



HAL
open science

Les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est : Singapour et la Malaisie, des nouveaux pôles mondiaux de fabrication des élites ?

Jimmy Stef

► To cite this version:

Jimmy Stef. Les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est : Singapour et la Malaisie, des nouveaux pôles mondiaux de fabrication des élites ?. Sociologie. Université Côte d'Azur, 2022. Français. NNT : 2022COAZ2027 . tel-04046967

HAL Id: tel-04046967

<https://theses.hal.science/tel-04046967v1>

Submitted on 27 Mar 2023

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

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

THÈSE DE DOCTORAT

Les enjeux de l'internationalisation de
l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est :
Singapour et la Malaisie, des nouveaux pôles
mondiaux de fabrication des élites ?

Jimmy STEF

Unité de Recherche Migrations et Société (UMR CNRS 8245 – UMR IRD 205)

**Présentée en vue de l'obtention du
grade de docteur en sociologie
d'Université Côte d'Azur**

Dirigée par : Catherine Blaya

Co-encadrée par : Valérie Erlich

Soutenue le : 8 décembre 2022

Devant le jury, composé de :

Catherine Blaya, Professeure des universités,
Université Côte d'Azur

David Delfolie, Enseignant-chercheur,
Sciences Po Lille

Valérie Erlich, Maîtresse de conférences,
Université Côte d'Azur

Étienne Gérard, Directeur de recherche IRD,
CEPED

Jean-Baptiste Meyer, Directeur de recherche IRD,
CEPED

Benjamin Moignard, Professeur des universités,
Université de Cergy-Paris

Christine Musselin, Directrice de recherche CNRS,
CSO

Les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est : Singapour et la Malaisie, des nouveaux pôles mondiaux de fabrication des élites ?

Jury :

Madame Catherine Blaya, Professeure des universités, Université Côte d'Azur (Directrice)

Monsieur David Delfolie, Enseignant-Chercheur, Sciences Po Lille (Examineur)

Madame Valérie Erlich, Maîtresse de conférences, Université Côte d'Azur (Co-directrice)

Monsieur Étienne Gérard, Directeur de recherche IRD, CEPED, Université de Paris (Rapporteur)

Monsieur Jean-Baptiste Meyer, Directeur de recherche IRD, CEPED, Université de Paris (Examineur)

Monsieur Benjamin Moignard, Professeur des universités, Université de Cergy-Paris (Rapporteur)

Madame Christine Musselin, Directrice de recherche CNRS, CSO Sciences Po (Présidente)

Titre : Les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est : Singapour et la Malaisie, des nouveaux pôles mondiaux de fabrication des élites ?

Résumé :

Cette recherche a pour objectif d'analyser l'impact des dynamiques d'internationalisation sur les systèmes d'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est au cours des cinquante dernières années, en se focalisant tout particulièrement sur Singapour et la Malaisie. En empruntant une grille d'analyse qui relève d'une approche sociohistorique et de la théorie des élites, elle analyse les processus sociaux, économiques, politiques ayant conduit aux reconfigurations de la structuration des formations d'enseignement supérieur dans ces deux États et au renouvellement des modes de fabrication de leurs élites. Elle invite également à prendre part aux discussions sur les dispositifs d'évaluation et de classement qui participent à mettre en place un marché de l'enseignement supérieur concurrentiel dans le monde.

À partir d'une grille de lecture qui multiplie les niveaux d'analyse et sur la base d'une enquête de terrain qui repose sur un design de méthodes mixtes combinant matériaux qualitatifs (archives documentaires, entretiens auprès d'acteurs institutionnels, corpus de discours politiques, observations in-situ d'événements internationaux) et matériaux quantitatifs (analyses secondaires de données statistiques des flux de mobilité étudiante, enquête quantitative auprès d'étudiants internationaux), la thèse analyse l'internationalisation des systèmes éducatifs singapouriens et malaisiens selon deux dynamiques : une internationalisation de l'enseignement supérieur « orientée vers l'intérieur » (*inward-oriented higher education internationalization*) qui implique l'importation de connaissances, de cultures, de modèles et de normes d'enseignement supérieur étrangers dans le but de valoriser l'identité nationale et une internationalisation « orientée vers l'extérieur » (*outward-oriented*) destinée à attirer les étudiants internationaux les plus dotés scolairement et à occuper une place majeure sur le marché mondial de l'éducation pour valoriser l'image du pays à l'international.

L'universalité de l'internationalisation est remise en question dans la thèse par les spécificités nationales et le polymorphisme institutionnel des organisations universitaires et d'enseignement supérieur. La plus grande complexité du sens des circulations étudiantes interroge globalement sur les transferts de savoirs dans le monde au profit d'une reconfiguration multidimensionnelle imbriquant des logiques multiples (économiques, religieuses, ethniques, sociales, etc.) dépassant les homologues établies jusqu'alors. L'impact de l'internationalisation des formations sur la stratification interne au champ de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie montre ensuite une segmentation des publics entre universités publiques et universités privées donnant lieu à une distinction entre des élites publiques et des élites privées. Enfin, la recherche soulève la question du positionnement des deux systèmes d'enseignement supérieur sur le marché international de l'éducation. Les élites étatiques de ces deux pays se sont engagées dans une politique d'attractivité de leurs formations pour leur permettre d'accéder au nouveau statut de pôles mondiaux d'enseignement supérieur. Pour autant, les intérêts stratégiques et les positionnements nationaux des deux États divergent en matière de politiques publiques, de normes, de réglementations et de législations amenant à considérer deux modèles d'internationalisation différenciés qui conditionnent les circulations étudiantes entrantes dans ces pays : l'enseignement supérieur singapourien apparaît comme un modèle d'excellence à la croisée des « mondes » occidentaux et orientaux qui capte non seulement les élites talentueuses et fortunées asiatiques, mais également internationales ; l'enseignement supérieur malaisien représente un modèle hybride international participant à faire émerger des élites ethnico- raciales et musulmanes.

Mots-clés : sociohistoire, politiques d'internationalisation, enseignement supérieur, Singapour, Malaisie, Asie du Sud-Est, mobilité étudiante, fabrication des élites.

Title: The Challenges of Internationalization of Higher Education in Southeast Asia: Singapore and Malaysia as New Global Centres of Elite Making?

Abstract:

This research aims to analyse the impact of internationalization dynamics on higher education systems in Southeast Asia over the past fifty years, with a focus on Singapore and Malaysia. Using a sociohistorical and elite theory approach, it analyses the social, economic and political processes that have led to the reconfiguration of the structuring of higher education in these two countries and to the renewal of the ways in which their elites are made. It also invites us to take part in the discussions on the evaluation and ranking systems that are helping to set up a competitive higher education market in the world.

Using a reading framework that multiplies the levels of analysis and based on a field survey that relies on a mixed methods design combining qualitative materials (documentary archives, interviews with institutional actors, corpus of political speeches, participant observations of international events) and quantitative materials (secondary analyses of statistical data on student mobility flows, quantitative survey of international students), the thesis analyses the internationalisation of the Singaporean and Malaysian education systems according to two dynamics an inward-oriented higher education internationalization which involves the importation of foreign knowledge, cultures, models and standards of higher education to enhance national identity and an outward-oriented internationalization aimed at attracting the most academically accomplished international students and occupying a major place in the global education market to enhance the country's international image.

The universality of internationalization is challenged in the thesis by the national specificities and institutional polymorphism of university and higher education organisations. The greater complexity of the meaning of student movements questions the transfer of knowledge in the world in favour of a multidimensional reconfiguration interweaving multiple logics (economic, religious, ethnic, social, etc.) going beyond the homologies established until then. The impact of the internationalization of education on the internal stratification of higher education in Singapore and Malaysia then shows the segmentation of the public between public and private universities giving rise to a distinction between public and private elites. Finally, the research raises the question of the positioning of the two higher education systems in the international education market. The state elites of these two countries have committed themselves to a policy of attractiveness of their training to let them access the new status of world centres of higher education. However, the strategic interests and national positions of the two States diverge in terms of public policies, standards, regulations and legislation, leading to the consideration of two differentiated models of internationalization that condition the incoming student flows in these countries: Singaporean higher education appears to be a model of excellence at the crossroads of the Western and Eastern 'worlds' that captures not only talented and wealthy Asian elites, but also international elites; Malaysian higher education represents a hybrid international model that helps to bring out ethnic-racial and Muslim elites.

Keywords: sociohistorical approach, internationalization policies, higher education, Singapore, Malaysia, Southeast Asia, student mobility, elite.

Remerciements

« À toutes celles et ceux à qui j'ai déjà dit merci de vive voix ou que je remercierai quand l'occasion se présentera ».

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mes deux directrices de thèse, Catherine et Valérie, de m'avoir accompagné toutes ces années, à travers leurs relectures, leur conseils et encouragements, à tout ce temps passé sur ce travail de recherche.

Je souhaite remercier mon laboratoire URMIS qui m'a soutenu pendant ces quatre années et une pensée particulière à Jean-Luc Primon, Swanie Potot, Giulia Bonacci, Marie Lesclingand, Alessandro Bergamaschi, Véronique Puelle, Valérie Saurent. À ces remerciements s'ajoutent ceux envers mon laboratoire d'accueil CNRS en Asie du Sud-Est, l'IRASEC et à son équipe de direction Claire Thi Liên Tran, Christine Cabasset et « Joe ».

À toutes les personnes qui m'ont aidées d'une manière ou d'une autre au cours de mes différents terrains d'enquête : David, Elsa, Dr. Mariana Losada, Anne P., Dr. Danial Mohd Yusof, Dr. Patricia Nora Riget, Erwina A.Ghafar, Dr. Zirour Mourad, Pr. Jérôme Samuel, Pr. Mounir Mokhtari, Pr. Dato' Dr. Mazliham, Pr. Dr. Shamsul Amri Baharuddin, Darren McDermott, Dr. Teofilo Daquila, Dr. Yi'en Cheng, Dr. Wan Chang Da, Dr. Abdullah Doria.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux différentes personnes qui m'ont accordé du temps en entretien alors que j'étais un jeune doctorant étranger dans des pays qui m'étaient alors inconnus. À tous les Présidents, vice-présidentes et vice-présidents, vice-chanceliers, recteurs et directeurs d'établissements universitaires, directrices et directeurs ou encore responsables des relations internationales ou de la stratégie au sein des universités et établissements universitaires à Singapour et en Malaisie, sans qui une grande partie de cette thèse n'aurait pu être possible. À tous les étudiants internationaux ou anciens étudiants internationaux qui ont accepté gentiment de répondre à mes questions et de me faire partager un bout de leur expérience de mobilité internationale.

À mes amis et familles qui ont été aussi présents et m'ont écouté parfois longuement : Alexandra, Nicolas, Lionel, Robin, Meryl, Grégory, Sébastien, Thibault, Manu, Venceslas, Hassan, Théotime, Antonin, Aliou. À mon père pour son accueil en Thaïlande.

Je remercie du fond du *cœur* ma mère ainsi que mon beau-père pour leur soutien sans faille et leur relecture assidue jour et nuit.

Une profonde admiration pour mon épouse qui, avec tout ce que ce travail de thèse et ces années ont représenté, m'a suivi au bout du « monde », *merci*.

Table des matières

Remerciements	6
Table des matières	7
Liste des abréviations	10
Avant-propos	12
Introduction Générale	14
I. Une recherche inscrite dans le champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur	14
1.1. Le contexte de la recherche : des logiques d'imitation et de distinction en réponse à l'internationalisation, à la marchandisation et à la circulation des savoirs	14
1.2. Le choix d'un objet d'étude : Singapour et la Malaisie deux hubs d'enseignement supérieur	21
II. Un cadre d'analyse théorique : au croisement de la sociohistoire et de la théorie des élites	27
2.1. L'approche sociohistorique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie	28
2.2. L'approche par la théorie des élites	33
2.3. Grille d'analyse des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie	51
Les dessous méthodologiques d'une recherche sociologique internationale	60
I. Un voyage sociologique à l'autre bout du monde	60
1.1. Du terrain difficile au sujet sensible	60
1.2. À la rencontre des élites du savoir en Orient.....	64
II. Une recherche multidimensionnelle : du « bricolage » à l'émergence d'un modèle analytique	67
2.1. L'approche quantitative : cerner l'internationalisation des élites par les chiffres	69
2.2. L'approche qualitative : saisir et observer les élites du politique et les élites étudiantes	78
2.3. Un design de recherche : un modèle d'études de cas à méthodes mixtes.....	86
III. Itinéraire de la thèse	88
Partie I – Replacer Singapour et la Malaisie : entre contextualisation régionale et sociohistoires nationales	90
Chapitre 1 – Évolutions et mutations des systèmes éducatifs d'Asie du Sud-Est et de leur internationalisation	91
I. Contextualisation géographique et géopolitique de l'Asie et de ses sous-régions	92
1.1. <i>Asie</i> ou <i>Asie(s)</i> ? Entre notions historiques, concepts politiques et scientifiques	92
1.2. Le concept d'Asie du Sud-Est et la communauté économique de l'ASEAN	95
1.3. Développements et défis hétérogènes de la région.....	98
II. L'éducation comme condition sine qua non de la reconnaissance du développement national	104
2.1. Des structures d'éducation différenciées entre les pays du sud-est asiatiques	104
2.2. Une croissance de la scolarisation et des besoins en éducation du pré-primaire au secondaire	106
III. L'émergence de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est	109
3.1. Une région à trois vitesses : élite, massification et universalisation de l'éducation supérieure.....	109
3.2. Les systèmes universitaires : entre standards internationaux et spécificités locales.....	112
3.3. L'université : le modèle d'excellence et de sélectivité dominant l'enseignement supérieur en ASE	115
3.4. Une privatisation croissante de l'enseignement supérieur	118
IV. Une internationalisation de l'enseignement supérieur en plein essor : la place de l'Asie du Sud-Est dans un phénomène global.....	125
4.1. Une internationalisation hétérogène des systèmes d'enseignement supérieur	125
4.2. Une typologie de l'internationalisation des pays de l'Asie du Sud-Est.....	128
Conclusion.....	137
Chapitre 2 – Malaisie et Singapour : la genèse de deux pôles internationaux d'enseignement supérieur 140	
I. Une « intrigue » commune : l'University of Malaya jusqu'à la fin de la colonisation britannique en 1959	140
1.1. La circulation des empires et des cultures du I ^e siècle au XVIII ^e siècle	141
1.2. Les colonisations britanniques et japonaises sous le prisme de la constitution de l'éducation formelle et de l'enseignement supérieur (XVIII ^e - XX ^e siècle).....	147
1.3. De la création à la scission : le dédoubleage de l'University of Malaya (1905-1962)	161
II. Malaisie : la construction de la nation <i>Bumiputera</i> malaisienne par le prisme de l'éducation supérieure (1957-1996).....	166

2.1.	L'ethnisation de la société malaisienne	166
2.2.	Le Bahasa Malaysia comme langue officielle et l'Anglais rétrogradé en langue secondaire	172
2.3.	L'islam, la religion d'État	173
2.4.	Des priorités économiques et idéologiques à la base du développement de l'enseignement supérieur malaisien.....	175
2.5.	L'« illégalisation » de l'enseignement supérieur privé jusqu'en 1996	179
III.	Singapour : du tiers monde au premier monde, la naissance d'une nation éducative d'élite (1965-1991)	181
3.1.	La figure du citoyen singapourien à travers la fusion de l'University of Singapore et Nanyang University : la naissance de NUS en 1980.....	182
3.2.	Les politiques du bilinguisme : la prédominance de l'anglais et les langues maternelles comme seconde langue.....	185
3.3.	Les mutations industrielles de Singapour : les fondements de « l'éducation-economy nexus » ...	188
3.4.	Vers l'excellence et l'élitisme à partir de 1979	192
	Conclusion.....	194
	Conclusion de la Partie I	197
	Partie II – Singapour : un modèle d'excellence à la croisée des mondes.....	198
	Chapitre 3 - Une reproduction de l'élite singapourienne par l'excellence, l'élitisme et le prestige international	199
I.	L'excellence : un objectif prioritaire qui concilie des exigences de compétitivité internationale et de contexte national	200
1.1.	La « Boston of the East »	200
1.2.	La segmentation locale : des modèles uniques et niches d'excellence	209
1.3.	Briller dans les classements internationaux.....	213
II.	Un système élitiste au service d'une forte reproduction sociale.....	220
2.1.	Le talent et la méritocratie pour façonner l'élite singapourienne	220
2.2.	L'internationalisation d'État des élites nationales.....	223
2.3.	L'attribution de bourses d'État à la mobilité : véritable signe distinctif des élites singapouriennes les plus prestigieuses.....	228
III.	Le prestige de l'élite singapourienne est le reflet des mobilités étudiantes sortantes	233
3.1.	Hiérarchisations des circulations étudiantes singapouriennes dans le monde anglo-saxon.....	234
3.2.	La mobilité « dorée » au Royaume-Uni	238
	Conclusion.....	244
	Chapitre 4 – Internationaliser et capter les élites étudiantes mondiales de passage	247
I.	La survie de la <i>global city</i>	248
1.1.	Une ressource vitale pour la population singapourienne : son haut niveau d'éducation.	248
1.2.	Nouer des partenariats universitaires : une stratégie « <i>outward</i> » de coopération.....	250
1.3.	L'obligation de réussite	253
II.	La centralité de la <i>global city</i> : un aimant asiatique	258
2.1.	Un mimétisme de l'internationalisation du monde des affaires appliqué à l'éducation supérieure.....	259
2.2.	Une proactivité d'État par ses réseaux internationaux pour faire de Singapour l'école mondiale de l'éducation supérieure.....	261
2.3.	Un lieu de la formation mondiale des élites managériales	264
2.4.	La porte d'entrée des écoles prestigieuses internationales au marché éducatif asiatique	266
2.5.	Un investissement d'État massif pour attirer la R&D mondiale	267
III.	Une course internationale à la rareté : la captation des élites talentueuses et fortunées asiatiques.....	269
3.1.	Une stratégie d'attraction qualitative des mobilités étudiantes	269
3.2.	Les critères sociaux sélectifs pour pouvoir étudier à Singapour	278
3.3.	Stimuler l'attractivité des mobilités étudiantes vers Singapour.....	282
3.4.	La sélection par les agents et bureaux étrangers : un recrutement dans l'ombre.....	285
IV.	Professionaliser l'élite internationale.....	286
4.1.	Des mobilités étudiantes pour expérience professionnelle.....	286
4.2.	Singapour : un des « jardins » de la reproduction des élites françaises	288
	Conclusion.....	289
	Chapitre 5 – Singapour : un tremplin pour les élites étudiantes internationales	291
I.	Faire sa mobilité internationale à Singapour : entre prestige, reconnaissance internationale et poursuite de l'excellence.....	292
1.1.	Pourquoi venir à Singapour ?.....	292
1.2.	Pourquoi venir dans une université à Singapour ?	297
II.	Expériences et acquisitions lors du séjour d'études	303

2.1.	Des compétences académiques, linguistiques et professionnelles accrues	303
2.2.	La mobilité à Singapour, un capital dans la construction et l'évolution de la carrière professionnelle de l'étudiant international	308
III.	De la satisfaction à la volonté d'immigration à Singapour	311
3.1.	Des étudiants internationaux globalement très satisfaits de leur mobilité	311
3.2.	Entre circulation professionnelle et projet de migration longue : la volonté de rester	313
IV.	Singapour comme étape clé de la mobilité étudiante.....	316
4.1.	Le regard des étudiants sur les pays envisagés pour continuer leur circulation : le tropisme anglo-américain	316
4.2.	Envisager de partir dans des destinations alternatives grâce à la satisfaction de la mobilité à Singapour.....	317
4.3.	La Chine : une destination clivante	318
	Conclusion.....	320
	Conclusion de la Partie II	323
	Partie III – L'internationalisation de l'enseignement supérieur Malaisien : vers un modèle hybride oriental	325
	Chapitre 6 – Le dilemme de l'internationalisation dans la fabrique des élites malaisiennes	326
I.	Le hub éducatif comme image d'une société développée : une unité marquée d'ambivalence	326
1.1.	La « Bangsa Malaysia »	326
1.2.	Une stratification du système d'enseignement supérieur national.....	335
1.3.	L'accumulation des classements internationaux comme instrument de mesure de la qualité du système national	342
II.	Le morcellement ethnique : l'internationalisation « dans » le système d'enseignement supérieur	346
2.1.	Une scission de l'internationalisation des élites malaisiennes	346
2.2.	Une indigénisation des influences éducatives extérieures	356
III.	Un système différentialiste au service d'une reproduction sociale « hors » du système d'enseignement supérieur	365
3.1.	La mobilité internationale « encouragée » des élites étudiantes malaises	366
3.2.	L'immigration internationale « contrainte » des élites étudiantes issues des minorités chinoises et indiennes.....	371
3.3.	Accompagner et retenir l'élite « malaisienne » par les bourses d'études d'État.....	379
	Conclusion.....	387
	Chapitre 7 – Former les élites étudiantes du « bas » : entre développementalisme et dé-sécularisation...	390
I.	Se placer comme un « hub étudiant » au Sud ?.....	390
1.1.	Une massification exponentielle des mobilités étudiantes internationales vers la Malaisie	390
1.2.	Vers la constitution d'un marché de l'étudiant international : une distinction publique/privée des mobilités étudiantes	395
1.3.	Le <i>postgraduate</i> socle des élites internationales publiques et l' <i>undergraduate</i> soutien des élites internationales privées	401
1.4.	Le poids du genre dans les mobilités entrantes en Malaisie	403
II.	Un développementalisme international : devenir un lieu de la mobilité sociale	409
2.1.	Un discours institutionnel sur la formation des élites étudiantes du « <i>bottom billion</i> »	409
2.2.	De la guerre de Bosnie aux conflits armés en Irak et au Yémen : un processus d'internationalisation alimenté par l'« humanitarisme »	411
2.3.	Entre accès à la formation universitaire et espoir de mobilité sociale ascendante	414
III.	De l'alternativité à l'ambivalence dans l'accueil des étudiants internationaux.....	420
3.1.	Un « <i>low cost</i> » universitaire	420
3.2.	Des mobilités étudiantes entre nécessités, choix secondaire et « par défaut »	422
3.3.	Une élite occidentale voyageuse : le touriste étudiant.....	428
IV.	Viser le monde musulman : une stratégie d'internationalisation « d'extraversion ».....	435
4.1.	Du monde asiatique au monde musulman	437
4.2.	La fabrication des futures élites issues du monde islamique	442
4.3.	Vers une concurrence avec les pôles universitaires du monde arabo-musulman ?.....	446
	Conclusion.....	449
	Conclusion de la Partie III.....	452
	Conclusion générale	454
	Références bibliographiques	468
	Annexes	524

Liste des abréviations

ACTS: ASEAN Credit Transfer System
 AIMS: ASEAN International Mobility for Students
 AIRU: International Alliance of Research Universities
 APEC: Asia-Pacific Economic Cooperation
 APRU: Association of Pacific Rim Universities
 ARWU : Academic Ranking of World Universities
 ASE : Asie du Sud-Est
 ASEAN : Association of Southeast Asian Nations
 A*STAR : Agency for Science, Technology and Research
 AU : Autonomus University
 AUN : ASEAN University Network
 AUN-QA : ASEAN University Network Quality Assurance
 CFE : Committee on the Future Economy
 CGE-A/O : General Certificate of Education Advanced/Ordinary Level
 CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
 CREATE : Campus for Research Excellence And Technological Enterprise
 ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System
 EDB : Economic Development Board
 ERC : Economic Review Committee
 ES : Enseignement supérieur
 ESC : Economic Strategies Committee
 FEM : Forum Économique Mondial
 GATS : General agreement on trade in services
 GLC : Government-Link Company
 GLU : Government-Link University
 GYSS : Global Young Scientists Summit
 ICA : Immigration Check Authority
 IIUM : International Islamic University Malaysia
 IPTA : Institut Pengajian Tinggi Awam (Institutions Publiques de l'Enseignement Supérieur)
 IPTS : Institut Pengajian Tinggi Swasta (Institutions Privées de l'Enseignement Supérieur)
 IRASEC : Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine
 ISU : Institut de statistique de l'UNESCO
 JPA : Jabatan Perkhidmatan Awam (Département du Service Public)
 MARA : Majlis Amanah Rakyat (Conseil de la Confiance du Peuple)
 MBA : Master of Business Administration
 MEB : Malaysia Education Blueprint
 MFI : Malaysia France Institute
 MoA : Memorandum of Association
 MOE : Ministry of Education
 MOHE : Ministry of Higher Education
 MoU : Memorandum of Understanding
 MQA : Malaysian Qualifications Agency
 MQF : Malaysian Qualifications Framework
 NEP : New Economic Policy
 NEP : National Education Philosophy
 NPE : Nouveaux pays exportateurs
 NPI : Nouveaux pays industrialisés
 NRF : National Research Foundation
 NTU : Nanyang Technological University
 NUS : National University of Singapore
 OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OCI : Organisation de Coopération Islamique
OI : Organisation internationale
OTASE : Organisation du traité de l'Asie du Sud-Est
PAP : People's Action Party
PEI : Private Education Institution
PhD. : Philosophiæ Doctor (Doctorat)
PISA : Program for International Student Assessment
PR : Permanent Resident
PSC : Public Service Commission
PVT: Pass Vacances Travail
QS : Quacquarelli Symonds World Ranking
R&D: Recherche & Développement
SINGA : Singapore International Graduate Award
SIPGA : Singapore International Pre-Graduate Award
SIT : Singapore Institute of Technology
SMU : Singapore Management University
SPM : Sijil Pelajaran Malaysia (Certificat d'études)
STB : Singapore Tourism Board
STPM : Sijil Tinggi Pesekolahan (Certificat d'études supérieures)
SUSS : Singapore University of Social Sciences
SUTD : Singapore University of Technology and Design
TARC: Tunku Abdul Rahman University College
TEP : Training Employment Pass
THE : Times Higher Education World Ranking
TNE : Transnational Education
TNHE : Transnational Higher Education
TWP : Training Work Permit
UEC : Unified Examination Certificate
UiTM : Universiti Teknologi MARA
UKM : Universiti Kebangsaan Malaysia
UM : Universiti Malaya
UMNO : United Malays National Organisation
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UPM : Univeristi Putra Malaysia
URMIS : Unité de Recherche Migrations et Société
USIM : Universiti Sains Islam Malaysia
UTAR : Université Tunku Abdul Rahman
WCU : World-Class University Project

8h15, Février 2020 à Singapour. J'attends mon Grab¹ qui doit m'emmener à mon rendez-vous dans l'une des plus prestigieuses universités de Singapour à la rencontre de son vice-président. Compte tenu de la situation sanitaire due au Covid-19 qui se dégrade à Singapour, l'entrevue doit durer 30 minutes, le vice-président est très occupé en raison des nouvelles consignes mises en place par le gouvernement singapourien. Après une trentaine de minutes de voiture, j'arrive à cette université renommée à laquelle je me rends pour la première fois. C'est une ville dans la ville. Je reste impressionné tant c'est vaste. Je me rends au bâtiment de la présidence, après plusieurs check-points de sécurité et de vérifications à la fois sanitaires et d'identité. Je prends un ascenseur pour me rendre à l'étage indiqué afin d'y rencontrer mon interlocuteur. Ouvertures sécurisées à toutes les portes, le personnel administratif m'installe sur un canapé dans la salle d'attente. Plusieurs personnes viennent me voir pour me demander qui je viens rencontrer et d'où je viens. Quelques minutes passent, la secrétaire du vice-président se présente et m'accompagne jusqu'à mon interlocuteur. Il m'attend devant la porte de son bureau. Après de brèves présentations, il me fait entrer, nous nous installons dans son bureau spacieux. 30 minutes d'entretien sur le thème de l'internationalisation, c'est court tant le sujet est vaste mais l'environnement parle également de lui-même. L'entretien se déroule en anglais et j'apprendrai à la fin que mon interlocuteur parle français et connaît bien la France. À la fin de cet entretien, nous discutons cinq minutes, je lui fais remarquer la vue qu'il a depuis son bureau, nous voyons Singapour et sa *skyline* de buildings et de condominiums. Il me dit : « d'ici on a l'impression de dominer Singapour ».

Quelques jours plus tard à Kuala Lumpur en Malaisie, j'ai rendez-vous avec le recteur d'une université en périphérie de la capitale malaisienne. Après plusieurs mois et par réseaux interposés, j'obtiens une entrevue avec l'une des plus puissantes universités malaisiennes. Le contexte est différent, je suis français, européen, non-musulman et on m'invite dans une université islamique. Je dois me rendre en taxi à cette université. Au préalable, la secrétaire personnelle du recteur me demande sur Whatsapp de lui donner la plaque d'immatriculation de mon taxi pour que je puisse passer plus facilement la sécurité à l'entrée de l'université. Arrivé à l'université, dont les influences de l'architecture oscillent entre style asiatique, moyen-oriental et islamique, j'entre dans le bâtiment de la présidence. Marbre au sol, arabesques sur les murs, fontaine d'eau au centre du hall, je dois me rendre dans les étages supérieurs. Une première secrétaire indique ma présence pour l'entrevue avec le recteur, quelques minutes plus tard, la secrétaire personnelle de mon interlocuteur vient me chercher pour m'installer dans une salle d'attente. Le recteur est en rendez-vous et la secrétaire me signale qu'il devra partir dans une

¹ Il s'agit d'une entreprise de réservation de taxi (et de livraison) qui opère essentiellement en Asie du Sud-Est. Elle repose sur le même modèle que la société américaine *Uber*.

heure et demie car il doit prendre un avion pour se rendre à l'autre bout du pays. Des personnes sortent de son bureau, me saluent, mon interlocuteur m'appelle, nous nous présentons et il me fait entrer dans une salle de réception, où nous pourrions nous entretenir. Je le remercie vivement de son acceptation de me rencontrer et de me parler de son université et de sa vision institutionnelle. Avant de commencer formellement l'entretien, il me signifie que j'étais un des rares français à venir le rencontrer et que très peu d'européens étaient venus ici. Pourtant, il connaît très bien la France pour y avoir travaillé durant quelques années. Je suis surpris et je mesure l'opportunité d'être là. Il m'indiqua avant de commencer l'entretien que ma présence pourrait permettre selon lui, de faire le lien entre nos « mondes » et que mes recherches étaient importantes de ce point de vue-là. Cet entretien comme d'autres, ont été perçus par certains de mes interlocuteurs comme relevant d'enjeux diplomatiques et d'un lien quasi « civilisationnel » comme si, les frontières étaient plus présentes aujourd'hui alors que paradoxalement l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'a jamais été aussi importante et en constante accélération et expansion.

L'internationalisation est en apparence similaire selon les institutions universitaires rencontrées, pourtant elle est traversée par des processus stratégiques à la fois organisationnels et étatiques complexes, qui varient selon les universités et les États. Ces deux courtes illustrations de terrain proposées, différentes tant dans la forme que dans le fond, sous-entendent, comme il en sera question dans la thèse, que l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas qu'un épi phénomène. Au contraire, la Malaisie et Singapour se sont lancés dans une course effrénée de survie de leurs systèmes universitaires respectifs face à une compétition permanente sur le marché international de l'éducation. Les acteurs institutionnels ont cherché à montrer par leurs universités, leurs processus d'internationalisation avancés, leur ouverture au reste du monde, leurs attentes, leurs stratégies dites et non dites, etc. Pour ma part, je me suis évertué à comprendre ces dynamiques d'internationalisation, leurs impacts sur la configuration des systèmes d'enseignement supérieur et leurs conséquences sur la fabrication des élites nationales et internationales de passage, nécessaires à la perpétuation de ces États-nations.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur qui n'était qu'un phénomène périphérique, est devenue en une vingtaine d'années un objectif prioritaire, au centre des préoccupations des établissements universitaires, des gouvernements, des organisations étudiantes, des agences d'accréditation et des organisations internationales. Ce contexte institutionnel est à l'origine de cette thèse qui porte sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie. Ce travail analyse à la fois la manière dont ces deux États ont cherché à mettre en œuvre cette internationalisation, l'institutionnalisation de celle-ci, ses dynamiques stratégiques et les conséquences sur les modes de production des élites nationales et internationales. Cette première partie introductive est divisée en trois sous-parties. La première justifie le contexte de la recherche et le choix des deux hubs d'enseignement supérieur étudiés : Singapour et la Malaisie. La seconde présente les choix théoriques de la thèse qui se situe au croisement de la sociohistoire et de la théorie des élites. La troisième décrit les dessous méthodologiques de cette recherche sociologique internationale.

Une recherche inscrite dans le champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

1.1. Le contexte de la recherche : des logiques d'imitation et de distinction en réponse à l'internationalisation, à la marchandisation et à la circulation des savoirs

La notion d'internationalisation de l'enseignement supérieur est ici entendue, aux niveaux *national, sectoriel, institutionnel*, selon la définition proposée par Jane Knight, la plus souvent citée dans la littérature scientifique, comme le « processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'objet, les fonctions ou la prestation de l'enseignement postsecondaire »². Cette définition laisse entendre que l'internationalisation renvoie à un processus multilatéral et multiniveau qui concerne aussi bien l'État, la nation et tous les aspects de l'enseignement supérieur. L'internationalisation est également envisagée dans la thèse comme un processus dynamique qui n'est pas fixe dans le temps et l'histoire. Uwe Brandenburg et Gero Federkeil montrent que si l'internationalité est statique, équivalent à un temps t , alors l'internationalisation est dynamique relevant d'un temps $t+n$ ³. Bien que les deux concepts soient interdépendants, l'internationalisation est considérée de façon processuelle,

² Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31: 11.

³ Brandenburg, U. & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures*. Center for Higher Education Development. Les auteurs distinguent l'internationalisation de l'internationalité. Ils définissent cette dernière par « l'état actuel d'une institution ou un moment précis concernant des données relatives à des activités internationales ». À l'inverse, l'internationalisation a un caractère dynamique dans le temps et est la somme de toutes ces internationalités.

dynamique et recouvrant une dimension longitudinale s'inscrivant dans une temporalité multiple et dans une spatialité relevant de contextes multi situés.

L'internationalisation n'est ni un phénomène nouveau ni véritablement propre à une société donnée⁴. Cependant, son processus d'institutionnalisation contemporain à l'échelle mondiale est sans précédent. La planification due à son institutionnalisation a transformé une internationalisation informelle et limitée à une internationalisation formalisée et généralisée. À la suite des bouleversements consécutifs des deux guerres mondiales, la création des grandes organisations internationales (OI), telles que la Société des Nations, l'Organisation des Nations Unies et plus précisément l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), incarne institutionnellement « l'internationalisation des idées »⁵. Ces OI reposent sur un idéalisme de l'international où la diffusion des idées en particulier dans la sphère de l'éducation et de l'enseignement supérieur est primordiale pour une meilleure compréhension mutuelle des sociétés, des cultures, et en définitive de l'*Autre*⁶. Si les universités ont toujours eu une forme de mondialité intrinsèque, les grandes organisations les ont investies au même titre que l'École, afin de lutter contre une méconnaissance et une suspicion à l'égard de cet *Autre*. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est donc un moyen de véhiculer et d'aboutir à un progressisme universel pour l'ensemble des États-nations et de garantir une paix sociale mondiale⁷.

Si l'internationalisation est empreinte d'une mission universalisante basée sur les conceptions des Lumières⁸, elle est contradictoirement devenue un rouage primordial de l'économie⁹. Que ce soit l'UNESCO, la Banque Mondiale ou encore l'Organisation Mondiale du Commerce – instituée grâce à l'Accord général sur le commerce des services (GATS en 1994) – ces OI ont introduit en effet un nouveau paradigme économique à suivre, la *knowledge-based economy* ou l'économie basée sur la connaissance et le savoir au début des années 1990. On bascule d'un monde reposant sur une économie industrielle à une économie du savoir, la matérialité est relayée au second plan face au capital immatériel. Thomas Lamarche y voit une normalisation de l'éducation devenant une marchandise à libéraliser, échangeable internationalement¹⁰. La notion d'« économie de la connaissance » affirme ici le rôle clé de la

⁴ Altbach, P.G. (1987). *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge*. State University of New York Press. L'auteur insiste sur le fait que l'université médiévale (en Europe ou au Moyen-Orient notamment) était déjà empreinte et vectrice d'une certaine forme d'internationalisation.

⁵ Garcia, A. (1948). United States Commitments to UNESCO and Federal Control of Education. *The Southwestern Social Science Quarterly*, 29(2), 119-124 : 119.

⁶ L'*Autre* est pensé, ici, au sens formulé par les philosophes Emmanuel Levinas et Paul Ricœur. (Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Biblio Essai ; Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.)

⁷ cf. L'acte constitutif de l'UNESCO le 16 novembre 1945. Les premières lignes de la déclaration incarnent le mythe institutionnel à laquelle l'institution a pour objectif et finalité.

⁸ Anweiler, O. (1977). Comparative Education and the Internationalization of Education. *Comparative Education*, 13(2), 109-114.

⁹ Musselin, C. (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? *Critique internationale*, 39, 13-24.

¹⁰ Lamarche, T. (2003). L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? *Politiques et Management Public*, 21(1), 109-130.

connaissance pour garantir la croissance, la compétitivité économique, le progrès social et la cohésion sociale¹¹. Cette conception néo-libérale fait de l'enseignement supérieur un marché comme un autre. Or, sa marchandisation accrue depuis le début des années 2000 passe par une série de transformations qui se déroulent sur deux plans : au niveau organisationnel, le travail académique évolue pour répondre progressivement à une demande solvable et se réorganise pour dégager des profits ; au niveau institutionnel, une série de représentations marchandes renouvellent le sens et l'existence sociale du travail académique et plus globalement de l'enseignement supérieur¹². Les recherches repèrent en effet l'émergence d'un marché global de l'enseignement supérieur, décliné selon des principes managériaux qui valorisent la privatisation, les dispositifs d'évaluation quantitative, les classements, etc., dont la hausse des frais d'inscription, accompagnée par ailleurs d'une explosion de la dette étudiante, est l'un des aspects les plus visibles.

Cette extension de la marchandisation de l'enseignement supérieur invite à discuter ces dispositifs d'évaluation et de classement qui participent à mettre en place un marché de l'enseignement supérieur concurrentiel dans le monde. Or, pour les socio-économistes Hugo Harari-Kermadec et Raphaël Porcherot, l'enseignement supérieur constitue un marché marqué par sa singularité qui correspondrait à une forme de capitalisme immatériel – puisque relevant à la fois des services et des biens culturels – dont la qualité est variable et les processus de production peu reproductibles¹³. Pour autant, ce marché suit des normes qui sont en revanche standardisées, reposant par exemple sur des classements d'établissements, qui rendent l'offre d'enseignement supérieur très concurrentielle sur le marché mondial. Le processus d'internationalisation est souvent désigné comme une réponse à la mondialisation et un agent de cette même mondialisation¹⁴. L'internationalisation transformerait le monde de l'enseignement supérieur et la mondialisation modifierait le processus d'internationalisation. Ici, les termes, auxquels s'ajoute celui de globalisation, se confondent parfois, se superposent et renvoient à d'abondants débats¹⁵. L'internationalisation prend-elle les formes de la

¹¹ Mignot-Gérard, S., Normand, R. & Ravinet, P. (2019). Les (re)configurations de l'université française. *Revue française d'administration publique*, 169(1), 5-20.

¹² Harari-Kermadec, H. & Porcherot R. (2020). Dualité des conventions de la valeur et marchandisation de l'université, *Revue française de socio-Economie*, 24(1), 63-83.

¹³ *Ibid.* : 65.

¹⁴ Knight, J. (2003). *op. cit.*

¹⁵ La distinction entre mondialisation et globalisation est purement une distinction sémantique, issue de la traduction anglaise vers le français, de *globalization* qui a donné lieu à une différenciation conceptuelle mondialisation/globalisation pour certains auteurs. Pour Guy Rocher, la mondialisation n'est qu'une extension de l'internationalisation affectant les échanges et les réseaux internationaux et transnationaux dus à l'accélération des flux de communications et des transports. En revanche, la globalisation dépasserait l'internationalisation et la mondialisation, elle serait une autre échelle d'analyse, un fait social total débouchant sur un « système-monde ». (Rocher, G. (2001). La mondialisation : un phénomène pluriel. In D. Mercure. *Une société-monde : Les dynamiques sociales de la mondialisation* (p. 17-31). De Boeck Supérieur.). Le terme de *globalisation* dans les recherches francophones est plus souvent appliqué pour analyser des phénomènes globaux que connaît le domaine économique et financier. (Pleyers, G. (2012). A Decade of World Social Forums: Internationalisation without Institutionalisation?. In M. Kaldor, H.L. Moore, S. Selchow & T. Murray-Leach. *Global Civil Society Yearbook* (p. 166-181). Palgrave Macmillan). Dans la thèse, le terme *globalization* (en anglais) et *mondialisation* (en français) sont traités de la même manière et recouvrent des phénomènes structuraux communs où l'accroissement

mondialisation et/ou de la globalisation ? L'internationalisation n'est-elle au contraire qu'une extension de la mondialisation ? Sans vouloir répondre directement à ces questions, ce travail de recherche questionne surtout le modèle universel que ces concepts semblent désigner. En effet, « les progrès rapides de la mondialisation économique, de l'évolution des nouvelles technologies et de l'augmentation de la fréquence des échanges entre pays et cultures aidant, il est probable que certaines activités qui étaient naguère l'objet d'échanges entre cultures et pays différents (donc poursuivies à un niveau international) soient désormais poursuivies à un niveau mondial, peut-être sous l'effet de normes et de valeurs universellement acceptées »¹⁶ écrit Futao Huang, professeur à l'Institut de recherche pour l'enseignement supérieur de l'Université d'Hiroshima au Japon. En d'autres termes, existe-t-il un modèle universel qui impacterait l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur à un niveau mondial ? Ou bien les processus d'internationalisation seraient-ils plus complexes et incertains et ne pourraient-ils être lus selon ce schéma unique ?

L'universalité se déclinerait non seulement par une valorisation des activités internationales dans l'enseignement supérieur sur le modèle managérial, mais aussi par l'imposition d'un modèle dominant américain et anglo-saxon, la diffusion transnationale des modèles éducatifs ainsi que l'institutionnalisation des normes au niveau international. Ce modèle managérial a été très largement appliqué dans le monde universitaire. Philippe Bezes et Christine Musselin remarquent que l'application du *New Public Management* a été un impératif de rationalisation en vue de moderniser la société et par conséquent, l'université et le secteur public de l'enseignement supérieur¹⁷. De nouveaux instruments ou dispositifs néo-managériaux de performance ont ainsi fait massivement leur apparition dans l'enseignement supérieur à travers les *rankings* (pour ne citer que les plus importants, l'*Academic Ranking of World Universities* ou appelé le « classement de Shanghai », le *QS World Ranking* ou encore le *Times Higher Education World Ranking*), l'assurance qualité (via des agences d'assurance qualité telles que l'*European Association for Quality in Higher Education* ou *ASEAN Quality Assurance Network*, ou encore des certifications comme l'ISO 9000), la mise en place de documents de planification stratégique et de *reporting* (plans stratégiques à long terme, *blueprint* annuels à l'échelle institutionnelle ou du système national, etc.), les contrôles budgétaires, la capitalisation, les audits internes, le *benchmarking*, etc¹⁸. Ces « jeux

des flux (personnes, technologies, idées, économiques, savoirs, etc.) affecte les pays qui sont traversés par ces derniers en fonction du contexte historique, culturel, social, politique. (Knight, J. & De Wit, H. (1997). *Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. EAIE. ; Lecler, R. (2013). *Sociologie de la mondialisation*. La Découverte.). L'internationalisation est un processus différent de celui de mondialisation même s'ils peuvent être interconnectés et interdépendants (De Wit, H. (2011). *op. cit.*)

¹⁶ Huang, F. (2007a). L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19, 49-64 : 49.

¹⁷ Bezes, P. & Musselin, C. (2015). Le New Public Management : Entre rationalisation et marchandisation ? In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet. *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?* (p.128-151). Presses de Sciences Po.

¹⁸ Bezes, P. & Musselin, C. *op. cit.*

d'indicateurs »¹⁹, incorporés par les acteurs, permettent aux États de quantifier la performance et l'efficacité institutionnelle.

Les universités singapouriennes et malaisiennes ont suivi cette logique néo-managériale et néo-libérale influencée par ce paradigme de gestion publique. Le vocabulaire managérial est systématiquement utilisé et est prédominant aussi bien dans les discours que dans les pratiques des acteurs institutionnels et gouvernementaux des deux pays. Ainsi, ces derniers sont à la recherche d'une légitimité tout comme les autres pays engagés dans l'internationalisation de leur enseignement supérieur²⁰, ce qui a pour effet une convergence et une homogénéisation institutionnelle des modèles universitaires d'un système à un autre. La poursuite de la légitimité se combine au conformisme puisque des modèles institutionnels sont reconnus comme ceux à suivre afin d'être reconnus dans le champ visé. Cela ferait peser sur les modèles singapouriens et malaisiens en quête de légitimité, des contraintes institutionnelles qu'implique, ce qu'appelle Paul DiMaggio et Walter Powell dans les années 1980, l'« isomorphisme institutionnel »²¹, signifiant que les acteurs institutionnels et étatiques ont, par mimétisme et par normativité²², adopté des modèles transnationaux considérés comme légitimes. Dans cette optique, les deux pays ont façonné leurs systèmes d'enseignement supérieur en les modelant par les « mythes »²³ diffusés à la fois par les OI et par les « maîtres du jeu » qu'incarnent certains pays du Nord où l'internationalisation fait référence. La thèse a pour vocation de montrer comment les systèmes d'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie ont suivi le « référentiel de marché »²⁴ symbolisé par le modèle anglo-américain, mais tout en implémentant des scripts alternatifs²⁵ afin d'y fondre leurs propres spécificités nationales. Elle suit donc le modèle d'analyse développé par Julien Barrier et Christine Musselin qui montrent la dialectique entre les différents mythes et scripts institutionnels (locaux *versus* mondiaux) incarnés dans les discours et les pratiques des acteurs²⁶. Par conséquent, l'internationalisation de l'enseignement supérieur est considérée ici d'une part, comme vectrice d'une universalité et d'une hégémonie sous-jacente²⁷ qui impose une vision occidentalisée de ce que doit être l'enseignement supérieur au

¹⁹ Bezes, P., Chiapello, E. & Desmarez, P. (2016). Introduction : la tension savoirs-pouvoirs à l'épreuve du gouvernement par les indicateurs de performance. *Sociologie du travail*, 58 (4), 347-369.

²⁰ Blanchard, M. (2012). *Sociohistoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010)*. Thèse de Doctorat de Sociologie. École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

²¹ DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

²² *Ibid.*

²³ Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

²⁴ Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208 : 202.

²⁵ La notion de « script » a été définie par Roger Schank et Robert Abelson, comme « une séquence d'actions prédéterminée et stéréotypée qui définit une situation bien connue » (Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Erlbaum, p.42). En d'autres termes, ils sont des « comportements ou des schémas d'action attendus dans certains rôles ou situations » (Blanchard, M. *op. cit.* : 39).

²⁶ Barrier, J. & Musselin, C. (2016). Draw me a university : organizational design processes in university mergers. In E. Popp Berman & C. Paradeise. *The university under pressure* (361-394). Emerald group.

²⁷ Marginson, S. (2008). Vers une hégémonie de l'université globale. *Critique internationale*, 39, 87-107.

XXI^e siècle. D'autre part, elle n'en reste pas moins, comme le montrent Marie-France Lange et Nolwen Henaff, un processus hétérogène, segmenté et diversifié selon les systèmes universitaires et les contextes nationaux²⁸.

Catherine Paradeise et Jean-Claude Toenig expliquent également que bien qu'il y ait une incitation *top-down* – les décisions politiques se produisent au niveau national et sont transmises aux niveaux inférieurs – des normes internationales à suivre, leurs mises en application sont diverses. Pour ces auteurs, contrairement à l'« isomorphisme institutionnel » précédemment évoqué, cela conduit ainsi à l'hypothèse d'un « polymorphisme institutionnel » qui s'est développé tout particulièrement depuis le début des années 2000, dans lequel il existe une diversité organisationnelle des universités et des stratégies de l'enseignement supérieur²⁹. Comme il en a été question plus haut, l'internationalisation permet également d'être réappropriée par différents acteurs à différents niveaux créant des logiques de distinction, de segmentation et de divergence dans la mise en œuvre locale et nationale de ce processus. En effet, la thèse se situe à la jonction de ces logiques d'imitation et de distinction. Ces dernières œuvrent de manière simultanée, que ce soit à Singapour ou en Malaisie. Leurs systèmes d'enseignement supérieur et leurs universités répondent à la normalisation supranationale, mais cela n'empêche pas les acteurs étatiques et institutionnels de chercher à se différencier sur un marché ultra concurrentiel. Les établissements universitaires mettent en place ces différentes logiques à la fois pour apparaître comme légitimes, mais aussi pour faire face à la concurrence en fonction de leur place dans la hiérarchie établie au sein du système d'enseignement supérieur et au-delà³⁰. Toutefois, si le niveau local révèle les diversités, le maintien d'un cadre national fort émerge des observations du terrain d'enquête mené en Asie du Sud-Est.

La place de l'État reste de fait une donnée irréductible dans le processus d'internationalisation. Les intérêts des institutions universitaires sont intimement liés à ceux des États dans lesquels ils s'inscrivent. Olivier Rey montre que l'*horizontalité* que suppose l'internationalisation ne retire pas une certaine hégémonie de ce processus, mais laisse la possibilité d'une (ré)appropriation par les acteurs. Celle-ci engendre une hétérogénéité des stratégies liées à l'international faisant émerger une différenciation du processus selon les pays, les systèmes d'enseignement supérieur et les institutions universitaires³¹. Cette appropriation est guidée par des motivations et justifications qui sont traditionnellement sociales/culturelles, politiques, économiques et académiques et qui sont propres au contexte national et

²⁸ Lange, M.-F. & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation : Introduction. *Revue Tiers Monde*, 223, 11-28.

²⁹ Paradeise, C. & Thoenig, J.-C. (2013). Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards. *Organization Studies*, 34 (2), 189-218, p.197.

³⁰ Blanchard, M. *op. cit.*

³¹ Rey, O. (2007). Les « petits mondes » universitaires dans la globalisation. *INRP Dossier d'actualité de la VST*, 29.

institutionnel³². À cause de la compétition mondiale et de la course à la réputation internationale, ces motivations à l'internationalisation ont notamment évolué vers le *brain power* (l'attraction des meilleurs étudiants et chercheurs internationaux), les *alliances stratégiques* (à des fins économiques et géopolitiques) ou le *nation building* (l'importation de programmes d'éducation à des fins de construction nationale)³³. Donc si l'internationalisation de l'enseignement supérieur est devenue une stratégie globale proactive, elle recouvre de multiples facettes et est alimentée par une myriade de stratégies d'internationalisation³⁴ – *ex-situ* et *in situ* – mises en œuvre au niveau institutionnel et étatique. Les recherches sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur font d'ailleurs état d'un « chaos terminologique »³⁵ où figure un désordre de termes, de concepts, de catégories qui tentent de définir les différents éléments qui composent ce processus d'internationalisation de plus en plus complexe : éducation transnationale (TNE), internationalisation à l'étranger (*abroad, ex-situ*), internationalisation *in situ* (ou à domicile, *at home*), internationalisation du curriculum, etc.³⁶ Chacun d'entre eux englobe respectivement des réalités différentes telles que les délocalisations d'institutions universitaires ; les mobilités étudiantes, académiques, des programmes et des crédits ; ou encore l'internationalisation des étudiants « immobiles »³⁷. Cela montre un phénomène à la fois standardisant dans la forme, mais fortement composite dans le fond. Les États-nations et leurs établissements universitaires sont alors à la recherche d'un équilibre entre différenciation et conformisme nécessaires à leurs propres survies.

Le contexte de la marchandisation d'une logique néo-managériale et néo-libérale, au point de départ de cette recherche amène ainsi à considérer une reconfiguration des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde ainsi qu'une série de représentations marchandes qui ont renouvelé les politiques d'internationalisation et les discours institutionnels à leur égard. Pour autant, l'universalité de cette approche est remise en question par les spécificités nationales et le polymorphisme institutionnel des organisations universitaires. Inscrite dans cette perspective, la thèse questionne les politiques d'internationalisation et leur impact sur les systèmes d'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie, deux pays dont le passé et le

³² Knight, J. & De Wit, H. (1995). Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In J. Knight & H. De Wit. *Strategies for Internationalization of Higher Education* (5-32). EAIE.

³³ Knight, J. (2004). *op. cit.* : 22-25.

³⁴ Hugonnier, B. (2020). Chapitre 2. Stratégies et politiques des États en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur. In L. Cosnefroy. *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (p. 33-60). De Boeck Supérieur. L'auteur voit six stratégies d'internationalisation de nature académique (qualité de l'enseignement supérieur en vue d'une attraction des étudiants internationaux), économique (compétitivité), financière (génération de revenus), politique (prestige national), sociale (réduire les inégalités), et visant la protection du consommateur (normes et réglementations).

³⁵ Knight, J. & Liu, Q. (2019). International program and provider mobility in higher education: Research trends, challenges and issues. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 48(1).

³⁶ De Wit, H. (2011). *op. cit.*

³⁷ Terrier, E. (2009). Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité. *Annales de géographie*, 670, 609-636 : 610.

destin sont liés et qui font figure d'un « modèle réduit du monde globalisé », marqué non seulement par une forte croissance économique et de profondes inégalités sociales³⁸.

1.2. Le choix d'un objet d'étude : Singapour et la Malaisie deux hubs d'enseignement supérieur

Marqués par l'avènement des technologies de l'information et de la communication et par les progrès de la mondialisation économique, Singapour et la Malaisie se positionnent parmi les pôles mondiaux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, formant ce que l'on désigne aujourd'hui des « hubs » d'enseignement supérieur, à savoir selon la définition qu'en donnent Mitchell Stevens et ses collègues, des sites d'enseignement supérieur clés qui représentent « des plaques tournantes reliant plusieurs secteurs institutionnels les plus importants des sociétés modernes : le marché du travail et l'économie en général, les professions et les sciences, le secteur philanthropique, la famille et l'État-nation »³⁹. Ces *hubs* renvoient à un projet intentionnel et planifié où plusieurs acteurs (locaux et internationaux) et activités (notamment politiques et réglementations) sont engagés permettant de développer l'enseignement supérieur et de contribuer à l'économie du savoir⁴⁰. À cela s'ajoute la question temporelle du *hub* qui reste peu abordée et pourtant déterminante puisqu'un pays ne devient pas du jour au lendemain un haut lieu de la formation des élites mondiales et d'interconnexion entre les différents secteurs institutionnels d'une société. Il s'agit d'un processus long et complexe, fruit de la co-construction d'interactions et d'interrelations entre des acteurs clés successifs mettant en œuvre un ensemble de stratégies sans que le résultat ne soit garanti par avance. La Malaisie et Singapour se présentent et se perçoivent eux-mêmes comme des *hubs* ou des destinations éducatives⁴¹ émergentes et alternatives, ils se posent comme des *outsiders* (à l'image d'autres) dans le panorama de l'enseignement supérieur mondial face aux hubs traditionnels ou *établis (established)*^{42,43} que représentaient les anciens empires et les grandes

³⁸ Revelli, P. (2016). Singapour, Malaisie, Indonésie. Triangle de croissance ou triangle des inégalités ? *Le Monde diplomatique*, juillet 2016, 14-15.

³⁹ Stevens, M.L., Armstrong, E.A. & Arum, A., (2008). Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and theoretical advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of sociology*, 34(1), 127-151: 135.

⁴⁰ Knight, J. (2013). Education hubs: international, regional and local dimensions of scale and scope. *Comparative Education*, 49(3), 374-387: 375.

⁴¹ Knight, J. & Morshidi, S. (2011). The complexities and challenges of regional education hubs: Focus on Malaysia. *Higher Education*, 62(5), 593-606. Mok, K.H. (2008). Singapore's Global Education Hub Ambitions: University Governance Change and Transnational Higher Education. *International Journal of Educational Management*. 22(6), 527-546; Ravinder, S., Ho, K.-C. & Yeoh, B. (2011). Emerging Education Hubs: The Case of Singapore. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 61(1), 23-40 ; Daquila, T.C. (2013). Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 629-647.; Aziz, M.I.A. & Abdullah, D. (2014). Finding the next 'wave' in internationalisation of higher education: focus on Malaysia. *Asia Pacific Educ. Rev.* 15, 493-502.

⁴² Elias, N. & Scotson, J.L. (1994) [1965]. *The Established and the Outsiders*. Sage Publications.

⁴³ Au niveau de l'Asie du Sud-Est ou de la région économique de l'ASEAN (Association of Southeast Asian Nations), Singapour et la Malaisie attirent à eux seuls 76 % des étudiants internationaux issus de tous pays

puissances mondiales d'après-guerre, à l'image des pays du Nord tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, l'Australie ou encore le Japon⁴⁴. Cette figuration *établis-outsider* soulève la question de la continuité d'une certaine bipolarité du monde à travers l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur. Loin d'être des groupes distincts, ils supposent une interrelation où s'exercent des dynamiques relationnelles dans un même ensemble. Le groupe des *établis* et le groupe des *outsiders* font partie d'une même « configuration universitaire » caractérisée par des interdépendances fortes entre l'État et les universités notamment⁴⁵. L'objectif est ainsi de questionner ces configurations dans lesquels différents « mondes » se présentent. Tout comme le voyait Norbert Elias, la configuration est une unité de mesure comme peut l'être le « monde »⁴⁶ pour Howard Becker. Il ne s'agit pas ici d'opposer ces deux unités, mais au contraire de s'y référer puisque la notion de « monde » est très largement ressortie lors des différents échanges et recherches empiriques (textes et discours institutionnels). Le monde universitaire, le monde musulman, le monde occidental, le monde asiatique, le monde non occidental, le monde oriental, etc. sont autant de *configurations* où les acteurs coopèrent et produisent des interrelations nécessaires à la production de ces mondes. On ne peut pas faire abstraction de cette multiplicité des mondes qui interagissent entre eux d'une manière ou d'une autre.

Certaines recherches ont catégorisé ces deux hubs à l'échelle mondiale. Singapour s'apparenterait davantage à un *talent hub*⁴⁷ ou un *knowledge hub*⁴⁸ ou encore un *global education hub*⁴⁹, alors que la Malaisie se définirait plutôt comme un *student hub*⁵⁰ ou un *regional hub*⁵¹. Cette distinction est intéressante puisqu'elle montre des processus différents à

confondus en 2017. Au niveau mondial, ils figurent à la 11e place pour la Malaisie (derrière la Turquie et devant l'Italie) et à la 21e place pour Singapour (derrière la Suisse et devant la Nouvelle-Zélande) au regard du nombre absolu d'étudiants internationaux accueillis selon les données Unesco en 2017. Le « haut » du classement reste les principaux pourvoyeurs mondiaux des étudiants en mobilités à l'image notamment des États-Unis, du Royaume-Uni, de l'Australie, de l'Allemagne, de la France et de la Russie. Ces derniers représentent à eux seuls 48% de l'attraction mondiale des étudiants en mobilité sur un peu plus de 5,3 millions la même année.

⁴⁴ La question du Japon est intéressante, car le pays s'est internationalisé plus rapidement que l'ensemble des autres pays asiatiques. Dès 1992, il comptabilisait près de 50 000 étudiants internationaux et emboîtait le pas au système américain pour se développer. Le pays est considéré comme un hub « traditionnel » au même titre que les pays occidentaux. Voir Umakoshi, T. (1997). Internationalization of Japanese higher education in the 1980's and early 1990's. *Higher Education*, 34, 259-273.

⁴⁵ Musselin, C. (2008), *op. cit.* ; Mignot-Gérard, S., Normand, R. & Ravinet, P. *op. cit.*

⁴⁶ Becker, H.S. (1983). Mondes de l'art et types sociaux. *Sociologie du travail*, 25(4), 404-417, p.404. Becker définit le monde comme « l'ensemble des individus et des organisations dont l'activité est nécessaire pour produire les événements et les objets qui sont caractéristiques de ce monde ».

⁴⁷ Sanders, J. (2018). National internationalisation of higher education policy in Singapore and Japan: Context and Competition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 413-429.

⁴⁸ Knight, J. (2013). *op. cit.*

⁴⁹ Olds, K. (2007). Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a "Global Education Hub". *World Development*, 35(6), 959-975; Mok, K.H. (2008). *op. cit.*

⁵⁰ Knight, J. (2013). *op. cit.*

⁵¹ Aziz, M.I.A. & Abdullah, D. (2014). Malaysia: Becoming an Education Hub to Serve National Development. In Knight, J. *International Education Hubs*. Springer, Dordrecht; Cheng, M.Y, Mahmood, A. & Yeap, P.F. (2013). Malaysia as a regional education hub: a demand-side analysis, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 523-536.

l'œuvre dans chacun des deux pays. Il apparaît une certaine hiérarchisation entre les deux où Singapour serait le lieu de concentration de talents et se caractériserait par une dimension plus internationale, plus mondiale que ne le serait la Malaisie, qui elle serait un lieu d'attraction régional accueillant des étudiants de « seconde zone ». Cela soulève les questions de leur place sur un marché international de l'éducation ; du segment sur lequel ils se placent ; des stratégies qu'ils ont mises en œuvre et qui les ont conduits à être différents ; de la manière dont ils ont construit cette image de *hub*.

Une grande part des travaux consacrés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur (notamment dans le monde anglo-saxon), s'orientent vers une « démarche de *public policy* »⁵² dans laquelle est intégrée une certaine normativité voire une prescriptibilité d'actions ou de stratégies à modifier ou à utiliser. La réflexion engagée dans la thèse s'oriente à l'inverse dans une neutralité axiologique où les analyses ne conduisent pas à imposer un regard inquisiteur sur ce que ces pays ont mis en place, mais se focalisent davantage sur l'analyse des processus sociohistoriques qui les ont conduits à s'emparer stratégiquement de l'internationalisation et de se promouvoir comme des hubs régionaux et internationaux.

L'attraction de ces hubs qui représentent des lieux stratégiques de l'éducation transnationale repose en particulier sur l'implantation d'établissements universitaires *offshores* ou délocalisés⁵³. La Malaisie et Singapour ont suivi la tendance mondiale de l'éducation transnationale grâce à la libéralisation d'une partie de leur système d'enseignement supérieur⁵⁴. L'éducation transnationale ou l'enseignement supérieur transnational – *transnational education/transnational higher education* (TNHE) – est marqué par son caractère fondamentalement « privé », « lucratif »⁵⁵ et se réfère à un programme d'étude (en ligne ou en présentiel) où l'étudiant est situé dans un pays différent d'où est localisée l'institution chargée

⁵² Bedos, E. (2019). *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien : l'instrumentation de l'action publique*. Thèse de Sociologie. Institut d'études politiques de Paris - Sciences Po. p.28.

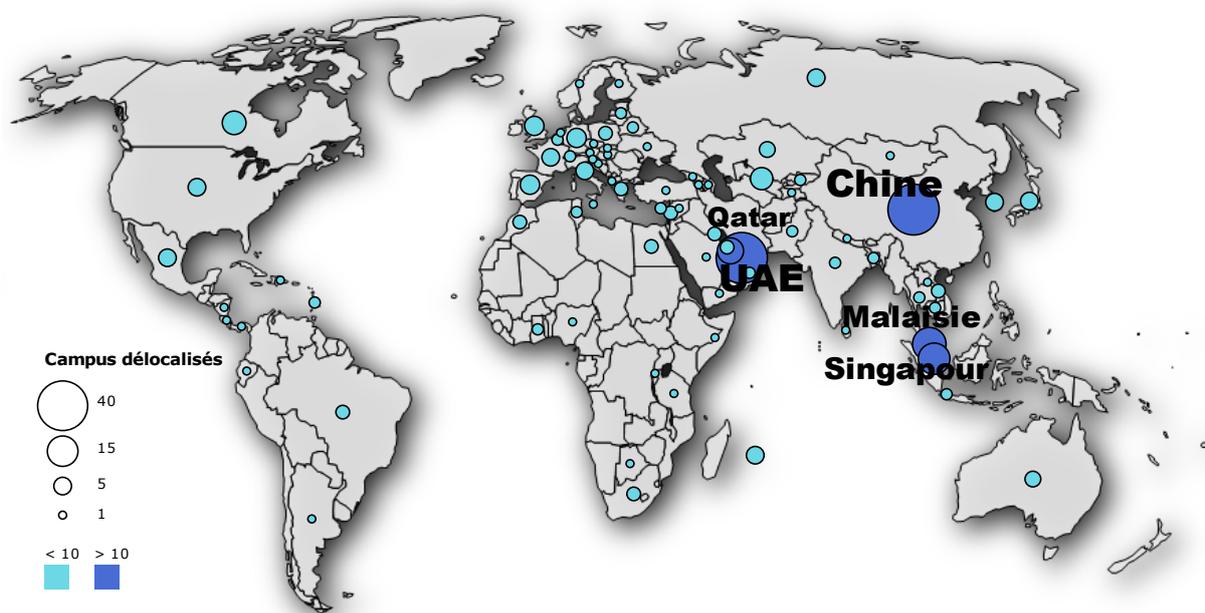
⁵³ Wilkins, S. (2018). Definitions of Transnational Higher Education. *International Higher Education*. 95, 5-7. L'auteur établit que l'éducation transnationale concentre les fournisseurs et programmes traversant les frontières nationales. Il existe plusieurs types d'établissements dans lesquels sont recrutés des étudiants locaux et internationaux : l'*international branch campus* (un établissement universitaire délocalisé à l'étranger accueillant des étudiants internationaux et locaux), l'*international study center* (un établissement universitaire ayant une délocalisation à l'étranger et accueillant ses propres étudiants pour obtenir des crédits ou des diplômes), l'*international joint-venture* (deux institutions de deux pays différents qui créent conjointement un établissement) et la *foreign-backed institution* (un établissement universitaire indépendant suivant un système étranger et affilié à une institution étrangère, par exemple la *British University Dubai*). Bien qu'il y ait une surreprésentation d'établissements anglo-américains, d'autres types d'acteurs privés hors monde anglophone ont pris également leur place dans ce marché (Wilkins, S. & Urbanovič, J. (2014). English as the lingua franca in transnational higher education: Motives and prospects of institutions that teach in languages other than English. *Journal of Studies in International Education*, 18, 405-425).

⁵⁴ Lee, M.N.N. (1999). *Private Higher Education in Malaysia Monograph Series 2*, Universiti Sains Malaysia ; Ziguas, C. (2003). The impact of the GATS on transnational tertiary education: Comparing experiences of New Zealand, Australia, Singapore and Malaysia. *The Australian Educational Researcher*. 30, 89-109.

⁵⁵ Vincent-Lancrin, S. (2008). L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique. *Critique internationale*, 39, 67-86 ; Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8(2), 124-138. L'auteure indique également que l'éducation transnationale n'exclut pas les arrangements « mixtes » entre les agences privées et publiques.

de décerner le diplôme⁵⁶. Ces campus internationaux incarnent le symbole de la multinationalisation de l'enseignement supérieur⁵⁷. La Malaisie, Singapour, la Chine ou les Émirats Arabes Unis se sont lancés dans une course à l'attraction de ce type d'éducation. Ils s'érigent comme des places fortes capables d'accueillir des universités de renommée internationale. Singapour est le 3^e pays derrière la Chine et les Émirats Arabes Unis et la Malaisie est le 4^e pays devant le Qatar en 2020 accueillant des universités et campus délocalisés étrangers sur leur territoire (carte 1). Il se dessine une centralité de l'Asie du Sud-Est où Singapour et la Malaisie font figure de proue.

Carte 1. Répartition et concentration des campus internationaux délocalisés dans le monde en 2020



Source : carte élaborée par l'auteur à partir des données collectées par le Cross-Border Éducation Research Team (2020). C-BERT International Campus Listing. [Data originally collected by Kinser, K. & Lane, J.E.].
Lecture: La Chine, Les Émirats Arabes Unis, Singapour, la Malaisie et le Qatar sont les seuls pays au monde à enregistrer plus de dix campus internationaux étrangers au sein de leur système d'enseignement supérieur.

Ces campus installés dans un pays d'accueil deviennent des alternatives payantes, souvent moins chères que les universités d'origine desquelles ils sont issus, mais proposent en grande partie les mêmes diplômes et certifications. Ils sont devenus une offre supplémentaire quant à l'accessibilité dans l'enseignement supérieur⁵⁸. De plus, ils questionnent la relation qu'ils entretiennent dans le système d'enseignement supérieur avec les autres établissements

⁵⁶ Wilkins, S. (2016). Transnational Higher Education in the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 20(1) 3-7.

⁵⁷ Pol, P. (2009). Internationalisation et management international des universités : vers de nouvelles différenciations institutionnelles ? Colloque international du RESUP : *Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Université de Lausanne, 18-20 juin 2009.

⁵⁸ Singh, K. (2014). *Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development*. United Nations.

publics et privés locaux. En effet, le caractère « étranger » et « international » est-il pris en complémentarité dans le système ou se structure-t-il comme une nouvelle concurrence ? La multiplicité du type d'établissement (privé, public, local, international) dans le monde universitaire interroge également la reconfiguration due à la possible hybridation ou indigénisation du système national. De plus, cette éducation transnationale ouvre la voie à un « néocolonialisme universitaire »⁵⁹ par l'importation d'idéologies, de savoirs et de modèles provenant de l'occident dans des pays non occidentaux qui, de surcroît, ont été colonisés par ces derniers pendant près de deux siècles. L'impact de la colonisation passée n'est pas à exclure bien au contraire, elle est prise en compte comme un élément structurant qui aujourd'hui a créé un rapport complexe avec les anciens empires occidentaux et des effets négatifs et positifs qu'il suppose⁶⁰. Cependant, il serait erroné de considérer l'éducation transnationale uniquement comme une idéologie occidentale traversante et modelant les systèmes dans laquelle elle est intégrée. En effet, l'éducation transnationale offre la possibilité à ces pays de se positionner et de se rendre visibles sur le marché mondial de l'éducation, d'en être des acteurs et non pas uniquement des agents relais d'une idéologie dominante occidentale. La Malaisie et Singapour se sont lancés dans ce développement international, car il existe de nombreux avantages pour ces deux pays, comme la réduction des dépenses publiques, une croissance des capacités du système d'enseignement supérieur, la limitation d'une potentielle fuite des cerveaux et des devises étrangères, et des retombées en matière d'innovation et de besoins en ressources humaines hautement qualifiées. Chacun des deux États se définit cependant selon des approches différentes de l'éducation transnationale. Si une approche « réglementée par le gouvernement » caractérise la Malaisie, c'est une approche de « marché libre » qui prédomine à Singapour⁶¹. Cela dévoile des intérêts stratégiques et des positionnements nationaux divergents en matière de politiques publiques, de normes, de réglementations et de législations qu'il s'agit de mieux comprendre.

La thèse s'intéresse donc aux stratégies d'internationalisation en Malaisie et à Singapour dont la proximité géographique et historique motive également l'intérêt de travailler sur ces deux pays. En effet, ils partagent non seulement une frontière commune, mais également leur histoire liée à la colonisation puisqu'ils étaient notamment deux territoires de la Couronne britannique jusqu'en 1957 pour la Malaisie et en 1963 pour Singapour (dont l'indépendance totale a été proclamée qu'en 1965). Toutefois, ils ont pris des orientations nationales distinctes, ils n'ont pas la même structure étatique, ni politique, ni sociale, ni ethnique, ni économique et religieuse. Concernant le champ de l'enseignement supérieur, leurs systèmes se sont tous deux

⁵⁹ Didou-Aupetit, S. (2015). Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique latine: Une première approche de ce phénomène. *Revue Tiers Monde*, 223, 111-126: 123.

⁶⁰ Altbach, P.G. & Selvaratnam, V. (1989). *From dependence to autonomy: The development of Asian universities*. Kluwer Academic Publishers.

⁶¹ Huang, F. (2007b). Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia. *Journal of Studies in International Education*. 11(3-4), 421-432 : 425.

engagés dans une politique générale d'amélioration et d'attractivité des formations, pour accéder à un statut de pôle régional d'enseignement supérieur, voire mondial⁶². Ils partagent de ce point de vue des problématiques communes telles que la recherche d'une reconnaissance internationale, l'attractivité d'investisseurs éducatifs étrangers, des établissements et de programmes internationaux d'excellence, mais aussi des étudiants internationaux. De plus, la Malaisie et Singapour ont tous deux intégré le secteur privé au sein de l'enseignement supérieur. Le contexte d'internationalisation permet d'analyser dans les deux pays l'évolution des universités locales et la redéfinition du champ de l'enseignement supérieur par des logiques concurrentielles et de privatisations. Ainsi, cela questionne sur ce qui amène les étudiants à s'orienter plus dans les universités publiques que dans celles privées ou vice-versa. Plus spécifiquement, nous pouvons nous demander si le dualisme existant entre offres privées, bien souvent étrangères, et offres publiques locales engendre des différences entre, d'une part, les étudiants locaux entre eux, mais aussi entre ces derniers et les étudiants internationaux, et d'autre part, entre les étudiants internationaux eux-mêmes ? En effet, ces différences feraient émerger l'hypothèse d'une structuration différenciée des élites, tant au niveau local, régional et international.

Mais par ailleurs, les problématiques concernant ces deux systèmes d'enseignement supérieur peuvent diverger. Singapour est considéré comme un pays du Nord alors que la Malaisie relève des pays émergents du Sud, tout comme les Philippines ou la Thaïlande. De même, une hiérarchisation est visible au sein même de ces pays émergents. À ce propos, Simon Marginson⁶³ relève les différences entre les pays de l'Asie du Sud-Est selon le degré de capacité de l'économie mondiale du savoir. Ainsi, si Singapour et Taïwan font partie des économies du savoir hautement développées, la Malaisie et la Thaïlande sont regroupées dans les économies du savoir émergentes. En revanche, des pays tels que les Philippines ou l'Indonésie appartiennent aux économies émergentes du savoir moins développées. Cette structuration qui a pu sans doute évoluer depuis 2010 n'en reste pas moins indicative d'une certaine hiérarchisation encore existante et des circulations des élites et du savoir différenciées selon les pays de l'ASEAN. Les politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien mises en place à partir de 1986, soit dix ans avant la Malaisie, ont eu pour but d'intégrer Singapour à l'économie de marché et de rendre ce système d'enseignement plus compétitif au niveau mondial que ne l'est celui de la Malaisie. L'attraction de la Malaisie et de Singapour conditionne donc de fait différemment les circulations étudiantes entrantes dans ces pays. Ainsi, la Malaisie est devenue le second pays d'accueil après la France pour les étudiants d'Afrique subsaharienne⁶⁴. Cette mobilité entrante s'explique en partie par des facteurs liés au

⁶² Campus France. (2013). La mobilité des étudiants d'Asie et d'Océanie. *Les notes Campus France*, Hors-Série, 6.

⁶³ Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia-social and behavioural sciences*, 2 (5), 6962-6980.

⁶⁴ Mbougou, V. (2017). Etudiants étrangers-Les africains à la conquête du monde. *Afrique expansion*, 22 février 2017.

contexte de la Malaisie, qui a mis en place des bourses d'études pour ces étudiants et des politiques visant à faciliter l'obtention d'un visa⁶⁵. De plus, le prix des études, la qualité des programmes, la langue anglaise et la religion musulmane en Malaisie⁶⁶ renforcent son attrait pour les étudiants en mobilité internationale venant d'Afrique et du Moyen-Orient. Ainsi, on assiste à une augmentation importante des flux migratoires entre les pays du Sud et par conséquent à des circulations migratoires intrarégionales qui se renforcent entre les pays de l'Asie du Sud-Est. Depuis ces dernières années, Singapour apparaît de son côté comme un modèle d'excellence pour son système d'éducation, que ce soit au niveau de l'éducation secondaire où le pays arrive en tête des classements dans les enquêtes PISA⁶⁷ et au niveau de l'éducation supérieure, où certaines universités singapouriennes se retrouvent parmi les meilleures, selon les classements internationaux⁶⁸ attirant de fait les meilleurs étudiants internationaux en provenance des établissements mondiaux les plus réputés et les plus sélectifs, la plupart issus de pays occidentaux. Cette orientation pourrait faire émerger l'hypothèse à Singapour d'une fabrication spécifique des élites locales à l'international, mais aussi des élites internationales à l'excellence.

Il s'agira ainsi de mieux comprendre ce qui pousse les universités et les écoles étrangères à s'implanter à Singapour ou en Malaisie. Pourquoi ces pays d'Asie du Sud-Est en particulier ? Quelles différences ont-ils avec les autres de cette région ? Quelles représentations ces pays ont-ils auprès des universités ou des écoles étrangères ? L'importance économique de ces pays ainsi que leur statut de leaders au sein de l'ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*) jouent-ils dans le choix d'y implanter des campus délocalisés ? Quelles sont les raisons pour lesquelles ces pays ont eu recours massivement à l'importation de services éducatifs étrangers, parfois au détriment des établissements nationaux ?

Pour répondre à ces questions, un retour historique demeure incontournable, car au-delà de l'émergence de l'enseignement supérieur et des transformations sociohistoriques, il s'agira de proposer une sorte « d'archéologie »⁶⁹ de la survie de l'État à travers l'internationalisation et la fabrication des élites à Singapour et en Malaisie. Le cadre d'analyse s'inscrit donc dans un premier temps dans une perspective sociohistorique.

Un cadre d'analyse théorique : au croisement de la sociohistoire et de la théorie des élites

⁶⁵ Hauchard, A. (2015). La Malaisie, nouvel eldorado des étudiants africains. *Le Monde*, 13 Octobre.

⁶⁶ Knight, J. (2014). *International Education Hubs-Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*. Springer.

⁶⁷ Les enquêtes PISA (*Program for International Student Assessment*) sont des enquêtes menées par l'OCDE tous les 3 ans auprès de jeunes de 15 ans de 34 pays membres. Ces enquêtes visent à tester les compétences des élèves dans les domaines de la lecture, des sciences et des mathématiques afin de comparer les performances des différents systèmes éducatifs.

⁶⁸ Selon le *QS World University Ranking* et *Time Higher Education World Ranking* en 2017.

⁶⁹ Foucault, M. (2008) [1969]. *L'archéologie du savoir*. Gallimard. L'auteur voit « l'archéologie » dans le sens de l'archive, qui n'est pas un monument inerte ou muet du passé, mais, au contraire, à travers laquelle les choses dites dans une société ou une culture donnée subissent des reconfigurations et des transformations que l'on peut étudier.

Le choix du cadre théorique s'est porté à la fois sur une approche sociohistorique du processus d'internationalisation à Singapour et en Malaisie, pour dégager les principaux traits constitutifs de ces deux sociétés tout en se référant à la théorie des élites en se focalisant sur les acteurs – les *élites du politique* – et les systèmes de fabrication des élites étudiantes. En reposant sur une démarche scientifique inductive, une grille d'analyse des processus d'internationalisation a été proposée afin de modéliser de manière circulaire les dynamiques stratégiques migratoires et de reproduction des élites nationales et internationales.

1.3. L'approche sociohistorique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie

Jean-Claude Passeron considère les sciences sociales comme des sciences fondamentalement historiques, le raisonnement sociologique ne pouvant décrire des faits qu'en se référant explicitement au contextualisateur de l'interprétation, c'est-à-dire au contexte spatio-temporel des phénomènes observés⁷⁰. Histoire et sociologie étant « épistémologiquement indiscernables »⁷¹ dans le raisonnement sociologique, la démarche sociohistorique s'impose pour étudier les processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie, considérés comme historiquement construits. Dans cette perspective, il s'agit de comprendre la genèse et les changements caractérisant les systèmes universitaires, leur institutionnalisation, les processus stratégiques mis en place par les acteurs institutionnels et étatiques en matière d'éducation supérieure et d'internationalisation. L'analyse sociohistorique conduit ainsi à chercher à comprendre comment les configurations actuelles des systèmes d'enseignement supérieur des deux pays se sont construites, comment ils sont devenus ce qu'ils sont, quels modèles les ont inspirés, les contraintes qui les ont concernés⁷².

Parler de *configurations*, c'est se référer plus généralement à la sociologie de Norbert Elias dans laquelle la distinction individu/société n'est pas un dualisme, mais plutôt une dyade inséparable où les individus sont en interrelation permanente donnant lieu à de multiples configurations⁷³. La société « n'existe pas en dehors ou au-delà des individus et des 'configurations' que forment les relations de divers ordres qu'ils entretiennent »⁷⁴. Le concept d'internationalisation répond *de facto* à la notion d'interdépendance développée par Elias. Les institutions universitaires, les acteurs s'y trouvant, les États nationaux, sont autant d'éléments

⁷⁰ Erlich, V. (1995). Jean-Claude Passeron, Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. *Cahiers de l'Urmis*, 1, 88-93.

⁷¹ Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.

⁷² Noiriel, G. (2006). *Introduction à la sociohistoire*. La Découverte.

⁷³ Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?*. Pocket.

⁷⁴ Delmotte, F. (2012). La sociologie historique de Norbert Elias. *Cahiers philosophiques*, 128, 42-58 : 45.

interagissant et interdépendants d'une certaine manière les uns par rapport aux autres dans lesquels l'internationalisation de l'enseignement supérieur participe aux configurations universitaires. Afin d'appréhender celles-ci, l'approche historique permet de « reconstruire les processus sociaux de longue durée »⁷⁵ afin d'accéder à une compréhension de la société et des systèmes présents. Dans la lignée de Max Weber, tout comme Elias, la position défendue est que le présent ne peut être totalement compris si l'on n'intègre pas ce passé « qui pèse sur nos manières de penser, de sentir et d'agir »⁷⁶ d'où cette nécessité de l'inscrire dans un processus historique long.

Cela nous ramène donc à cette indiscernabilité épistémologique que voyait Jean-Claude Passeron entre l'histoire et la sociologie⁷⁷. L'ambition est de proposer une recherche qui mêle à la fois le raisonnement sociologique et le raisonnement historique dans laquelle la *singularité historique* se conjugue avec la *généralité sociologique*. Pour le dire autrement, chacun des deux pays étudiés a une histoire propre bien que parfois entremêlée, mais cette histoire singulière, notamment au prisme du phénomène d'internationalisation, de la constitution de l'éducation et de l'enseignement supérieur montre également des régularités empiriques comme le système de fabrication des élites. Cela permet d'envisager un modèle idéal typique qui articule le raisonnement sociologique et le raisonnement historique. Le recours à la sociologie et à l'histoire définit des contraintes à la fois épistémologiques et méthodologiques qui rendent caduques aussi bien la généralisation en lois universelles que les « conditions initiales »⁷⁸ à la base du protocole poppérien. Jean-Claude Passeron prône un statut épistémologique propre aux sciences sociales qui relève de l'interprétation. Inscrit dans cette perspective, ce travail de recherche ne relève pas d'une logique de réfutabilité poppérienne mais il est loin également d'être inscrit dans une démarche « spéculative »⁷⁹. Suivant également la perspective de Paul Veyne qui suggère que la sociologie et l'histoire sont « condamnées à demeurer des descriptions compréhensives »⁸⁰, l'approche sociohistorique est pensée ici comme un raisonnement *mixte* où le récit et le discours historiques visent autant à la contextualisation qu'à devenir des données interprétatives, et où l'empirisme sociologique ouvre la voie d'une « universalisation de ses assertions »⁸¹ (grâce au raisonnement expérimental). Une des limites est que si le comparatisme est au fondement de la sociologie, la singularité historique des configurations montre qu'il est difficile – voire impossible – de les comparer, au sens « noble » du terme, en tant que tel. Il est difficile de véritablement comparer Singapour à la Malaisie et inversement bien que les deux pays aient des traits communs, leurs différences sont tout aussi importantes. La comparaison se

⁷⁵ *Ibid.* : 42.

⁷⁶ Ducret, A. (2011). Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber, *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes. (citation extraite du paragraphe 7 – en ligne)

⁷⁷ Passeron, J.-C. *op. cit.* : 125.

⁷⁸ *Ibid.* : 135.

⁷⁹ *Ibid.* : 136.

⁸⁰ Dubar C. (1973). Note de lecture, Veyne P., Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie. *Revue française de sociologie*, 14(4), 550-555.

⁸¹ Passeron, J.-C. *op. cit.* : 147.

heurte à cette singularité historique qui oblige alors à ne faire qu'une forme de jeu de mise en contraste entre les deux pays étudiés.

Notre recherche couvre principalement la période 1949-2020. Pourquoi 1949 ? Cette année marque la naissance de la première université de la Fédération de Malaisie, l'*University of Malaya* à Singapour, point de départ de l'ère contemporaine de l'enseignement supérieur dans les deux États qui perdent leur statut de colonies britanniques à la fin des années 1950 et s'individualisent en 1965. Quant à l'année 2020, elle correspond à la date à laquelle le terrain d'enquête a été finalisé, juste avant la crise sanitaire mondiale due à la COVID-19 en mars 2020 qui a impacté l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde⁸². Pour autant, les chapitres ne sont pas structurés selon un plan chronologique linéaire. Tous les faits ont une importance, mais prennent un intérêt différent en fonction du raisonnement que l'on applique et de la démonstration que l'on veut faire ainsi que de sa propre subjectivité. Paul Veyne a introduit la notion d'intrigue ou plus justement de « mise en intrigue »⁸³ qui est fort utile dans notre démonstration. Il qualifie que les faits de l'histoire ne sont qu'un tissu ou une mise en relation d'une construction purement humaine et dont la scientificité reste avant tout liée à la subjectivité de celui qui construit l'intrigue. En cela, la dimension chronologique n'est pas forcément nécessaire bien qu'il puisse y avoir des *va-et-vient* entre différentes périodes historiques. Le chapitre 2 est, par exemple, particulièrement construit en intrigue afin de situer et contextualiser les systèmes d'enseignement supérieur singapouriens et malaisiens. En cela, il couvre une période très large, remontant à la création du monde malais et du royaume de Singapour dans les siècles passés, permettant ainsi de mettre en avant les bases de la structuration des deux États. Mais les liaisons entre les événements et la sélectivité de ces derniers ne sont que la conséquence d'une proposition d'un itinéraire défini par le chercheur au service de sa démonstration. Donc si la construction apparaît à première vue subjective, l'intrigue repose sur une objectivité qui lui est propre, articulant les acteurs, les faits, les idéologies d'une certaine manière plus qu'une autre. Les différentes configurations dans le temps font naître des intrigues différentes, mais c'est notre vision et notre positionnement face à certains faits qui nous font changer ou non d'intrigues⁸⁴. Le tout est que la construction d'intrigues vise, dans cette thèse, à une démonstration soutenant non pas uniquement les faits du passé, mais la manière dont ceux-ci par le biais des acteurs et des institutions s'en saisissent, s'en réfèrent dans leurs pratiques et discours, sont l'héritage ou la rupture avec certaines configurations passées. Si l'on prend appui sur le passé et l'histoire tout en y mêlant l'analyse

⁸² Mignot-Gérard S., Musselin, C. & Waltzing A. (2022). Face au COVID-19. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire. Rapport ANR, Appel RA-Covid 19, Sciences Po, CNRS.

⁸³ Flahault, F., Heinich, N. & Schaeffer, J.-M. (2005). Entretien avec Paul Veyne. *L'Homme*, 175/176, 233-249 : 242.

⁸⁴ Veyne, P. (2015 [1971]). *Comment on écrit l'histoire*. Points.

sociologique, celles-ci deviennent alors, au service des objets et des pratiques du présent, tel que le définit la démarche sociohistorique⁸⁵.

Ajoutons que la sociohistoire s'intéresse particulièrement à la *genèse* des phénomènes étudiés⁸⁶ comme l'indique Gérard Noiriel. Si l'on se réfère au cas de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, sa *genèse* reste difficile à cerner⁸⁷. Il est cependant possible d'en saisir quelques traits à partir des travaux consacrés aux circulations élitaires étudiantes, savantes et des savoirs^{88,89}. Les grandes universités médiévales à l'instar de la Sorbonne, d'Oxford ou encore d'Al-Azhar ont été à la confluence de ces circulations. L'étudiant voyageur médiéval dont le caractère des pérégrinations plus ou moins « lointain »⁹⁰ – sans être encore international au sens contemporain du terme – montre que les mobilités géographiques ont constitué une certaine idée de l'université. Cela a préfiguré les bases de l'université moderne et avec elles un point de départ possible de la *genèse* de l'internationalisation. Les circulations humaines, matérielles et immatérielles propres à l'université ont été vectrices d'un phénomène d'internationalisation changeant, polymorphe, asymétrique traversant les sociétés et les époques⁹¹. Cependant, l'internationalisation contemporaine (depuis les quarante dernières années) est à comprendre d'une part dans un processus sociohistorique en lien avec la formation de l'État-nation en Europe et en Amérique, et la diffusion des idées universelles issues des Lumières⁹². D'autre part, son processus d'institutionnalisation à l'échelle mondiale est sans précédent. La planification due à l'institutionnalisation a transformé une internationalisation informelle et limitée à une internationalisation formalisée et généralisée comme il en sera question un peu plus tard dans le développement. Avec cette brève *genèse*, il est possible d'entrevoir que le processus d'internationalisation est attaché à des conceptions et des contextes spécifiques dans la manière dont on le perçoit actuellement. Pourtant, tout comme l'interrelation et l'interdépendance des individus, « les contextes sont toujours reliés entre eux. Un événement qui se produit dans un contexte donné crée un nouveau contexte pour les événements à venir »⁹³. Ainsi, l'internationalisation est une succession d'événements temporellement et spatialement situés dans différents contextes dont la signification et les représentations peuvent varier ou non. La prédiction d'un processus social ou la probabilité de la (dis)continuité d'un phénomène

⁸⁵ Dubois, V. (2003). La sociologie de l'action publique, de la sociohistoire à l'observation des pratiques. In P. Laborier & D. Trom. *Historicité de l'action publique* (p.347-364). PUF : 360.

⁸⁶ Noiriel, G. *op.cit.*

⁸⁷ Lecler, R. *op. cit.*

⁸⁸ Altbach, P.G. (1987). *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge*. State University of New York Press.

⁸⁹ Verger, J. (1991). La mobilité étudiante au Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, 50, 65-90. L'auteur montre l'émergence de l'idée de « nation » au sein des grandes universités médiévales à travers la circulation des étudiants.

⁹⁰ Verger, J. (2008). La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 42, 87-95.

⁹¹ Huang, F. (2007a). *op. cit.* L'auteur voit plusieurs périodes d'internationalisation différentes : médiévale avec mobilité étudiante et savante ; puis lors de l'industrialisation et colonisation ; de 1945 à 1980 avec la coopération et le développement ; et celle que nous connaissons actuellement depuis les années 1980.

⁹² Anweiler, O. *op. cit.*

⁹³ Dogan, M. & Fahre, R. (1991). Sociologie historique et histoire sociologique aux États-Unis. *L'Année sociologique* (1940/1948-), Troisième série, 41, 47-63 : 53.

x ou *y* ne sont pas l'objet de la recherche. Plus que l'écriture d'une histoire de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie, qui supposerait une continuité des conjonctures historiques étudiées⁹⁴, la démarche sociohistorique empruntée dans la thèse cherche à saisir l'historicité du processus d'internationalisation, c'est-à-dire « tout à la fois, en reconstituer la genèse (le passé du présent), examiner pour eux-mêmes les processus du passé à l'origine du présent (le présent du passé), rendre visibles, du même coup, tous ceux qui n'ont pas abouti (le passé du passé) »⁹⁵.

Si « l'historien fait comprendre des intrigues »⁹⁶, le sociologue est quant à lui un « chasseur de mythes »⁹⁷. Les intrigues construisent une singularité grâce aux événements historiques, mais il n'en reste pas moins une recherche de l'explication causale par la science⁹⁸. À l'instar de Max Weber et de Norbert Elias, nous avons ainsi cherché à élaborer ce travail de recherche sous la forme d'un modèle « idéal typique »⁹⁹, le but étant de décrire des situations tout en les simplifiant à partir du sens que les individus donnent à leurs propres expériences et pratiques et en les replaçant dans leur historicité¹⁰⁰. Il s'agit ainsi de dégager les principaux traits constitutifs des deux sociétés étudiées « en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchainant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène »¹⁰¹. Pour ce faire, nous avons choisi de nous focaliser sur les acteurs, leurs rôles institutionnels et leurs actions en adoptant une démarche qui répond à une problématique constructiviste selon laquelle le travail de construction de l'internationalisation de l'enseignement supérieur peut bien être défini comme un travail politique dont on peut suivre le déroulement historique, reposant sur l'action d'acteurs identifiables¹⁰².

⁹⁴ Dubois, V. *op. cit.*

⁹⁵ Buton, F. & Mariot N. (2006). Sociohistoire. *Encyclopaedia Universalis*, 2, 731-733.

⁹⁶ Veyne, P. *op. cit.* : 124.

⁹⁷ Elias, N. *op. cit.* : 55.

⁹⁸ Dogan, M. & Fahre, R. *op. cit.* : 54-55.

⁹⁹ Ducret, A. (2011). Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber, *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes.

¹⁰⁰ Paugam, S. (2014). Type idéal. *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie.

¹⁰¹ Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Pocket : 181.

¹⁰² de Blic, D. (2000). La sociologie politique et morale de Luc Boltanski. *Raisons politiques*, 3, 149-150.

1.4. L'approche par la théorie des élites

1.4.1. *Les élites du politique en action*

Une entrée par les acteurs et leurs représentations

Afin d'analyser l'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien et malaisien, dans le registre de l'analyse sociohistorique, la thèse invite à se référer au concept d'élite. En quoi le concept d'élite peut-il aider à analyser le processus d'internationalisation ?¹⁰³ Si l'on se réfère aux théories sociologiques des élites, il est possible de distinguer trois conceptions différentes¹⁰⁴. La conception moniste postule que l'élite est une classe dominante dont la caractéristique serait le pouvoir. On peut citer des auteurs tels que Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca ou bien encore Pierre Bourdieu qui confèrent à l'élite des caractéristiques propres et une certaine homogénéité. Selon la conception pluraliste, où l'on retrouve des auteurs comme Robert Dahl ou Suzanne Keller, le pouvoir serait exercé non par une élite dominante, mais par des groupes d'élite en concurrence¹⁰⁵. L'appartenance même à une élite suppose l'acceptation de stratégies de promotion et de compétition, qui structurent autant de sous-groupes aux intérêts parfois contradictoires. Enfin, la conception configurationniste, tirée de la notion de « configuration » de Norbert Elias, postule que l'élite se constitue au travers de la dimension relationnelle existant entre des individus ayant des positions éminentes dans la société, et ce, quelles que soient leurs fonctions ou activités professionnelles¹⁰⁶. Elle permet de penser l'élite « comme un ensemble à géométrie variable, associant plusieurs principes d'excellence unis par un rapport d'homologie entre les niveaux de ressources, à la fois individuels et collectifs »¹⁰⁷. La thèse s'inscrit dans cette perspective, partageant avec le monisme, la prise en compte d'une certaine unité de l'élite et avec le pluralisme, la prise en compte de la multiplicité de groupes et de caractéristiques. De nombreuses recherches ont porté sur les élites, sur leur définition, leur émergence, leurs caractéristiques, leurs (re)configurations en tant que variable à expliquer (dépendante) en fonction de leur proximité avec la notion de pouvoir. L'élite est perçue, ici, comme une variable « explicative »¹⁰⁸ (ou indépendante) des transformations et des politiques publiques de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie. L'analyse porte en effet sur le processus de construction de l'enseignement supérieur autour de l'action des élites à travers ses acteurs et non sur une ou des politiques publiques en

¹⁰³ Metzger, J.-L. & Pierre, P. (2003). En quoi le concept d'élite peut-il aider à analyser le processus de mondialisation ?. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, XXXIV(1), 95-115.

¹⁰⁴ Heinich, N. (2004). Retour sur la notion d'élite. *Cahiers internationaux de sociologie*, 117, 313-326.

¹⁰⁵ Genieys, W. (2011). *Sociologie politique des élites*. Armand Colin.

¹⁰⁶ Heinich, N. (2010). *La sociologie de Norbert Elias*. La Découverte.

¹⁰⁷ Heinich, N. (2004). *op. cit.* : 321.

¹⁰⁸ Genieys, W. (2006). Nouveaux regards sur les élites du politique. *Revue française de science politique*, 56, 121-147.

particulier. Il s'agit de s'appuyer sur les concepts relatifs aux élites et à leur constitution afin de comprendre les transformations des politiques publiques.

Il apparaît tout de même nécessaire de revenir quelque peu sur ce qu'on entend par la notion d'*élite*. William Genieys remarque que tantôt mise au singulier tantôt au pluriel, l'utilisation de l'*élite* ou des *élites* renvoie intrinsèquement à des considérations théoriques (monistes et pluralistes) qui peuvent faire varier leur usage. Notre positionnement est de considérer les deux écritures heuristiques, car elles soulignent la double vision que comporte cette notion¹⁰⁹. D'une part, l'*élite* renvoie à la distinction qu'elle recouvre dans la séparation ontologique avec la notion de *masse* mais également vers la constitution d'un groupe social doté, à la différence de tous les autres, de caractéristiques qui font de ce dernier l'*élite*. D'autre part, les *élites* renvoient alors à un ensemble de groupes qui compose cette *élite*, et qui, dans une lutte de concurrence, cherche à devenir l'*élite dirigeante, gouvernementale, du pouvoir, ou d'État*. La littérature scientifique regorge de définitions de l'*élite* et des *élites* à tel point qu'il n'est pas toujours aisé de s'y repérer. Pour l'illustrer, ci-après sont retranscrites les quelques définitions d'auteurs anglo-saxons majeurs qui se sont intéressés aux élites depuis les années 1960.

Encadré 1. Les définitions anglo-saxonnes des élites. Ce tableau tiré de l'article de Genieys, W. (2006). Nouveaux regards sur les élites du politique, *Revue française de science politique*, 56, 121-147. L'auteur fait lui-même référence au tableau proposé par Burton, M. & Higley, J. (1987). *Invitation to Elite Theory. The Basic Contentions Reconsidered*. In W.G. Domhoff & T. Dye. *Power Elites and Organization* (p.219-238). SAGE Publications : 223.

Auteurs	Définitions	Élites concernées
T. Bottomore (1964)	Les élites désignent les groupes fonctionnels qui, pour quel motif que ce soit, occupent un rang social élevé	Toutes
A. Giddens (1972)	Il s'agit des individus qui occupent des positions d'autorité formellement définies à la tête d'une organisation sociale ou institutionnelle	Politique, économique, judiciaire, fonctionnaire, militaire, syndicaliste, religieuse, médias
R. Putnam (1976)	Les gens qui sont près du sommet de la pyramide du pouvoir et qui ont la capacité d'influencer les décisions politiques	Politique, économique, leaders organisation, fonctionnaire, militaire, religieuse, intellectuel
E. Suleiman (1978)	Tous les gens qui occupent des positions d'autorité font partie de l'élite	Administrative, politique, industrielle et financière
G. Moore (1979)	Les gens qui, grâce à leurs positions institutionnelles, ont un potentiel important pour influencer les politiques publiques nationales	Politique, économique, fonctionnaire, syndicaliste, médias, associations
T. Dye (1983)	Les individus qui occupent des positions d'autorité dans les grandes institutions	Affaire, médias, droit, éducation, gouvernementale, militaire

¹⁰⁹ Genieys, W. (2011). *op. cit.*

Auteurs	Définitions	Élites concernées
G.L. Field, J. Higley (1985)	Les personnes qui sont capables, grâce à leur position dans des organisations puissantes, d'influencer de façon régulière la vie politique nationale	Gouvernementale, partis, militaire, affaire, syndicaliste, médias, religieuse,
W. Zartman (1982)	Distingue les <i>core elite</i> (noyaux d'élite), soit les quelques individus qui occupent le sommet des positions politiques et jouent un rôle central dans la prise de décision, de la <i>general elite</i> , qui n'a pas de positions institutionnelles importantes, mais qui, grâce à son contact régulier avec la <i>core elite</i> , est en mesure de lui donner des idées pour les politiques	Politique, militaire, économique, sociale, religieuse, professionnelle, journalistes et grands propriétaires

Pour appréhender l'élite dirigeante ou d'État à Singapour et en Malaisie, nous avons retenu dans un premier temps la définition d'Anthony Giddens considérant les élites comme des « individus qui occupent des positions d'autorités formelles définies à la tête d'une organisation sociale ou institutionnelle »¹¹⁰. Pour approfondir cette notion, il montre que parmi ces élites, d'une part, les décisions sont « prises » (*decision taking*) par ceux dont la position officielle les autorise à le faire et d'autre part, la manière dont ces décisions sont réellement « fabriquées » (*decision making*) par d'autres qui ne jouissent pas d'une telle autorité¹¹¹. Cette approche permet d'appréhender les élites du politique selon deux niveaux : ceux qui prennent les décisions et ceux qui les fabriquent. Mais avant d'aller plus loin, il est important de préciser qu'une grande part des études liées à la théorie des élites se situe dans les démocraties occidentales, ce qui n'est pas sans poser problème pour notre recherche. La particularité des deux pays étudiés, est que s'ils apparaissent aujourd'hui comme des « démocraties imparfaites »¹¹², il n'en reste pas moins qu'ils ont été longtemps – et le sont toujours – associés à des régimes hybrides oscillants entre démocratie et autoritarisme. L'approche sociohistorique invite à insister sur le lien entre la fabrication des élites et la spécificité politique et culturelle de la Malaisie et de Singapour afin de mieux comprendre comment se transforment les politiques publiques d'enseignement supérieur non pas dans un contexte démocratique mais dans un contexte hybride. On ne peut en effet ignorer qu'il y a des affinités électives et des logiques d'adhésion entre les élites et leurs représentations et le développement d'un État assimilé à un « autoritarisme soft »¹¹³ ou un régime de nature « *repressive-responsive* »¹¹⁴. Pour

¹¹⁰ Giddens, A. (1972). Elite in the British class structure. *The Sociological Review*, 20(3), 345-372 : 348.

¹¹¹ *Ibid.* : 366.

¹¹² Au regard du *Democracy Index* établi par l'*Economist Intelligence Unit*, en 2021, Singapour et la Malaisie enregistraient respectivement un indice de 6,23 et de 7,24. Cela les place dans la catégorie des démocraties imparfaites (*flawed democracy*) dont l'indice se situe entre 6 et 8. Singapour (avant 2013) et la Malaisie (avant 2007) étaient considérés comme des régimes hybrides (*hybrid regime*, indice compris en 4 et 6). Voir pour les définitions complètes : EIU. (2022). *Democracy Index 2021. The China challenge*. The Economist Intelligence Unit : 68.

¹¹³ Roy, D. (1994). Singapore, China, and the "Soft Authoritarian" Challenge. *Asian Survey*, 34(3), 231-242 ; Means, G.P. (1996). Soft Authoritarianism in Malaysia and Singapore. *Journal of Democracy*, 7(4), 103-117.

¹¹⁴ Crouch, H. (1996). *Government and society in Malaysia*. Cornell University Press : 7. L'auteur montre que le régime malaisien est de nature « *repressive-responsive* » dont les traits sont empreints d'autoritarisme et démocratie à la fois.

reprendre l'analyse de Clark Neher, la Malaisie et Singapour se caractérisent par des « éléments autoritaires qui, combinés aux éléments démocratiques, produisent une démocratie à l'asiatique (*Asian-style democracy*) »¹¹⁵. Ce style de démocratie à l'asiatique renvoie à une « démocratie autoritaire »¹¹⁶ dans laquelle se présente un processus inversé de la démocratie où ce n'est pas le peuple qui gouverne de manière constitutionnelle, mais où les élites d'État cherchent à contrôler le peuple par tous les moyens à leur disposition. Dans le cas de Singapour et de la Malaisie, les élites du politique appartiennent à la même sphère d'État et répondent à des logiques de reproduction et de recrutement similaires. En effet, celles-ci sont sélectionnées strictement, toutes issues – sauf exception – du *People's Action Party* (PAP)¹¹⁷ singapourien ou, de l'*United Malays National Organisation* (UMNO) et de la coalition politique *Barisan Nasional*¹¹⁸ malaisien.

Si la théorie des élites a longtemps été marginalisée et illégitime, car elle cherchait à conduire une analyse du pouvoir au sein de pays exclusivement démocratiques¹¹⁹, dans cette recherche, son recours est tout à la fois central et « partiellement » légitime. Cela pose quelques problèmes, puisque si, par exemple l'approche giddénienne sépare ceux qui prennent la décision de ceux qui la fabriquent, la frontière est d'autant plus floue dans les deux terrains étudiés où s'il est vrai que ceux qui fabriquent la décision ne sont pas toujours ceux qui la prennent, en revanche, ceux qui prennent la décision peuvent également être ceux qui la fabriquent. Ce qui nous a amenés à retenir l'approche de Michael Mann à propos des « élites d'État »¹²⁰ que Christophe Charle, Hartmut Kaelble et Robert Fraisse nomment quant à eux des « élites étatiques », c'est-à-dire, un « groupe constitué d'individus participant au processus de décision politique que leur statut officiel soit celui d'hommes politiques ou de hauts fonctionnaires »¹²¹. Il est alors possible de distinguer trois types d'élites étatiques sur lesquelles s'appuiera la thèse : les bâtisseurs d'État, les gardiens de l'État et les élites programmatiques.

¹¹⁵ Neher, C.D. (1994). Asian Style Democracy. *Asian Survey*, 34(11), 949-961 : 949.

¹¹⁶ Jaume, L. (2021). L'idée de démocratie autoritaire : Quelques réflexions. *Jus politicum*, 25, 9-15.

¹¹⁷ Parti dirigeant (dont un des fondateurs fut Lee Kuan Yew, premier leader de Singapour à son indépendance) hégémonique depuis mai 1959 sans opposition majeure, il influence toutes les politiques adoptées dans la cité-État.

¹¹⁸ L'UMNO est fondé en 1946, il a est le parti au pouvoir dès l'indépendance de la Malaisie. Les émeutes de Mai 1969 fragilise le pouvoir ainsi en 1973, afin de gagner les élections générales de 1974 se met en place une coalition politique *Barisan Nasional* (« Front National ») où figure l'UMNO, la *Malaysian Chinese Association* et le *Malaysian Indian Congress*. De 1974 à 2018, les premiers ministres et gouvernement sont issus de cette coalition et en particulier de l'UMNO. En 2018, une coalition d'opposition (le *Pakatan Harapan*) gagne les élections générales dont le leader n'est autre que Mahathir Mohamad (ex-Premier ministre de 1981 à 2003 – UMNO-Barisan Nasional). L'UMNO est de retour au pouvoir en 2021.

¹¹⁹ Genieys, W. (2011). *op. cit.*

¹²⁰ Mann, M. (1984). The autonomous power of the state: Its origins, mechanisms, and results. *European Journal of Sociology*, 25(2), 185-213. L'auteur oppose « les élites d'État aux groupes de pouvoir dont la base se situe en dehors de l'État, dans la 'société civile' » (p.188).

¹²¹ Charle, C., Kaelble, H. & Fraisse, R. (1995). 2 - Les élites étatiques en France aux XIX^e et XX^e siècles. In B. Théret. *L'État, la finance et le social : Souveraineté nationale et construction européenne* (p.106-154). La Découverte :106.

Les élites d'État peuvent en effet être à l'origine des « bâtisseurs d'État postcoloniaux »¹²² à l'instar de Lee Kuan Yew (premier leader et Premier ministre de Singapour), de Abdul Rahman Hamid (premier leader et Premier ministre de la Malaisie) ou de Mohamad Mahatir (Premier ministre de la Malaisie) qui avaient une vision de ce que devait être leur société respective et par conséquent, la forme que devait prendre l'éducation et l'enseignement supérieur pour y arriver. Les gardiens de l'État, notion développée dans les travaux de Pierre Birnbaum et Bertand Badie, peuvent être assimilés à des défenseurs du rôle central de la puissance publique et sont les conservateurs d'une vision idéale de l'État voulue par leurs prédécesseurs, les *bâtisseurs d'État*. Ici, plusieurs exemples sont parlants sur les deux terrains ; il peut s'agir de Premiers ministres successeurs (Abdullah Badawi, Najib Razak, Lee Hsien Loong, Goh Chok Tong), de ministres de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, du Travail, du Commerce et d'industrie, de la Défense, etc. (Teo Chee Hean, Tharman Shanmugaratnam, Tony Tan, Ng Eng Hen, Heng Swee Keat, Hussein Onn, Mahatir Mohamad, Abdullah Badawi, Najib Razak, etc.) ou d'agences d'État (*Economic Development Board* – Singapour, *Majlis Amanah Rakyat* – Malaisie). Parallèlement, les *élites programmatiques* définies par William Genieys et Patrick Hassenteufel sont des acteurs collectifs, relativement homogènes, porteurs d'un programme de changement d'une politique publique et dotés de ressources (positionnelles, de savoir, relationnelles, de légitimités et temporelles) pouvant « orienter et définir le contenu de l'action publique »¹²³. Ces élites sont celles qui dirigent le plus souvent les établissements d'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie, à savoir ce que Audrey Harroche désigne comme une « élite programmatique locale »¹²⁴ incarnée particulièrement par des présidents, vice-présidents, recteurs, chanceliers, directeurs des relations internationales, ou encore par des directeurs de la stratégie et développement. Le rôle de cette élite programmatique est moins visible dans les deux pays étudiés que dans les terrains observés par William Genieys, Patrick Hassenteufel et Audrey Harroche¹²⁵, puisqu'elle reste maintenue sous contrôle et subordonnée à la primauté des objectifs des élites gouvernementales, ce qui explique que les arguments des « acteurs programmatiques » des deux pays se recourent derrière cet « autoritarisme soft » animé par des intérêts communautaires qui passent avant les intérêts individuels¹²⁶. L'élite programmatique à Singapour et en Malaisie conserve donc le plus souvent les représentations et les idéaux des *bâtisseurs* et des *gardiens de l'État*.

¹²² Badie, B. (2014). *Le Temps des humiliés : Pathologie des relations internationales*. Odile Jacob.

¹²³ Genieys, W. & Hassenteufel, P. (2012). Qui gouverne les politiques publiques : Par-delà la sociologie des élites. *Gouvernement et action publique*, OL1, 89-115 : 95.

¹²⁴ Harroche, A. (2021). *Gouverner par les inégalités : la mise en œuvre d'une initiative d'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Thèse de Sociologie. Institut d'études politiques de Paris - Sciences Po.

¹²⁵ Ces trois auteurs se concentrent sur la France ou le système européen. William Genieys, Patrick Hassenteufel ont effectué des études sur les élites programmatiques liées aux politiques publiques de défense, de santé et européennes. Audrey Harroche a observé dans son travail doctoral les élites programmatiques de l'enseignement supérieur français notamment dans les mutations de l'université à travers les IDEX (Initiatives d'excellence).

¹²⁶ Singh, B. (2011). Singapour - Maintenir l'équilibre entre la prospérité, la croissance sociale et la démocratisation graduelle. *Revue internationale de politique comparée*, 1(18), 105-122.

Selon cette triple lecture, l'intérêt est porté aux *bâtisseurs d'État*, aux *gardiens de l'État* et à l'*élite programmatique* qui décident et fabriquent les politiques publiques d'enseignement supérieur, leur genèse, leur institutionnalisation et leur internationalisation, en Malaisie et à Singapour. Mais la recherche est également ancrée dans une sociologie des pratiques d'intervention « en actes »¹²⁷ qui permet de privilégier « l'action en train de se faire »¹²⁸.

Analyser « l'action en train de se faire » en matière d'internationalisation d'enseignement supérieur

La thèse se concentre donc sur une entrée par les acteurs en relation dans le processus d'internationalisation¹²⁹ plutôt que par les politiques publiques (ou ses instruments) ou les réformes. Une telle analyse amène à considérer les rôles de l'intervention des élites dans la construction des politiques d'internationalisation. Par exemple, comme le souligne Vincent Dubois, « l'autorité dont sont investis les discours et pratiques d'un ministre et de son administration, le relais qu'ils trouvent entre autres dans les médias, contribuent à faire exister ces problèmes, qui façonnent les manières de voir des agents sociaux »¹³⁰. Historiquement construits, les discours, les pratiques institutionnelles de ces élites, vont modeler les perceptions et guider les pratiques et représentations des groupes desquels ils sont la cible. L'objectif est donc de comprendre comment en Malaisie et à Singapour, les différentes élites successives ont imposé leurs visions et leurs pratiques en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur. En définitive, il est question des stratégies politiques mises en œuvre dans et par ce processus d'internationalisation. Pour reprendre Pierre Bourdieu, les stratégies politiques cherchent à donner une certaine vision de l'État et cette vision est dans la lignée de ce que ces élites, par leurs positions, leurs intérêts et leurs valeurs, veulent produire¹³¹. Grâce à leurs positions élitaires, les rôles institutionnels (Premier ministre, ministre, président d'université, etc.), que ces élites investissent, s'inscrivent aussi bien dans une « histoire faite chose »¹³² à travers laquelle ces rôles se sont institués en rôle institutionnel, et dans une « histoire faite corps »¹³³ où l'agent agissant incarne un rôle et agit en conséquence de ce qui est attendu de ce rôle institué. Ainsi, ces rôles institutionnels sont intrinsèquement liés à l'institutionnalisation de l'État dans lequel les élites produisent un discours performatif corollaire de cette dialectique entre l'histoire à l'état objectivé et l'histoire à l'état incorporé¹³⁴.

¹²⁷ Dubois, V. *op. cit.* : 347.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?. *Revue française de science politique*, 55, 51-71.

¹³⁰ Dubois, V. *op. cit.* : 352.

¹³¹ Bourdieu, P. (1993). Esprits d'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62.

¹³² Bourdieu, P. (1980). Le mort saisit le vif. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32-33, 3-14 : 6.

¹³³ *Ibid.* : 6.

¹³⁴ Bourdieu, P. (1993). *op. cit.*

L'intérêt est porté à ces élites en action, productrices d'un discours performatif que leur rôle institutionnel leur permet d'incarner. Le discours institutionnel, fruit du rôle institutionnel, est alors doté d'une performativité où l'énoncé du discours vise à produire ce que l'énoncé attend, ce que le rôle institutionnel accorde et au groupe auquel l'énoncé s'adresse¹³⁵. S'il a un impact sur le monde social dans lequel il se dit appartenir, il est également marqué d'une vision stratégique visant des objectifs ou une finalité incertaine à venir. Le discours performatif laisse entrevoir un « horizon stratégique lointain »¹³⁶ dans lequel ces stratégies (politiques) sont « le produit du sens pratique comme sens du jeu, d'un jeu social particulier, historiquement défini »¹³⁷ et intimement dépendantes de l'*habitus*¹³⁸. Ainsi, en se focalisant sur ces stratégies, elles révèlent un projet général d'intérêt commun et un sens de l'État. Les acteurs sont mus par des stratégies conscientes et inconscientes dont les finalités ou les objectifs constituent une « sorte de boussole contribuant à orienter »¹³⁹ ces derniers et permettant alors d'établir une certaine direction dans lequel les États – en l'occurrence Singapour et la Malaisie – se (re)produisent.

Le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur s'assimile ainsi à une stratégie politique avec un horizon lointain et un passé long dans laquelle plusieurs acteurs successifs ont contribué à forger et à appliquer ce processus dans leur société respective. Il s'agit de construire ce processus à partir notamment des comportements stratégiques – limités à ce que le rôle institutionnel impose – à ceux « associant justification publique et visées stratégiques »¹⁴⁰ sous l'égide de ce que Philippe Corcuff a désigné comme le « régime machiavélien ou tactique stratégique »¹⁴¹. Ce régime mêle trois espaces de calculs définis : un horizon lointain associé à un intérêt commun publiquement justifiable, des scènes publiques (espace de contrainte) et des scènes officieuses ou cachées (espace flexible)¹⁴². Dans notre recherche, ces différents espaces ont été mobilisés et visibilisés à la fois par des plans et rapports stratégiques (institutionnels et étatiques) de long terme, des discours officiels, des entretiens formels et des discussions informelles, des observations *in situ* de projets institutionnels dans lesquels il a été nécessaire d'appréhender les élites en action voire en interaction. Ceci permet

¹³⁵ Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-72. L'auteur stipule précisément que « l'efficacité du discours performatif qui prétend faire advenir ce qu'il énonce dans l'acte même de l'énoncer est proportionnelle à l'autorité de celui qui l'énonce » (p.66).

¹³⁶ Corcuff, P. & Saunier, M. (2000). Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel « après la bataille ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55(4), 845-869 : 850.

¹³⁷ Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Minuit : 79.

¹³⁸ « Le concept d'*habitus*, conçu comme principe générateur des pratiques individuelles, désigne la capacité des agents à s'orienter dans le monde social et à adopter des conduites adaptées aux conditions objectives sans obéir explicitement à une règle, à improviser des attitudes ajustées à la situation ». voir : Sapiro, G. (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS. (cf. *Habitus*)

¹³⁹ Corcuff, P. & Saunier, M. *op. cit.* : 850.

¹⁴⁰ Corcuff, P. (1998). Justification, stratégie et compassion : Apport de la sociologie des régimes d'action. *Correspondances* (Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain), 51 : 7.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² Corcuff, P. & Saunier, M. *op. cit.* ; Corcuff, P. *op. cit.*

d'identifier la manière dont ces élites sont porteuses et productrices dans ce régime machiavélien, de stratégies et de processus de décision en matière de politiques publiques – sans faire pour autant l'analyse d'une politique publique en elle-même – liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien et malaisien émergent dans une double situation hybride (autoritaire/démocratique).

Les élites du politique sont donc au cœur de notre approche sociohistorique puisqu'elles contribuent par leur action, sous l'effet des dynamiques d'internationalisation, à reconfigurer le champ de l'enseignement supérieur. Ce travail de recherche se penche également sur les modes de production et de reproduction des élites étudiantes.

1.4.2. *La fabrication des élites étudiantes nationales et internationales*

La formation des élites et leur internationalisation : un domaine d'investigation qui permet de questionner les processus de sélection et de segmentation

Brigitte Darchy-Koechlin et Agnès Van Zanten rappellent que la formation des élites est un domaine d'investigation central, car au cœur des dynamiques économiques, sociales et politiques, mais également polémique, dans la mesure où il n'existe pas de consensus sur le rôle social des élites, ni sur les principes de leur sélection et de leur formation au vu des évolutions importantes et des situations contrastées entre les pays. Les auteurs évoquent toutefois que le principe qui justifie le plus souvent la sélection des élites est celui de la méritocratie, fondée sur la récompense et l'effort personnel¹⁴³. Même s'il ne s'est pas imposé partout avec la même force ou les mêmes modalités, il est devenu en quelque sorte la pierre angulaire de la formation des élites et intègre une double fonction de justification des inégalités sociales dans des pays où l'égalité et la croyance individuelle dans une justice sociale sont prônées grâce au mérite¹⁴⁴. Les limites de la méritocratie ont cependant été dénoncées par de nombreux travaux qui montrent les liens entre appartenance sociale et accès aux positions et le principe d'une forte reproduction sociale¹⁴⁵ qui acte la séparation entre les individus relevant des « élus » et celle des « hommes du commun »¹⁴⁶ pour reprendre les mots d'Étienne Gérard et Anne-Catherine Wagner. Il en découle en réalité le plus souvent des systèmes scolaires élitaires hiérarchisés, « les classements scolaires donnant une légitimité aux classements sociaux »¹⁴⁷. En effet, les

¹⁴³ Darchy-Koechlin, B. & van Zanten, A. (2005). Introduction. La formation des élites. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, 19-23.

¹⁴⁴ Brown, P., Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2010). *La méritocratie scolaire: Un modèle de justice à l'épreuve du marché. Sociologie*, 1, 161-175.

¹⁴⁵ de Saint-Martin, M. (2005). Méritocratie ou cooptation ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, 57-66.

¹⁴⁶ Gérard, É. & Wagner, A.-C. (2015). Introduction : Élitisme au Nord, élitisme au Sud : des savoirs en concurrence ?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 7-24 : 12.

¹⁴⁷ Duru-Bellat, M. & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?. *Revue française de sociologie*, 50, 229-258 : 229.

institutions qui forment les élites dans le monde ont généralement en commun une très forte concentration de diverses espèces de capitaux scolaires, économiques, culturels ou sociaux¹⁴⁸. Les établissements d'élite favorisent ainsi l'*entre soi* qui réunit des individus dont les caractéristiques sociales restent homogènes¹⁴⁹. Les élites en formation désignent ainsi un petit groupe d'élèves et d'étudiants cumulant des capitaux économiques, scolaires, symboliques, sociaux, qui s'oppose à une majorité d'individus qui ne « disposent pas des atouts et des qualités jugés nécessaires et légitimes pour intégrer les formations supérieures d'excellence »¹⁵⁰. Ainsi que le souligne Pierre Bourdieu, chaque État cherche dès lors à produire sa propre « noblesse » et à renouveler sans cesse grâce à la « magie d'État », une nouvelle classe gouvernante basée sur les caractéristiques sociales de la précédente¹⁵¹. Cependant, toutes les institutions universitaires n'ont pas vocation à former les élites, seuls les établissements d'élites de « premier rang »¹⁵² détiennent en partie ce pouvoir de consécration symbolique.

Or, l'ouverture internationale des systèmes d'enseignement supérieur a renouvelé la structuration du champ des formations ainsi que des réseaux de formation des élites. Les formations scolaires nationales les plus prisées ont ainsi été « mises en compétition dans un champ éducatif international, cette structuration supranationale de l'offre éducative destinée aux élites obéissant à une logique de partenariat voire de “filiarisation” entre institutions d'excellence homologue »¹⁵³. L'internationalisation de la formation des élites a eu en grande partie pour effet de déstabiliser, dans les systèmes nationaux, les privilèges de certains groupes sociaux supérieurs tout comme la position des institutions d'élite avec l'apparition de nouvelles concurrences aussi bien nationales qu'internationales¹⁵⁴. La visibilité internationale des institutions d'enseignement supérieur dans les classements est devenue essentielle pour accroître la multiplication de leur capital symbolique et attirer les élites internationales¹⁵⁵. Des stratégies sont déployées en ce sens par les établissements et les États allant du bilinguisme dans les enseignements au développement de coopérations scientifiques bi ou multilatérales, de doubles diplômes, de cotutelles, de doctorats, de délocalisation d'offres de formation à l'étranger¹⁵⁶. Le capital international acquis peut certes jouer alors un « rôle de multiplicateur

¹⁴⁸ Börjesson, M. & Broady, D. (2016). Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden. *L'Année sociologique*, 66, 115-146.

¹⁴⁹ Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Editions de minuit.

¹⁵⁰ Bataille, P., Louey, S. & Violier, V. (2020). La notion d'élite au travail : une épistémologie par les marges. *SociologieS [En ligne]*, Dossiers.

¹⁵¹ Bourdieu, P. (1989). *op. cit.*

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ Darchy-Koechlin, B. & van Zanten, A. *op. cit.* : 21.

¹⁵⁴ Börjesson, M. & Broady, D. *op. cit.*

¹⁵⁵ Lazuech, G. (1998). Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 121-122, 66-76 ; de Saint-Martin, M. (2008). *op. cit.* ; Stef, J. (2019). Comment les grandes écoles françaises se sont-elles adaptées au processus d'internationalisation des élites?. *Journal of international Mobility*, 7(1), 107-135.

¹⁵⁶ Erlich, V., Gérard, É. & Mazzella, S. (2021). La triple torsion des mobilités étudiantes : Financiarisation de l'enseignement supérieur, concurrence sur le marché mondial et différenciations sociales accrues des parcours. *Agora débats/jeunesses*, 88, 53-69.

de ressources initiales »¹⁵⁷ pour celles et ceux qui en bénéficient, mais il ne suffit pas à leur assurer une position sociale parmi les futures élites de la nation. Car les dynamiques d'internationalisation des formations complexifient les modèles de fabrication des élites : « bien loin d'être le seul produit du "marché" international de la formation ou de l'internationalisation poussée des trajectoires, les élites se construisent avant tout dans le jeu concurrentiel des savoirs dispensés, non seulement sur ce "marché", mais également en dehors de ce périmètre »¹⁵⁸. La sélection des élites s'effectue ainsi non seulement sur la base d'un capital international, économique, culturel et social, mais également selon des logiques nationales de fabrication des élites. Les savoirs considérés nationalement comme légitimes ne sont en effet pas nécessairement transnationaux ou internationaux. Les titres scolaires étrangers ne sont pas reconnus non plus de la même manière ou n'ont pas la même valeur sur le marché de l'emploi d'un État à un autre. Ce qui signifie que d'autres logiques de distinction, le plus souvent nationales, prennent place au rang des facteurs de production des élites¹⁵⁹. Agnès Van Zanten indique ainsi que l'analyse de la fabrication des élites demeure toujours sous le prisme du national puisque la formation et la consécration des élites ne sont effectives que par la relation entretenue avec l'État-nation¹⁶⁰. L'international ne se substitue donc pas au national et ne peut l'effacer¹⁶¹ et ne joue sa dimension de distinction que s'il est couplé avec ce dernier. En définitive, le national consacre l'international qui ne suffit donc pas en lui-même à la reproduction des élites. Il est donc utile d'analyser non seulement le contexte international, mais aussi les contextes sociaux et universitaires proprement nationaux à Singapour et en Malaisie pour comprendre l'accès aux positions scolaires et sociales les plus convoitées dans ces pays. Or, la production des élites répond à des logiques contradictoires en fonction des dynamiques des États en matière de développement du secteur public et du secteur privé dans l'enseignement supérieur.

La production d'une élite publique et d'une élite privée : des logiques hybrides et contradictoires

La compréhension des élites passe par l'étude des stratégies de captation de celles-ci dans les structures locales. Les processus d'internationalisation ont eu des effets différenciés sur la formation des élites entre secteur public et privé selon les zones géographiques. Les réformes nationales et l'accélération de la libéralisation en matière d'enseignement supérieur produisent, comme l'attestent Elieth Eyebiyi et Sylvie Mazzella, de « nouvelles configurations

¹⁵⁷ Garcia Garza, D. & Wagner, A.-C. (2015). L'internationalisation des "savoirs" des affaires. Les Business Schools françaises comme voies d'accès aux élites mexicaines ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 141-162 : 159.

¹⁵⁸ Gérard, É. & Wagner, A.-C. *op. cit.* : 15.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ van Zanten, A. (2016). Introduction. La formation des élites : pour une approche généraliste, compréhensive et comparative. *L'Année sociologique*, 66, 73-80.

¹⁶¹ Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation : Une immigration dorée en France*. PUF.

et réalités dans l'espace universitaire local »¹⁶². L'essor ou le renforcement du secteur privé dans l'éducation supérieure face au secteur public montre un double mouvement qui traverse les systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde : d'une part, une complémentarité entre les formations du public et du privé et d'autre part, une segmentation plus importante entre l'élite privée et l'élite publique.

Selon les contextes nationaux, on assiste à une plus forte complémentarité entre les formations publiques et privées qui brouille la segmentation entre l'élite privée et l'élite publique. L'intégration de politiques néo-managériales et les logiques de visibilité et de reconnaissance internationale ont marqué cet effacement progressif des « frontières traditionnelles »¹⁶³ entre ces deux secteurs. Bien qu'il s'agît de transformations en cours, elles ne sont pas encore bien repérées dans les recherches. Un des exemples de changements est celui de la France. Le pays était très marqué dans sa dualité entre universités publiques et grandes écoles privées. Cependant, la transformation progressive du système d'enseignement supérieur par l'action des différentes politiques publiques de regroupements universitaires¹⁶⁴ lors des quinze dernières années a fait émerger de nouvelles institutions « hybrides »¹⁶⁵ où se mêlent public et privé. L'établissement public expérimental Université Paris-Saclay en 2019 pour ne citer que celui-ci s'établit sur des composantes d'établissements publics où figurent universités (Université Paris-Sud, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, Université d'Évry) et grandes écoles (AgroParisTech, ENS Paris-Saclay), d'anciens établissements privés devenus publics (CentraleSupélec)¹⁶⁶ et d'établissements privés (Institut d'optique Graduate School, Institut des hautes études scientifiques). L'émergence de ces nouveaux établissements expérimentaux démontre la volonté affichée d'être visibles dans les classements internationaux, mais cela a également entraîné une atténuation de cette dualité historique entre les formations au niveau national.

Contradictoirement à cette complémentarité, la segmentation entre l'élite publique et privée s'accroît dans certaines nations. Ici, trois modèles fortement liés aux contextes nationaux émergent de la littérature scientifique.

Premièrement, la voie du privé favorise une mobilité sociale ascendante. Sylvie Didou-Aupetit montre que les établissements privés d'élite au Mexique permettent, grâce à des

¹⁶² Eyebiyi, E.P. & Mazzella, S. (2014). Introduction : Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 7-24 :10.

¹⁶³ Erlich, V., Gérard, É. & Mazzella, S. *op. cit.*

¹⁶⁴ Les regroupements universitaires français commencent dès 2006 avec l'émergence des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), puis à partir de 2013, des communautés d'universités et établissements (COMUE), et enfin à partir de 2018, les établissements publics expérimentaux (EPE).

¹⁶⁵ Vinokur, A. (2004). Public, privé,... ou hybride ?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 13-33.

¹⁶⁶ En 2015, il y a une fusion entre l'École Centrale Paris et l'École Supérieure d'Electricité (Supélec). Avant la création de cette nouvelle école, des deux écoles initiales avaient pour l'une un statut d'établissement public (Centrale Paris) et pour l'autre un statut d'établissement privé (Supélec).

bourses, de bénéficier à des étudiants issus des classes populaires et de les intégrer au même titre que les étudiants des classes sociales supérieures¹⁶⁷. Dans un autre contexte, Sylvie Mazzella indique que les pays du Maghreb connaissent une augmentation progressive de l'enseignement supérieur privé. Si, historiquement, des États comme le Maroc ou la Tunisie ont catalysé leurs formations d'élite dans le secteur public largement prédominant, l'enseignement supérieur privé est progressivement investi par certaines élites et étudiants recalés¹⁶⁸. Dans le cas du Maroc, Kamal Mellakh a établi que les étudiants dans le secteur privé sont une faible minorité, mais les écoles privées sont marqueuses d'une distinction sociale. Tournées vers l'international, elles s'internationalisent par leurs multiples réseaux et liens avec les pays du Nord (en particulier la France) ou elles sont le fruit de la création *in situ* d'universités étrangères délocalisées (ex. Université de Paris-Dauphine à Tunis). Elles se structurent en dualité face aux établissements publics, apportant une meilleure adaptation et compétitivité aux étudiants vis-à-vis des mutations du marché de l'emploi. Cette nouvelle élite privée met à mal le modèle de formation des élites publiques fortement ancrées nationalement¹⁶⁹. Face à la crise de l'université publique et au chômage des diplômés, l'émergence du secteur universitaire privé offre une alternative aux élites et aux classes sociales moyennes¹⁷⁰. Cependant, il renforce la segmentation entre élite publique et élite privée.

Dans le second cas, l'élite publique mute au profit d'une élite privée¹⁷¹. L'Égypte connaît particulièrement cette transformation de fond comme le démontre Daniele Cantini. Face à la baisse de qualité cumulée à la massification de l'université publique, les universités privées ont pris une place prépondérante dans le système d'enseignement supérieur égyptien. L'introduction successive d'universités privées nationales puis internationales, très sélectives et onéreuses, a ciblé les étudiants issus des classes sociales supérieures¹⁷². L'Université française d'Égypte en est un bon exemple, car comme Catherine Julien-Kamal le remarque, celle-ci attire une nouvelle bourgeoisie d'affaires en quête « “d'un plus” social en permettant une identification à l'ancienne aristocratie égyptienne »¹⁷³. Par ailleurs, la « quatrième génération » d'universités incarnée par les nouvelles universités nationales privées à but non

¹⁶⁷ Didou-Aupetit, S. (2004). Public et privé dans l'enseignement supérieur au Mexique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 93-114.

¹⁶⁸ Mazzella, S. (2011). Construction d'un marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb. In O. Leclerc, G.G. Scarfò & A.-C. Wagner. *Les mondes universitaires face aux logiques du marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs* (p.105-116). Karthala.

¹⁶⁹ Mellakh, K. (2011). Enseignement supérieur, formation des cadres techniques et transition libérale au Maroc. In O. Leclerc, G.G. Scarfò & A.-C. Wagner. *Les mondes universitaires face aux logiques du marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs* (p.170-190). Karthala. L'auteur remarque notamment qu'il y a une remise en cause, par l'émergence de ces formations privées, des bases du système d'enseignement supérieur notamment en ce qui concerne les formations d'élites d'ingénierie dans les établissements publics.

¹⁷⁰ van Zanten, A. *op. cit.*

¹⁷¹ Eyebiyi, E.P. & Mazzella, S. *op. cit.*

¹⁷² Cantini, D. (2014). Une université privée égyptienne dans le nouveau marché international de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 167-179.

¹⁷³ Julien-Kamal, C. (2009). L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 13, 78-98 : 96.

lucrative (*National Universities*) suivant la volonté du gouvernement d'établir des universités aux normes internationales les plus élevées et de meilleure qualité devrait accélérer très probablement cette mutation vers l'élite privée.

Troisième modèle, la voie du public favorise la reproduction des élites. Marqués par une idéologie méritocratique forte, certains pays asiatiques sont particulièrement concernés par cette reproduction exclusive de l'élite par le secteur public. La Chine depuis le début des années 1990 a systématiquement développé un système d'enseignement supérieur public d'élite par le biais de politiques publiques telles que le projet 211, le projet 985 (création de la ligue C9¹⁷⁴) et le plan de « *Double First-Class* »¹⁷⁵. Les universités publiques d'élite chinoises n'ont cessé de s'accroître et d'être de plus en plus visibles dans les classements internationaux. Yan Luo et ses collègues insistent sur le fait que le mode de sélection à l'entrée des universités d'élite favorise les classes sociales chinoises les plus élevées¹⁷⁶. Le capital social, économique et culturel des familles des étudiants restent les facteurs affectant irrémédiablement l'accès aux institutions d'élite¹⁷⁷. Il en va de même dans le cas de la Corée du Sud où les grandes universités publiques d'élite (SKY)¹⁷⁸ concentrent exclusivement le monopole de la fabrication des élites nationales¹⁷⁹.

Nous questionnerons ces modèles afin de mieux appréhender les caractéristiques des élites publiques et des élites privées à Singapour et en Malaisie. Celles-ci coexistent-elles ? Se configurent-elles au contraire dans l'opposition ? Existe-t-il une hiérarchie sociale entre élites publiques et élites privées ? Supposent-elles les mêmes stratégies d'internationalisation ? Se dirigent-elles vers les mêmes destinations de formations ?

Ces logiques hybrides et contradictoires de production entre élites privées et élites publiques, ajoutées aux effets de l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur, ont vraisemblablement induit une complexification des mobilités étudiantes¹⁸⁰.

Une plus grande complexité des sens des mobilités étudiantes

L'internationalisation prend sa source dans les mécanismes de circulation des personnes. Ces circulations dépendent en grande partie des politiques migratoires des pays, ce

¹⁷⁴ La ligue C9 se compose des neuf universités chinoises d'élite sélectionnées par le gouvernement chinois.

¹⁷⁵ Guo, C. (2020). China's Elite Tertiary Education. *International Higher Education*, (104), 30-31.

¹⁷⁶ Luo, Y., Guo, F. & Shi, J. (2018). Expansion and inequality of higher education in China: how likely would Chinese poor students get to success ?. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1015-1034.

¹⁷⁷ Wu, X. (2017). Higher education, elite formation and social stratification in contemporary China: Preliminary findings from the Beijing College Students Panel Survey. *Chinese Journal of Sociology*, 3(1), 3-31.

¹⁷⁸ SKY est l'acronyme désignant les trois universités les plus prestigieuses de Corée du Sud : *Seoul National University*, la *Korea University* et la *Yonsei University*.

¹⁷⁹ Kim, Y.T. (2007). Korean elites: Social networks and power. *Journal of Contemporary Asia*, 37(1), 19-37.

¹⁸⁰ Garneau, S. & Mazzella, S. (2013). Présentation du numéro. Transformation des mobilités étudiantes sud-nord : approches démographiques et sociologiques. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 183-200.

qui a eu pour effet de considérablement complexifier les modes de production des élites à travers le monde.

Jusqu'à la fin des années 1990, la recherche scientifique montre la prédominance de la figure de l'étudiant étranger migrant des anciennes colonies du Sud vers les anciens empires coloniaux du Nord. La question de la fuite des cerveaux se pose également à travers ces migrations sud-nord. Victor Borgogno et Jocelyne Streiff-Fénart dénotent qu'à partir des années 1960, l'intensification des migrations estudiantines vers le Nord a été le fruit de la massification de l'enseignement supérieur dans les pays occidentaux conjuguée à une demande croissante de formations des anciens pays colonisés. Les mouvements migratoires du Sud vers le Nord vont catalyser progressivement la catégorie de l'étudiant « étranger », d'abord source de reconnaissance du prestige du pays d'accueil (comme en France) puis source de régulation, de menace face à l'immigration massive. Les politiques publiques liées à l'immigration sont créées dès les années 1970 afin d'encadrer ces mouvements migratoires par les pays du Nord. La confluence grandissante entre l'étudiant étranger et l'immigration forme un parallèle avec l'immigrant travailleur dans le meilleur des cas ou l'immigrant clandestin, dans le pire des cas¹⁸¹. Parallèlement à l'étudiant étranger, un autre type d'étudiant va émerger, l'étudiant international dont la figure est celle d'un étudiant « voyageur »¹⁸². La construction de l'Union européenne va notamment marquer un tournant dans lequel l'institutionnalisation de l'échange universitaire étudiant est fondamental. Il est dès lors visé une symétrie des échanges entre meilleurs étudiants étrangers et meilleurs étudiants nationaux, profilant de nouvelles circulations Nord-Nord¹⁸³. L'étudiant voyageur relève ainsi d'une catégorie migratoire d'élite dont les logiques de migrations (ex. obtention d'un capital culturel international) diffèrent de celles de l'étudiant étranger¹⁸⁴. Cette dualité complexifie alors un peu plus la représentation des migrations étudiantes telles qu'elles étaient pensées jusqu'alors. D'un côté, les étudiants internationaux représentent l'image d'une élite internationale circulante alors que l'étudiant étranger est plus limité¹⁸⁵ en capitaux et ressources initiaux et d'obtention et suppose une migration de *non-retour*. Là encore, l'étudiant étranger catalyse les deux versants de menace et d'aubaine pour les États. Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi stipulent que ce dernier, bien que perçu dans un contexte national comme une menace (ex. en France) relève d'un ressort économique avec ce que l'on désigne par le *brain drain* dans un autre contexte (ex. États-Unis). Cette captation asymétrique révèle la fuite des cerveaux et représente une immigration indirecte

¹⁸¹ Borgogno, V. & Streiff-Fénart, J. (1997). L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations. *Cahiers de l'Urmis*, (2-3), 73-88.

¹⁸² Murphy-Lejeune, E. (2002). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.

¹⁸³ Borgogno, V. & Streiff-Fénart, J. *op. cit.*

¹⁸⁴ Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, (26), 137-165.

¹⁸⁵ Agulhon, C. & Ennafaa, R. (2016). Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques ?. In J.-F. Giret, C. Van de Velde & C. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p.293-312). La Documentation française.

par les études à l'étranger¹⁸⁶. Le talent ou le « cerveau » se distingue alors de cette figure de l'étudiant étranger représentant une charge pour le pays d'accueil. En outre, l'étudiant international et le « cerveau » catalysent les faveurs des États contrairement à l'étudiant étranger. Dès lors se structure le passage des « migrations » aux « mobilités ». Celui-ci exprime indirectement la vision d'une migration massive, subie par les États et jugée de seconde zone à une vision d'une mobilité souhaitable, souhaitée, sélectionnée par les États et intimement liée à l'élite¹⁸⁷.

Or, si l'étudiant international est largement favorisé par les politiques publiques des États, l'étudiant étranger n'a pas disparu pour autant, mais a connu une régulation par les politiques de gestion des flux migratoires¹⁸⁸. Au cours des années 2000, l'accélération des politiques d'internationalisation des institutions universitaires s'est conjuguée avec des stratégies d'ouverture et d'attraction, mais aussi avec des politiques de fermeture ou de limitation des pays suivant cette volonté de transformer des migrations étudiantes du Sud vers une mobilité élitaires du Nord. L'objectif est alors de promouvoir une « immigration choisie »¹⁸⁹ portée par les pays du Nord comme le stipule Alexis Spire. La multiplication des logiques de sélection et de filtrage – procédures de visas, procédures de préadmission universitaire en ligne, agences d'État chargées de la sélection des étudiants, etc. – mises en place par les États et les institutions universitaires du Nord dénote une priorisation des flux de mobilité « désirables » provenant du Nord lui-même créant ainsi une « illusion d'excellence »¹⁹⁰. Les politiques nationales « d'accueil » se traduisent davantage comme des filtres migratoires¹⁹¹, faisant de la mobilité internationale pour études un facteur de reproduction des élites¹⁹².

Ce contexte de fermeture des mobilités provenant du Sud a engendré une modification progressive du sens des circulations étudiantes. Parallèlement, la question du retour des étudiants étrangers dans leurs pays d'origine et l'émergence de nouveaux phénomènes à l'instar du *brain gain*, du *brain mobility*, du *brain circulation*¹⁹³ vont apparaître désignant de nouveaux

¹⁸⁶ Ennafaa, R. & Paivandi, S. (2008). Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux ». *Formation emploi*, 103, 23-39.

¹⁸⁷ Erlich, V., Gérard, É. & Mazzella, S. *op. cit.*

¹⁸⁸ Slama, S. (1999). *La fin de l'étudiant étranger*. L'Harmattan.

¹⁸⁹ Spire, A. (2009). Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration vers la France. In S. Mazzella. *La mondialisation étudiante* (p.79-96). Karthala :89.

¹⁹⁰ Garneau, S. & Mazzella, S. *op. cit.* : 193.

¹⁹¹ Erlich, V. (2013). Les mobilités étudiantes en Europe. Des inégalités renforcées face aux défis de l'internationalisation. *OVE infos*, 28, 1-12.

¹⁹² Terrier, E. (2009). *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne. Interroger le rapport mobilités spatiales/inégalités sociales à partir de migrations étudiantes*. Thèse de géographie. Université de Rennes 2.

¹⁹³ Le *brain drain* s'apparente à une émigration voulue ou forcée d'un étudiant ou d'un travailleur hautement qualifié de son pays d'origine vers un pays d'accueil pour de meilleures opportunités de vie. Le *brain gain* est un retour de ce dernier vers son pays d'origine après obtention d'un diplôme universitaire ou d'expériences professionnelles acquises dans le pays d'accueil. Le *brain circulation* correspond à un bénéfice mutuel entre les pays d'origine et les pays d'accueil de ces migrations circulaires. (Saxenian, A. (2005). From Brain Drain to Brain Circulation: Transnational Communities and Regional Upgrading in India and China. *Studies in Comparative International Development*, 40(2), 35-61; Vinokur, A. (2006). Brain migration revisited. *Globalisation, Societies*

mouvements migratoires multidirectionnels¹⁹⁴. Les pays du Sud vont mettre en place des politiques migratoires afin de récupérer leurs étudiants nationaux partis au Nord (ex. Chine, Corée du Sud). En plus de ces mouvements de retour (Sud-Nord-Sud), des mobilités polymorphiques sont pointées par les chercheurs relevant de réalités différentes. Quand une partie des mobilités estudiantines s'apparente à des mobilités courtes¹⁹⁵, institutionnalisées ou encadrées¹⁹⁶ parfois imposées¹⁹⁷, ayant pour but l'obtention de crédits ou d'une expérience culturelle à l'international, l'autre partie est associée à des mobilités spontanées¹⁹⁸, autonomes¹⁹⁹ voire de contournement²⁰⁰ s'inscrivant dans une plus longue durée. Ces mobilités décrivent un déséquilibre des échanges qui témoigne, comme Valérie Erlich le remarque, d'une « réalité fictive »²⁰¹ dans les mobilités étudiantes issues des pays de départs et des pays pourvoyeurs de celles-ci.

À partir des années 2010, les travaux de recherche commencent alors à montrer de nouvelles mobilités Sud-Sud. Historiquement polarisées vers les pays du Nord (notamment les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, ou encore le Japon) ces circulations se sont réorganisées et décentrées²⁰². Le processus d'internationalisation n'est plus uniquement réservé aux pays du Nord. Il est désormais possible d'observer qu'une pléthore d'États du Sud a entrepris une internationalisation de leur système en recevant des étudiants en mobilité. À leur tour, de nouvelles destinations éducatives, assimilées à des *hubs*, en Asie du Sud-Est, au Maghreb, en Afrique du Sud, au Moyen-Orient ont mis en place des politiques publiques et des stratégies institutionnelles et gouvernementales – politiques de bourses d'études, ouverture progressive des frontières, coût des études moins onéreux, etc. – en vue de capter les mobilités limitées au Nord. Ces pôles du Sud, comme l'attestent Elieth Eyebiyi et Sylvie Mazzella, s'appuient majoritairement sur des flux entrants en provenance du Sud même²⁰³. Ces flux sont tout aussi diversifiés et segmentés que ceux du Nord, tout comme leurs caractéristiques (sociales, économiques, démographiques) et leurs forces (intensités, provenances et proportions des flux).

and Education, 4(1), 7-24 ; Kone, Z.L. & Özden, Ç. (2017). Brain drain, gain and circulation. In *Handbook of Globalisation and Development* (p.349-370). Edward Elgar Publishing.).

¹⁹⁴ Ennafaa, R. & Paivandi, S. *op. cit.*

¹⁹⁵ Ballatore M. & Blöss, T. (2008). Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus. In M. Byram & F. Dervin. *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* (p.17-42). L'Harmattan. ; Erlich, V. (2011). Des mobilités internationales inégalitaires. Les effets de composition par filière. In O. Galland, E. Verley & R. Vourch'. *Les mondes étudiants. Enquêtes conditions de vie 2010* (p.137-148). La Documentation française.

¹⁹⁶ Ballatore, M. (2006). Le programme Erasmus en France, en Italie et en Angleterre : sélection des étudiants et compétences migratoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 215-240 ; Garneau, S. (2007). Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français : De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles ?. *Revue européenne des migrations internationales*, 23, 139-161.

¹⁹⁷ Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, 51, 1-25.

¹⁹⁸ Ballatore, M. (2006). *op. cit.*

¹⁹⁹ Ballatore M. & Blöss, T. *op. cit.* ; Endrizzi, L. *op. cit.* ; Erlich, V. (2011). *op. cit.*

²⁰⁰ Endrizzi, L. *op. cit.*

²⁰¹ Erlich, V. (2013). *op. cit.* : 2.

²⁰² Meyer, J.-B. (2012). La circulation des compétences dans un monde multipolaire. *Repères - Campus France*, 11.

²⁰³ Eyebiyi, E.P. & Mazzella, S. *op. cit.*

Ils témoignent de liens complexes entre les pays. En outre, ces destinations dénotent leur capacité à former les élites au même titre que les espaces traditionnels de la fabrication des élites internationales. Cela a pour effet de faire émerger de nouvelles élites dont les circuits de mobilités ont évolué vers ces hubs *outsiders*²⁰⁴. Les systèmes d'enseignement supérieur du Sud ont axé leur formation des élites « dans » et « hors » du système national comme le remarque Étienne Gérard. Cette double voie repose à la fois sur des élites formées à l'étranger et au sein du système national pour celles restées sur place. Ce système de fabrication des élites n'oppose pas un dualisme entre national et international, mais devient complémentaire et participe au mode de production des élites nationales et internationales. Le mouvement de *brain gain* sert ainsi au transfert de savoir vers les futures élites à former. En plus de cette action d'endogénéisation des formations, les systèmes d'enseignement supérieur s'appuient inexorablement sur les mobilités se dirigeant « hors » du système national²⁰⁵. Cela permet une autonomie du système à l'égard de l'étranger dans la formation de ses propres élites et de pouvoir prétendre former à son tour les élites internationales de passage. Les mobilités sortantes prennent alors une importance dans la fabrication des élites nationales afin d'alimenter les grandes formations universitaires nationales et internationales.

Les circuits de mobilités empruntent ainsi de nouveaux sentiers loin des routes traditionnelles où émergent des lieux d'excellence qui n'étaient jusqu'alors pas associés à la fabrication des élites comme la Chine, Singapour ou la Malaisie²⁰⁶. Les politiques migratoires sont de plus en plus contrastées entre les pays. Selon les lieux de formation, il va s'opérer chez les étudiants des formes de hiérarchies sociales²⁰⁷ ainsi que l'atteste Magali Ballatore. La mobilité étudiante dessine ainsi des inégalités entre les étudiants internationaux, que ce soit dans la différence d'université et de pays d'origine, de formation, de filière, de pays de destination et d'université choisies, de durée de séjour, etc. L'offre inégale de mobilité internationale montre que toutes les destinations et formations ne se valent pas et n'ont pas les mêmes retombées universitaires et professionnelles pour les étudiants en mobilité. En définitive, les inégalités observées dans la « fabrique des étudiants internationaux »²⁰⁸ sont liées à la mise en œuvre des politiques d'État en matière d'enseignement supérieur, d'immigration, de diplomatie et de coopération internationale.

²⁰⁴ Gérard, É. & Wagner, A.-C. *op. cit.*

²⁰⁵ Gérard, É. (2013). Dynamiques de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 7(1), 317-344.

²⁰⁶ Wagner, A.-C. (2017). De nouvelles formes de domination. In B. Badie. *Un monde d'inégalités* (p.206-214). La Découverte.

²⁰⁷ Ballatore, M. (2020). Des origines aux destinations : l'importance des « lieux » dans les parcours des étudiants Erasmus. *Migrations Société*, 180, 113-130.

²⁰⁸ Erlich, V., Gérard, É. & Mazzella, S. *op. cit.* : 57.

La question des circulations étudiantes expose également un glissement entre élite et talent. Si le talent, « acteur de développement »²⁰⁹ est intimement relié à la notion de rentabilité et de retombée économique pour le pays d'accueil, il ne relève pas toujours de l'élite internationale²¹⁰ bien qu'il puisse s'affilier à une forme d'élitisme technique et de savoir-faire lié à un champ disciplinaire spécifique. Or, John Friedman remarque que les systèmes d'enseignement supérieur à travers leurs universités d'élite vont chercher à sélectionner de manière intensive les étudiants internationaux apparentés aux « talents » et non aux « élites »²¹¹. Le talent représente alors la figure par excellence de la méritocratie plus acceptable que celle d'une élite sociale en mobilité. Ainsi, là où une extrême minorité « talentueuse » – le plus souvent relevant d'une élite nationale – accède aux universités d'élite, les autres subissent la contrainte de partir à l'étranger pour se former²¹².

Pour finir, si les circulations se cristallisaient autour de la bipolarité Nord/Sud, de nouvelles configurations émergent. Les nouveaux hubs ont fait apparaître d'une part de nouvelles légitimités dans les savoirs, religieuses par exemple, donnant lieu à de nouveaux modèles de fabrication des élites²¹³, et d'autre part, une logique complémentaire Est/Ouest ou Occident/Non-occident²¹⁴. La plus grande complexité du sens des circulations étudiantes, par les processus d'internationalisation, invite « à la déconstruction de catégories »²¹⁵ permettant de reconsidérer les oppositions Sud/Nord, « pays développés », « sous-développés », « en voie de développement », et de s'interroger sur les transferts de savoirs dans le monde²¹⁶ au profit d'une reconfiguration multidimensionnelle imbriquant des logiques multiples.

Dans ce cadre, il apparaît que le mode de production des élites est bien le fruit d'un construit sociohistorique qui reste lié à la singularité des contextes nationaux de chaque État et de leurs systèmes scolaires,²¹⁷ mais qui est également dépendant des processus

²⁰⁹ Jamid, H., Kabbanji, L., Levatino, A. & Mary, K. (2020). Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales. *Migrations Société*, 180, 19-35 :26.

²¹⁰ Wagner, A.-C. (2016). Attirer les talents internationaux : Les ambiguïtés d'une hospitalité sélective. *Savoir/Agir*, 36, 33-38.

²¹¹ Friedman, J.Z. (2018). Producing a Global Elite? The Endurance of the National in Elite American and British Universities. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter. *Universities and the Production of Elites* (p.327-347). Palgrave Macmillan.

²¹² Jamid, H., Kabbanji, L., Levatino, A. & Mary, K. *op. cit.*

²¹³ Wagner, A.-C. (2017). *op. cit.*

²¹⁴ Acharya, A. & Buzan, B. (2010). *Non-Western International Relations Theory. Perspectives on and beyond Asia*. Routledge.

²¹⁵ Gérard, É. & Wagner, A.-C. *op. cit.* : 21.

²¹⁶ Mazzella, S., Anteby-Yemini, L., Baby-Collin, V., Mourlane, S., Parizot, C., Regnard, C. & Sintès, P. (2014). *Borders, Mobilities and Migrations: Perspectives from the Mediterranean, 19-21st Century*. Peter Lang.

²¹⁷ Maxwell, C. & Aggleton, P. (2016). Schools, schooling and elite status in English education – changing configurations ?. *L'Année sociologique*, 66, 147-170. Les auteurs ont analysé la manière dont la notion d'éducation d'élite a été construite historiquement en Angleterre, et comment cet héritage façonne encore les aspects du marché actuel de l'éducation.

d'internationalisation²¹⁸. Les études approfondies de la Malaisie et de Singapour, en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur, se concentreront sur les stratégies institutionnelles et gouvernementales qui se focalisent sur les logiques sociales de reproduction des élites en particulier à travers leurs mobilités sociales et spatiales. En cela, l'analyse des flux de mobilités dans le temps et l'espace aborde d'une part, les transformations des deux systèmes d'enseignement supérieur et d'autre part, l'impact sur le déplacement de ces deux pôles de formations dans la hiérarchie internationale²¹⁹. Cela nous interroge sur la dynamique de la production des élites qui se reconfigure par les mobilités, celles-ci étant largement impactées par les logiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.5. Grille d'analyse des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie

1.5.1. Analyser les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie

Cette recherche a pour objectif d'analyser les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie. Elle prend pour point de départ une approche sociohistorique qui permet de reconstruire les processus sociaux, économiques, politiques ayant conduit aux reconfigurations des systèmes d'enseignement supérieur dans ces deux pays, mais aussi au renouvellement de la formation de leurs élites. Pour analyser leur construction historique, la thèse invite à se référer à la théorie des élites. Trois pistes de réflexion qui permettent plus précisément de théoriser l'objet de la thèse peuvent être résumées de la manière suivante.

- a) La thèse questionne les politiques d'internationalisation et leur impact sur les systèmes d'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie, deux pays dont le passé et le destin sont liés et marqués cependant par des disparités socio-économiques et politiques importantes. L'universalité de l'internationalisation est remise en question par les spécificités nationales et le polymorphisme institutionnel des organisations universitaires et d'enseignement supérieur. L'évolution de la structuration du champ des formations dans les deux pays est donc abordée en tenant compte à la fois du conformisme des modèles transnationaux adoptés selon une vision occidentale des normes internationales et de la diversité organisationnelle des institutions

²¹⁸ Dudouet, F.X. (2018). *L'élite et le pouvoir*. Dossier pour l'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Volume 3, École normale supérieure Paris-Saclay.

²¹⁹ Gérard, É. & Cornu, J.-F. (2013). Dynamiques de mobilité étudiante sud-nord : une approche par les pôles internationaux de formation de l'« élite » scientifique mexicaine. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 241-272.

d'enseignement supérieur à un niveau local et national, selon une vision orientale dans le cas des deux États étudiés.

- b) La focalisation sur les acteurs, leurs rôles institutionnels et leurs actions est privilégiée afin d'adopter une démarche qui répond à une problématique constructiviste selon laquelle l'action des élites du politique contribue au cours du déroulement historique aux transformations des politiques publiques de l'enseignement supérieur et de fait, à la reconfiguration du champ des formations. Elle permet d'ancrer la recherche dans une sociologie des pratiques d'intervention « en actes »²²⁰ qui permet de privilégier « l'action en train de se faire »²²¹. La construction du processus d'internationalisation s'effectue donc à partir des comportements stratégiques « associant justification publique et visées stratégiques »²²² mobilisées dans différents espaces (scènes publiques et officieuses).
- c) Les élites étudiantes et leurs modes de production sont, enfin, au centre de la problématique. Étudier la reproduction des élites nationales et internationales et leur internationalisation permet de comprendre les processus de sélection et de segmentation à l'œuvre. Il s'agit de tenir compte du jeu entre national et mondial émanant des stratégies des acteurs programmatiques – sans écarter les stratégies des étudiants – à travers les politiques publiques et institutionnelles qui renforcent les positions hiérarchiques aussi bien des institutions que des individus. Il s'agit également de montrer les logiques hybrides et contradictoires que structure la production différenciée de l'élite publique et l'élite privée. Enfin, les mobilités étudiantes visent à cerner leur instrumentalisation dans les logiques sociales de reproduction des élites.

Ces pistes d'analyse supposent une grille d'analyse à même de « lire » notre objet de recherche, car il ne suffit pas d'avoir des intentions théoriques, encore faut-il trouver des éléments qui permettent d'y répondre et qui puissent se concrétiser sur le terrain.

1.5.2. Établir une grille de lecture des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur

Pour établir une grille de lecture des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur sur notre terrain d'enquête, la question du découpage de notre objet s'est très vite posée. S'agissait-il concrètement d'étudier les fonctionnements des États liés à l'enseignement supérieur, ceux des institutions universitaires et de leurs mécanismes organisationnels ? S'agissait-il plutôt d'interroger les acteurs politiques et leur mise en acte ? Fallait-il nous intéresser aux étudiants, nationaux et internationaux, les premiers concernés par les

²²⁰ Dubois, V. *op. cit.* : 347.

²²¹ *Ibid.*

²²² Corcuff, P. *op. cit.* : 7.

transformations des institutions et des modes de fonctionnement des organisations universitaires ? Plusieurs choix se sont révélés possibles au début de la recherche : établir des monographies de groupes sociaux particuliers, d'un ou de plusieurs établissements d'enseignement supérieur, questionner des acteurs politiques, des étudiants, etc. Nous avons préféré écarter l'approche monographique d'un ou de plusieurs établissements appréhendés de façon isolée en dehors des relations objectives qui lient ceux-ci les uns aux autres²²³, et avons fait le choix au contraire, de multiplier les jeux d'échelles d'analyse. Le niveau « micro », en interrogeant directement des acteurs politiques, institutionnels et des étudiants, permet de multiplier les points de vue stratégiques. Le niveau « méso » prête une attention particulière aux relations et aux effets d'interdépendances entre les institutions d'enseignement supérieur publiques et privées et permet de mettre en évidence non seulement les processus d'imitation entre les établissements, mais également les logiques de différenciations et de hiérarchisation de ceux-ci. Se situer à un niveau « macro » a permis également de se pencher plus précisément sur les contextes sociohistoriques et politiques des États étudiés et leurs impacts sur les systèmes éducatifs. En dépit des difficultés – et des limites – méthodologiques qu'entraînent ces multiples regards, et qui sont énoncées peu après dans la partie méthodologique, ils se sont avérés indispensables pour saisir plus finement les reconfigurations du champ des formations supérieures ainsi que les mécanismes de fabrication des élites à Singapour et en Malaisie.

L'autre questionnement qui s'est posé lors de notre accès au terrain relevait de la difficulté à définir clairement les processus d'internationalisation à analyser. Que fallait-il examiner ? Des politiques publiques ? Des discours politiques ? Des textes de lois ou institutionnels ? Des indicateurs de performance ? Des partenariats mis en place entre établissements ? Des programmes d'échange ? Des campus délocalisés ? Des statistiques rendant compte de flux de mobilités des étudiants entrants et sortants ? Le recueil de données empiriques de première et de seconde main, les allers-retours incessants entre notre terrain et nos lectures théoriques nous ont amenés à stabiliser progressivement notre grille d'analyse des stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur. La démarche inductive suppose en effet un aller-retour constant entre théorie et empirisme, dans « un espace à investir, dans lequel s'immerger pour en découvrir les ressorts et les modes de fonctionnement concrets »²²⁴. Dans un premier temps, nos premières observations nous ont permis de repérer dans les deux pays étudiés, d'une part, des stratégies d'« internalisation », c'est-à-dire importées de l'extérieur (international) vers l'intérieur (national), perçues comme nécessaires à la valorisation et à la construction de l'identité nationale dans le but d'accroître la compétitivité d'un État, et d'autre part, des stratégies d'« externalisation », cette fois dirigées de l'intérieur vers l'extérieur, afin de permettre la diffusion de modèles éducatifs nationaux à

²²³ Blanchard, M. *op. cit.*

²²⁴ Musselin, C. (2005). *op. cit.* : 60

l'international²²⁵. Toutefois, cette première catégorisation nous paraissait insuffisamment élaborée pour s'y restreindre. Nous l'avons donc confrontée aux théories et concepts issus de la littérature scientifique, afin d'adopter une grille d'analyse plus appropriée.

Tout d'abord, nous avons repéré dans la littérature économique anglo-saxonne l'usage des notions de stratégies « *inward* » et « *outward* »²²⁶, qui n'ont pas de réelle traduction en français hormis de signifier « vers l'intérieur » et « vers l'extérieur » et qui nous ont semblé plus appropriées que les premières notions habituellement appliquées aux stratégies des entreprises que nous avons utilisées, à savoir celles d'internalisation et d'externalisation. En recherchant ensuite plus précisément dans la littérature étrangère consacrée à l'enseignement supérieur et aux processus d'internationalisation, il a été possible de distinguer une nouvelle typologie élaborée en 2018 par les professeurs de recherche Hantian Wu de la *Zhejiang University* en Chine et Qiang Zha de la *York University* au Canada. Cette dernière repose sur deux dynamiques qu'ils ont nommées *inward-oriented higher education internationalization* (internationalisation de l'enseignement supérieur orientée « vers l'intérieur ») et *outward-oriented higher education internationalization* (internationalisation de l'enseignement supérieur orientée « vers l'extérieur »)²²⁷. Leur classification repose sur ces deux dynamiques (« *inward* » et « *outward* ») et l'articulation de la notion de diffusion transculturelle des innovations. Pour la mettre en place, ils se sont focalisés sur la diffusion des connaissances, de la culture, des modèles et des normes d'enseignement supérieur, plutôt que sur la mobilité des personnes, des ressources et des prestataires d'enseignement supérieur ou les interactions entre les systèmes d'enseignement supérieur nationaux²²⁸. En 2021, Hantian Wu a complété cette première typologie en l'agrémentant d'autres concepts et théories : la théorie du système mondial, le soft power et la diplomatie de la connaissance, la philosophie confucéenne, la diffusion transculturelle des innovations²²⁹. Il explore ainsi de manière plus approfondie les dynamiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et en particulier la diffusion des innovations liée à la situation actuelle de la Chine, mais également d'autres pays dans le monde (encadré 2).

²²⁵ Empruntées au vocabulaire économique, les notions d'internalisation et d'externalisation sont habituellement appliquées aux stratégies des entreprises. Une entreprise a une stratégie d'internalisation ou d'intégration lorsqu'elle réalise elle-même l'ensemble de sa production. L'externalisation est une stratégie qui consiste à faire faire à une autre entreprise une partie de son processus de production (sous-traitance, franchise, concession...).

²²⁶ Salvatore, D. & Hatcher, T. (1991). Inward oriented and outward oriented trade strategies. *The Journal of Development Studies*, 27(3), 7-25 ; Welch, L. S., & Luostarinen, R. K. (1993). Inward-Outward Connections in Internationalization. *Journal of International Marketing*, 1(1), 44-56.

²²⁷ Wu, H. & Zha, Q. (2018). A New Typology for Analysing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 22(3), 259-277.

²²⁸ Wu, H. (2021). *China's Outward-Oriented Higher Education Internationalization*. Springer.

²²⁹ *Ibid.*

Encadré 2. Une nouvelle typologie de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Wu, H. (2021). *China's Outward-Oriented Higher Education Internationalization*. Springer.

Hantian Wu défend la thèse que la Chine est passée d'une internationalisation de l'enseignement supérieur principalement « orientée vers l'intérieur » à une approche plus équilibrée en tant que stratégie nationale en optant pour une internationalisation de l'enseignement supérieur « orientée vers l'extérieur ». Il définit l'internationalisation de l'enseignement supérieur « orienté vers l'intérieur » comme impliquant « le processus et les activités d'apprentissage à partir d'expériences étrangères et l'importation de connaissances, de cultures, de modèles et de normes d'enseignement supérieur étranger » (p.24). Cela peut prendre la forme de recrutements d'étudiants et d'académiques, l'importation de programmes et de prestataires étrangers, et l'encouragement de la mobilité des étudiants vers l'international. À *contrario*, l'internationalisation de l'enseignement supérieur 'orientée vers l'extérieur' implique « le processus et les activités d'exportation des connaissances, de la culture, des modèles et des normes d'enseignement supérieur nationaux dans le monde, principalement dans le but d'accroître la réputation et l'influence mondiales du système d'enseignement supérieur, des établissements d'enseignement supérieur et des modèles d'enseignement supérieur nationaux » (p.24). Cela comprend le soutien au recrutement d'étudiants internationaux, les programmes de diplomatie culturelle ou l'aide au développement international, en vue de principalement de renforcer le *soft power*.

La typologie se base sur différentes théories et concepts :

- L'internationalisation de l'enseignement supérieur est désignée comme contexte en se rapportant à la littérature anglo-saxonne sur le sujet – en mobilisant des auteurs comme Jane Knight ou encore Hans de Wit. En outre, il voit sa typologie comme un complément permettant d'ajouter de nouvelles dynamiques de justifications ou d'objectifs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

- Il rompt avec la *théorie de la dépendance*²³⁰ ou connue également comme *théorie/modèle centre-périphérie*²³¹ pour se référer à la *théorie du système mondial* développée par le socioéconomiste Immanuel Wallerstein en 2004. Cette dernière est davantage fondée sur l'histoire et divise les pays en fonction de leur place centrale, périphérique et semi-périphérique et de leur statut économique au sein de la structure géopolitique mondiale. En cela, il l'applique sur son cas d'étude en montrant que l'enseignement supérieur chinois « peut être identifié comme un système semi-périphérique » (p.28).

- Il s'appuie à la fois sur la notion de *soft power* (développé par le géopoliticien Joseph Nye en 1990) pour servir les intérêts nationaux liés à la promotion d'une internationalisation de l'enseignement supérieur orientée vers l'extérieur et également sur la notion de « diplomatie du savoir » (développée par Jane Knight). Cette seconde notion est pour lui plus adaptée quand on se réfère à l'enseignement supérieur, car elle est moins unilatérale que ne le suppose le *soft power*.

²³⁰ Développée initialement par les économistes Hans Singer et Raúl Prebisch puis largement reprise dans divers domaines, cette théorie néo-marxiste postule une vision de domination d'un monde structuré entre les pays « nantis » et « démunis » telle qu'on la retrouve au sein des classes sociales. Elle suggère que le caractère de la relation structurelle entre les États développés et les États moins développés a bénéficié aux premiers au détriment des seconds entravant la réalisation d'un développement économique ou éducatif équilibré. (Cardoso, F.H. (1976). Les États-Unis et la théorie de la dépendance. *Revue Tiers Monde*, 17(68), 805-825).

²³¹ Tout comme la théorie de la dépendance, le modèle de centre-périphérie décrit et tente d'expliquer la relation structurelle entre le « centre » avancé ou métropolitain (associé aux pays et régions développés) et une « périphérie moins développée » (associée pays et régions en développement). Ce modèle peut être appliqué aux systèmes d'enseignement supérieur et aux établissements d'enseignement supérieur où figure des systèmes et établissements « centraux » dominant la production et la distribution du savoir et des systèmes et établissements « périphériques » moins bien dotés en ressources, et qui ont eu tendance à dépendre des universités et systèmes d'enseignement supérieur centraux (Altbach, P.G. (2007). Globalization and the university: Realities in an unequal world. In J.J.F. Forest & P. Altbach, P.G. *International handbook of higher education* (p.121-139). Springer; cité par Wu, H. *op. cit.*).

- Pour s'opposer à la vision du *choc des civilisations* du politologue Samuel Huntington, il se réfère à la philosophie confucéenne, car selon lui « la Chine utilise l'internationalisation de l'enseignement supérieur orientée 'vers l'extérieur' comme un outil [...] promouvant un dialogue civilisationnel basé sur l'enseignement supérieur » (p.32).

- Sa typologie s'est élaborée sur la dernière notion de diffusion transculturelle des innovations. Celle-ci décrit la propagation des connaissances, de la culture, des modèles et des normes d'enseignement supérieur par l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il reprend deux modèles de diffusion transculturelle des innovations : la « diffusion par expansion » et la « diffusion par délocalisation » (développé par le géographe Gérard Pitzl en 2004).

La première se définit par l'auteur comme le choix pragmatique ou spontané d'un système d'enseignement supérieur de se référer à des connaissances et des cultures étrangères en raison de leur attrait, ou de suivre des modèles et des normes d'enseignement supérieur étrangers pour renforcer ses capacités (p.36).

La seconde se définit par l'importation, la promotion et l'exportation de la part d'un système d'enseignement supérieur de ses programmes et institutions, le recrutement d'étudiants et d'académiques internationaux, l'envoi des étudiants nationaux dans des universités étrangères (p.37).

En définitive, l'un des principaux objectifs de cette nouvelle typologie est d'identifier la transformation actuelle de certains pays semi-périphériques à l'instar de la Chine (ou la Corée du Sud, le Brésil et l'Inde) passant d'une internationalisation de l'enseignement supérieur « orientée vers l'intérieur » à une approche plus équilibrée. Son hypothèse centrale, en suivant la thèse de Wallerstein, cherche à montrer que les pays semi-périphériques développent des stratégies pour promouvoir leur internationalisation "orientée vers l'extérieur" et améliorer leur statut et leur influence mondiale. En outre, il voit des pays comme la Malaisie ou les Émirats Arabes Unis comme des systèmes périphériques où préexistent essentiellement une internationalisation « orientée vers l'intérieur » ou comme Singapour qui utilise l'internationalisation « orientée vers l'intérieur » pour renforcer son internationalisation « orientée vers l'extérieur ».

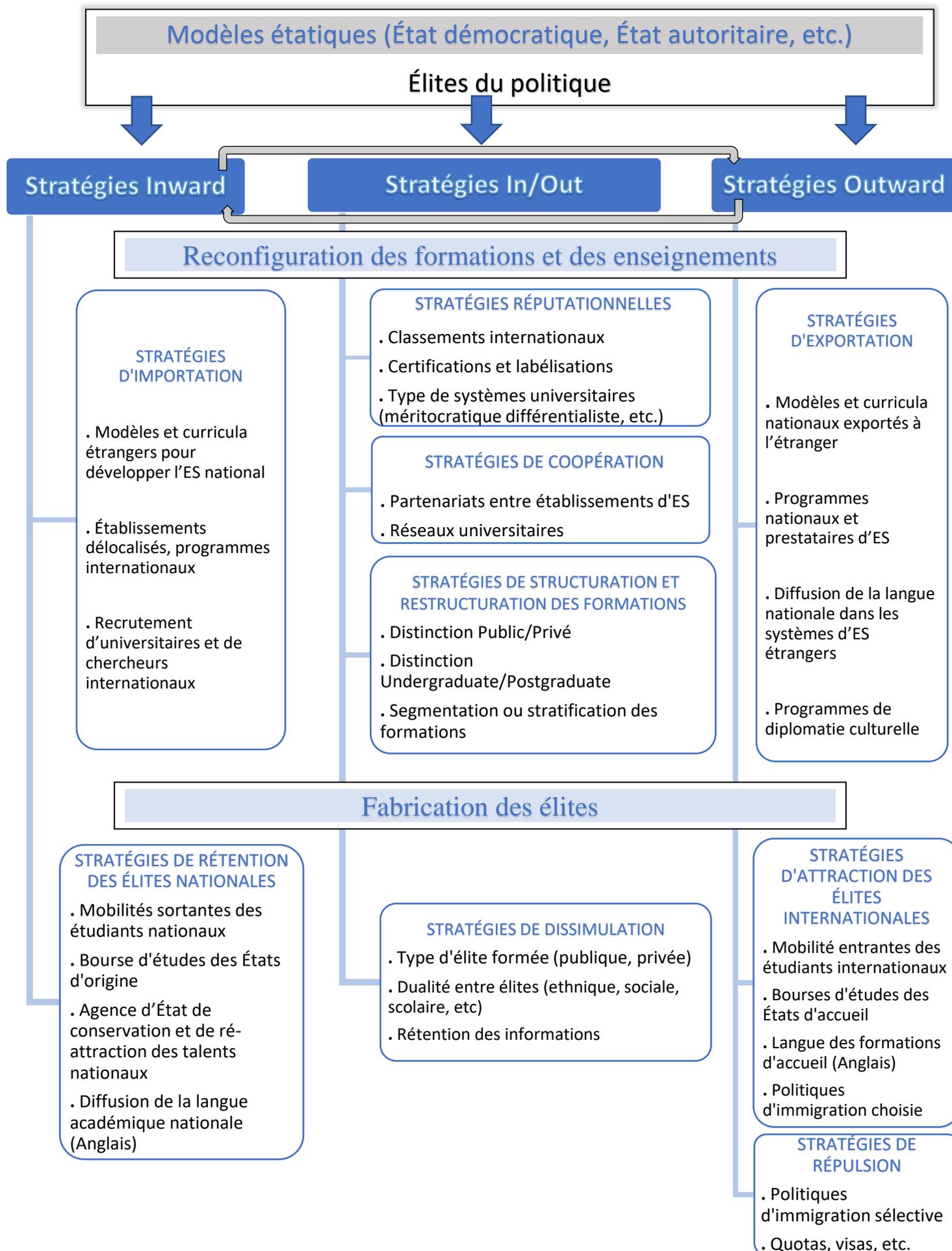
Tableau 1. Typologies de l'internationalisation de l'enseignement supérieur de Hantian Wu et Qiang Zha (2018, 2021)

	<i>Diffusion par expansion</i>	<i>Diffusion par délocalisation</i>
Internationalisation de l'enseignement supérieur orientée vers l'extérieur (<i>Outward</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Les langues nationales deviennent des langues académiques influentes dans le monde entier (ex. : L'anglais est devenu la langue académique dominante) - Les modèles et critères d'enseignement supérieur nationaux sont suivis par d'autres pays (ex. : le modèle américain d'enseignement supérieur a été suivi spontanément par des pays) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exportation de programmes et de prestataires d'enseignement supérieur (ex. : Test académique IELTS) - Mise en œuvre de programmes de diplomatie culturelle liés à l'enseignement supérieur (ex. : l'Institut Confucius, le British Council) - Recruter des étudiants internationaux pour renforcer le soft power (ex. : La Chine a recruté davantage d'étudiants internationaux pour renforcer sa puissance)
Internationalisation de l'enseignement supérieur orientée vers l'intérieur (<i>Inward</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les langues étrangères comme langues académiques principales (ex. : Le KAIST en Corée du Sud utilise l'anglais comme principale langue académique) - Suivre les modèles et critères de l'enseignement supérieur étranger tout en développant l'enseignement supérieur national (ex. : L'Inde qui a utilisé des innovations étrangères en reprenant les modèles d'enseignements supérieurs européens et américains) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recruter des universitaires et des chercheurs étrangers - Importer des programmes et des prestataires d'enseignement supérieur étrangers (ex : Universités conjointes sinoétrangères en Chine ou les zones d'enseignement supérieur aux Émirats Arabes Unis) - Envoyer des étudiants nationaux se former

Source : Wu, H. *op. cit* : 37 & 44. L'auteur fait deux tableaux séparés où il présente d'une part sa typologie et d'autre part des exemples illustrant sa typologie. Les deux tableaux ont été condensés pour n'en proposer qu'un seul.

Notre grille d'analyse des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie (Schéma 1) se base sur nos observations de terrain et les typologies préalablement établies dans la littérature scientifique résumées dans le tableau 1. Elle se présente non pas selon une modélisation linéaire, mais selon une modélisation circulaire, qui permet de mieux rendre compte du caractère non figé et multiniveaux des processus à l'œuvre. Elle prend en plus en considération les dynamiques migratoires (stratégies d'attraction, de répulsion) ainsi que les dynamiques liées au renouvellement de la fabrication des élites nationales et internationales. Elle sert de trame aux chapitres consacrés aux dynamiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans les deux États étudiés. Enfin, elle a pour ambition, sur un plan expérimental, de pouvoir s'appliquer à d'autres systèmes d'enseignement supérieur dans le monde.

Schéma 1. Processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur (ES)



À partir de cette grille de lecture et des éléments théoriques présentés précédemment, la thèse pose une question de recherche centrale :

Quel est l'impact des dynamiques d'internationalisation « inward » et « outward » sur les systèmes d'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie au cours des soixante dernières années ?

Plusieurs questionnements sous-jacents à cette interrogation centrale peuvent être formulés :

- *Les politiques d'internationalisation se sont-elles imposées à Singapour et en Malaisie selon un modèle hégémonique occidental ?*
- *Ces deux systèmes d'enseignement supérieur sont-ils parvenus à maintenir leurs spécificités nationales et régionales ?*
- *Sont-ils devenus de nouveaux « marchés » étudiants en Asie du Sud-Est ? Selon quels modèles d'internationalisation se sont-ils développés ?*
- *Leur internationalisation s'est-elle orientée prioritairement « vers l'intérieur », « vers l'extérieur » ?*
- *La concurrence entre les établissements publics et privés s'est-elle intensifiée dans ces deux pays ?*
- *Comment les élites étudiantes se sont-elles renouvelées ?*
- *Comment, de surcroît, aborder les transformations des mobilités étudiantes dont les sens de circulation ne sont plus aussi hégémoniques qu'auparavant ?*
- *Les mobilités étudiantes sont-elles devenues un instrument des politiques d'internationalisation en Asie du Sud-Est ?*

Les dessous méthodologiques d'une recherche sociologique internationale

I. Un voyage sociologique à l'autre bout du monde

Magali Boumaza et Aurélie Campana évoquent que l'enquête de terrain est parsemée de succès et de ratés affectant inexorablement les données recueillies²³². Dès lors que le terrain devient – subjectivement ou objectivement – « difficile » et « sensible », le parcours du chercheur est « parsemé d'embûches, d'essais-erreurs, de tâtonnements et d'ajustements »²³³. En outre, si l'on s'efforce de montrer des résultats finis issus de plusieurs années de recherche, les moyens, la préparation, l'énergie et le dépassement de soi agrémentent tout autant ce long voyage pour y arriver. Il m'a donc paru essentiel ici d'en relater les principales étapes en les contextualisant par mes expériences vécues et mes réflexions personnelles sur mon terrain d'enquête.

1.1. Du terrain difficile au sujet sensible

Au cours de mes études pendant lesquelles j'ai effectué un stage en 2016 au Centre de Recherche des Écoles de Saint-Cyr (CREC) dans une Unité de recherche de Sociologie étudiant les questions de défense et de sécurité, j'avais pu constater que la formation des élites militaires de la Nation s'inscrivait dans le contexte plus général de la sélection des élites à l'heure de l'internationalisation. L'évolution de la scolarité des futurs officiers confirmait la thèse d'une amplification des processus d'internationalisation de la formation²³⁴. Dans le cadre de mon cursus en Master 2 à l'Université Côte d'Azur l'année suivante, il m'avait semblé opportun de chercher à mieux saisir ce processus de construction de l'internationalisation sur la fabrication des élites françaises à partir d'une analyse des stratégies institutionnelles des grandes écoles, mais également des flux de mobilités étudiantes de ces écoles, l'encouragement à la mobilité constituant un facteur clé de l'internationalisation. Mon projet de thèse a été initié par ces premiers travaux qui s'intéressaient globalement à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cherchant à poursuivre mes recherches dans cette voie, j'ai eu l'opportunité en 2018 d'obtenir un contrat doctoral INSHS soutenu par deux laboratoires de recherche du CNRS, l'URMIS et l'IRASEC situés à Bangkok, ayant pour objectif d'étudier l'internationalisation de

²³² Boumaza, M. & Campana, A. (2007). Enquêter en milieu « difficile » : Introduction. *Revue française de science politique*, 57, 5-25.

²³³ Marzo, P. & Gomez-Perez, M. (2020). Faire du terrain au Moyen-Orient et en Afrique : stratégies d'approche et défis de positionnement du chercheur. *Recherches qualitatives*, 39(1), 1-20 : 6.

²³⁴ Augé, A. (2008). La formation initiale des futures élites militaires à Saint-Cyr : un dispositif institutionnel en évolution. *Éducation et sociétés*, (1), 81-94.

l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est, et plus particulièrement en Malaisie et à Singapour.

L'euphorie liée à l'obtention de ce contrat au courant du mois d'avril 2018 laissa assez rapidement place à de multiples questionnements. Si je m'étais préparé à l'idée d'effectuer ma recherche à l'étranger, je ne m'y étais jamais réellement projeté. Le contrat prévoyait une mobilité internationale de 10 à 20 mois sur le(s) terrain(s) d'enquête. J'avais certes vécu pendant dix années sur l'île de la Réunion durant mon enfance et mon adolescence, et voyagé quelques jours dans les pays frontaliers de la France, mais je ne m'étais jamais rendu dans cette zone géographique. Or il était question de réaliser une recherche doctorale en Malaisie et à Singapour dont je ne connaissais que bien peu de choses, si ce n'est quelques repères touristiques ou historiques acquis à partir de lectures de documents accessibles le plus souvent sur Internet. Ce statut de « chercheur *outsider* »²³⁵ m'a valu quelques critiques avant même que je ne commence ma thèse en raison de ma méconnaissance des territoires que j'allais devoir étudier. Ancien militaire parachutiste et surfer de haut niveau, l'inquiétude n'était pas mon fort, mais j'ai assez vite pris cependant conscience du défi personnel que la réalisation de cette thèse allait représenter dans ma vie. Au fil de mes études de sociologie à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, puis à l'Université Rennes 2 et enfin à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, j'ai souvent eu à cœur de traiter de sujets délicats, difficiles d'accès également, tels que le deuil et les rites funéraires chez les adolescents, le lien armée-nation, la fabrication des élites françaises au sein des Grandes Écoles françaises. Pour ce projet de thèse, la dimension était quelque peu différente puisqu'il s'agissait de traiter de la formation des élites locales et internationales dans deux pays d'Asie du Sud-Est. Cela supposait de rencontrer les élites dirigeantes et programmatiques, les étudiants locaux et internationaux, les acteurs gravitant dans ce secteur, de s'intéresser à des contextes et des histoires sociétales et sociales qui ne m'étaient pas du tout familières. Le terrain m'apparaissait comme « difficile » avant même qu'il eût commencé, et ce pour des raisons qui étaient à première vue différentes de celles rencontrées par des chercheurs qui se rendaient sur des terrains dangereux ou violents²³⁶.

Le début de mon voyage en Malaisie a eu lieu mi-janvier 2019, soit trois mois après mon entrée officielle en doctorat. J'étais loin d'imaginer les péripéties et les dilemmes éthiques auxquels j'allais être confronté. Les démarches administratives auprès des ambassades pour me rendre en Asie du Sud-Est en tant que chercheur-doctorant tombaient sous un flou abyssal de complexité. Je n'étais ni véritablement un chercheur tel un *visiting fellow*, ni un véritable étudiant en mobilité internationale se rendant dans une université d'accueil. Bien que je fusse dépendant administrativement du laboratoire IRASEC, ce dernier était situé à Bangkok en Thaïlande et il était impossible de simplifier ces démarches et d'obtenir un visa comme mes

²³⁵ Marzo, P. & Gomez-Perez, M. *op. cit.* : 5 ; Bourdeloie, H. (2020). Récit d'une ethnographe féministe occidentale à Riyad. L'arroseuse arrosée. *Recherches qualitatives*, 39(1), 152-172 : 155.

²³⁶ Ayimpam, A. & Bouju, J. (2015). Objets tabous, sujets sensibles, lieux dangereux. *Civilisations*, 64, 11-20.

terrains s'effectuaient en Malaisie et à Singapour. Ce premier dilemme me mettait dans une position délicate dès le début de la recherche : j'avais le choix soit de partir sans visa sous couvert d'être un touriste étudiant « chercheur », soit de m'efforcer à obtenir un statut officiel et autorisé dans le pays, mais au prix de longs mois d'attente et d'une issue incertaine. Le choix fut de partir sans visa sur le conseil de l'ambassade malaisienne à Paris, car les accords diplomatiques autorisaient les voyageurs français à séjourner 90 jours dans le pays (tout comme à Singapour). Le fait de n'avoir aucun visa représentait une difficulté supplémentaire d'accès au terrain, car j'entrais dans un pays sous le prétexte de faire du tourisme ou pour des raisons sociales, mais en aucun cas pour y entreprendre des recherches. Le 14 janvier 2019, j'ai pris un vol pour Kuala Lumpur après des semaines d'angoisses nocturnes à me demander comment les choses allaient se passer durant ces trois mois. Je devais également me rendre à Singapour et en Thaïlande où les démarches étaient tout aussi complexes. Ce statut sous couvert me pesait, car je savais pertinemment qu'il représentait un « danger » selon les situations dans lesquelles je pourrais me retrouver. Ma formation de militaire me le rappelait sans cesse. Je n'avais aucunement envie de me faire arrêter ou suspecter d'espionnage. Au cours de ce voyage, j'ai rencontré des chercheurs qui naviguaient dans la région depuis des années sous ce statut flou, s'apparentant à un secret de polichinelle. Personnellement et ce bien que je sois resté près de 14 mois en Asie du Sud-Est entrecoupé de retours en France, j'ai vécu ce « manque de statut officiel » comme une épée de Damoclès permanente donnant la possibilité aux autorités de m'interdire l'accès au pays ou d'être banni du pays à tout moment mettant fin prématurément à ma recherche. Le fait de réaliser des enquêtes dans des pays à tendance autoritaire a renforcé grandement ce sentiment d'incertitude. Il fallait en permanence gérer la « certitude de l'incertitude »²³⁷. À chaque fois que je passais les frontières terrestres ou à l'aéroport, je craignais d'être arrêté et interrogé sur les raisons réelles de ma venue. Les tampons d'entrées et de sorties des différents territoires s'accumulaient sur mon passeport et cela m'exposait à ce type de situation. Un ami, dans une situation similaire a ainsi dû répondre à des questions durant plusieurs heures dans un bureau de l'immigration malaisienne à son énième arrivée sur le territoire. En outre, à ces moments-là, j'avais plus l'impression d'être un agent de renseignements²³⁸ en quête d'informations d'État qu'un sociologue en quête de données pour construire sa recherche.

Lors de ma première arrivée dans la région, je n'avais aucun contact sur place et pas d'appui institutionnel – malgré mon rattachement au CNRS. Les premières personnes que

²³⁷ Boumaza, M. & Campana, A. *op. cit.* : 11.

²³⁸ Sylvain Laurens utilise l'expression d' « art du renseignement » au sujet des interviews auprès des élites dirigeantes. (Laurens, S. (2007). « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? »: Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des « imposants ». *Genèses*, 69, 112-127 : 115). Lisa Richaud explique la suspicion à son égard face aux discussions menées avec des personnes dans un parc public à Pékin. Cela s'apparente progressivement à un roman d'espionnage. Elle fait mention d'une recherche de Kovaats-Bernat en 2002 qui montre que 15 % des anthropologues rapportaient avoir été suspectés d'espionnage sur leur terrain (voir : Richaud, L. (2015). Mise en scène de l'innocence et jeux d'attention. *Civilisations*, 64, 23-34).

j'avais pris soin de contacter étaient des acteurs relevant des services diplomatiques français, qui pouvaient à la fois m'aiguiller sur le terrain et dans ma compréhension de ce dernier. Ils se sont apparentés en quelque sorte à des « subterfuges »²³⁹ pour mentionner l'expression utilisée par Pietro Marzo et Muriel Gomez-Perez. Bien que les premiers entretiens réalisés avec eux fussent intéressants, cette stratégie d'enquête n'a pas pour autant facilité l'établissement de liens auprès des universités nationales. C'est grâce aux rencontres avec des chercheurs français dont la région était leur terrain depuis plus de 20 ans, que des portes se sont ouvertes²⁴⁰, et que progressivement j'ai réussi à « entrer » dans ce milieu tel l'ethnologue Paul Rabinov qui parvint à intégrer un village marocain dont il ignorait également toutes les valeurs au départ de son travail de terrain²⁴¹. Mais si la difficulté d'intégrer ce nouveau terrain a commencé à s'atténuer après quelques temps, j'ai ensuite réalisé l'existence d'un autre obstacle bien plus compliqué à surmonter, à savoir la sensibilité que recouvrait mon sujet de recherche pour les acteurs institutionnels interrogés. De dangereux à difficile, mon terrain devenait sensible dans la mesure où le rapport à la vérité en jeu, tel que montrer l'émergence d'une réalité politique jusque-là ignorée ou décrire les mécanismes et le fonctionnement d'une institution de manière inédite peuvent déstabiliser le pouvoir en place²⁴².

J'ai été confronté dès lors aux multiples stratagèmes de mes répondants pour éviter, contourner, dissimuler les réponses à certaines questions ou bien même me permettre d'accéder à certaines informations. J'avais déjà bien connu ce mécanisme lors de mon Master 2 en interrogeant des représentants de grandes écoles françaises, mais les réactions furent bien plus intenses et je me suis vite rendu compte que poser des questions à des élites du politique à Singapour et en Malaisie relevait d'une gageure dans la mesure où presque tous les sujets dans ces deux pays autoritaires prêtent à la suspicion, parfois même à la dérision ou au discrédit²⁴³.

²³⁹ Marzo, P. & Gomez-Perez, M. *op. cit.* : 6. Les auteurs voient dans les « subterfuges » des enquêtés qui ne font pas directement partie de la recherche, mais qui permettent d'accéder à son terrain d'enquête.

²⁴⁰ Boumaza, M. & Campana, A. *op. cit.* ; Marzo, P. & Gomez-Perez, M. *op. cit.*

²⁴¹ Rabinov, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc. Réflexions sur une enquête de terrain*. Hachette.

²⁴² Boltanski, L. 2009. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard. ; Colloque Terrains difficiles, sujets sensibles. Faire de la recherche au Maghreb et au Moyen-Orient. Institut Universitaire de la recherche scientifique. Rabat. 14-15 février 2019.

²⁴³ Colloque Terrains difficiles, sujets sensibles. Faire de la recherche au Maghreb et au Moyen-Orient. Institut Universitaire de la recherche scientifique. Rabat. 14-15 février 2019.

1.2. À la rencontre des élites du savoir en Orient

Faire une recherche sur les élites constitue donc, comme le mentionnent Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, un terrain dont les « portes sont difficiles à franchir »²⁴⁴. Cela demande de faire usage de multiples stratégies d'adaptation²⁴⁵ et de contournement²⁴⁶.

Au cours de mon voyage, j'étais loin d'imaginer les personnes que je rencontrerais tout au long de mes terrains empiriques. Initialement, je m'étais fixé pour objectif d'interviewer des directeurs des relations internationales en priorité. En effet, j'avais déjà usé de ce type de méthodologie auprès d'acteurs institutionnels lors de mon précédent terrain de recherche en France durant mon Master 2. À l'époque, j'avais essuyé beaucoup de refus de la part des acteurs institutionnels des grandes écoles françaises. Les plus hauts placés dans la hiérarchie organisationnelle comme les présidents ou directeurs d'école avaient refusé de me rencontrer. Je savais en revanche que les directeurs des relations internationales étaient relativement plus accessibles étant donné qu'ils participent directement à l'internationalisation de leur institution et sont plus habitués à échanger sur ce sujet avec des personnes extérieures. Grâce à cette connaissance préalable du milieu²⁴⁷, je partais donc avec la même posture de recherche sur mes terrains étrangers. Cependant, j'ai découvert assez rapidement que les Malaisiens et Singapouriens étaient fort différents, et contre toute attente, ces acteurs ont été bien plus difficiles à atteindre. Je me suis heurté à une hiérarchie organisationnelle plus pyramidale qu'elle n'apparaissait en France dans le secteur universitaire. Après de nombreuses prises de contact, rares sont les directeurs des relations internationales qui ont accepté de m'accorder un entretien. Seulement quatre d'entre eux ont pu être interrogés, délivrant des informations et des éléments indispensables pour la suite de ma thèse.

Les situations ont cependant été assez différentes selon les pays. À Singapour, mes démarches ont finalement été facilitées après plusieurs mois d'essais infructueux grâce à une personne-ressource qui m'a mis en contact avec une directrice des relations internationales ayant participé à la mise en œuvre de la stratégie d'internationalisation de la *National University of Singapore* (NUS)²⁴⁸ pendant près de 15 ans. De passage dans le sud-est de la France, nous avons pu nous rencontrer lors de l'un de mes retours en France. Pendant près de trois heures, à la terrasse d'un restaurant face à la mer Méditerranée, cette directrice m'a expliqué en détail comment Singapour et NUS avaient œuvré pour renforcer leurs stratégies d'internationalisation et leurs positions dans le champ mondial de l'enseignement supérieur. Elle est devenue une personne-ressource, une informatrice pour le volet singapourien, puisqu'elle connaissait non

²⁴⁴ Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (1991). Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : Distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. *Genèses*, 3, 120-133 : 123.

²⁴⁵ Payet, J.-P. (2011). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain. URL : <http://sociologies.revues.org/3629>

²⁴⁶ Beaud S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour « l'entretien ethnographique ». *Politix*. 9(35).

²⁴⁷ Cohen, S. (1999). L'interview démythifiée. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.4-14). PUF.

²⁴⁸ Il s'agit de la plus importante et la plus prestigieuse université publique à Singapour.

seulement les autres directeurs des relations internationales des universités d'État singapouriennes, mais également les présidents et vice-présidents de ces institutions universitaires. Son aide m'a été indispensable, car j'ai pu, par effet « boule de neige »²⁴⁹, avoir accès à l'ensemble des six universités publiques qui existent à Singapour. Ainsi, j'ai eu l'opportunité d'interviewer tantôt des présidents d'universités, des vice-présidents ou des directeurs des relations internationales. Cela était complètement inespéré tant il était difficile d'accéder à ces acteurs.

Côté malaisien, selon les institutions universitaires, les approches ont été complètement différentes. D'un côté, un simple courriel a suffi pour rencontrer les acteurs universitaires décisionnaires, et d'un autre, il m'a fallu montrer durant plusieurs mois et au fil des rencontres que j'étais digne de confiance pour rencontrer certains acteurs tels que le recteur d'une université islamique. Cela me faisait penser à Ezra Suleiman, doctorant américain – au début de ses recherches sur les élites françaises – qui avait bénéficié d'une aide du secrétaire général à la présidence de la République pour rencontrer les hauts fonctionnaires qu'il désirait interviewer²⁵⁰. Il faut dire que mon statut d'étudiant étranger a sans doute facilité la rencontre de ces élites universitaires difficilement atteignables pour des chercheurs et étudiants locaux. Bien que je n'aie pas d'autorisation de recherche officielle, ils ont pour la plupart accepté l'enregistrement de l'interview. En outre, d'autres éléments ont certainement joué en ma faveur, comme mon appartenance au CNRS, un centre de recherche de renommée mondiale, ce qui a contribué à rassurer mes interlocuteurs²⁵¹, tout comme le fait d'être affilié à l'Université Côte d'Azur, puisque ces derniers connaissaient bien le site Sophia-Antipolis, mais aussi Monaco et Nice et s'y étaient déjà rendus en famille ou en déplacement professionnel. De plus, j'apprenais au cours de mes entretiens, les liens que certaines des universités malaisiennes contactées avaient développés avec des IUT français (notamment celui de Nice) par exemple. Ils m'ont souvent perçu comme relevant d'une « élite » occidentale universitaire par le fait que j'étais français et en doctorat de sociologie financé par le CNRS. Il faut dire que le doctorat a une très haute valeur symbolique en Asie puisqu'il est au sommet de la hiérarchie des diplômes. La majorité des interlocuteurs que j'ai rencontrés étaient détenteurs de doctorats prestigieux obtenus dans certaines des plus grandes universités américaines, britanniques, voire françaises. Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot parlaient d'« intimidation culturelle »²⁵² envers les enquêtés dominants non issus de l'univers de la culture savante, ce qui n'était pas le cas ici puisque mes interlocuteurs avaient la particularité d'avoir un double statut élitare. Ils appartiennent à la fois à une élite scientifique et à une élite dirigeante « d'entreprises du savoir » à l'image de NUS

²⁴⁹ Marzo, P. & Gomez-Perez, M. *op. cit.* : 4.

²⁵⁰ Suleiman, E. (1999). Interviewer les élites dirigeantes en France et aux États-Unis : le témoignage d'un chercheur américain. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.261-275). PUF.

²⁵¹ Beltran, A. (1999). Le témoignage historique : une source démystifiée. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.245-259). PUF. L'auteur indique dans ces propres recherches que l'entête du CNRS l'avait aidé pour atteindre les personnes qu'il souhaitait interviewer.

²⁵² Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (1991). *op. cit.* : 130.

qui a 5 milliards de dollars de budget annuel, de NTU pesant près de 2 milliards de dollars ou encore de l'*Universiti Malaya* avec près de 500 millions de dollars²⁵³. En les interrogeant sur le processus d'internationalisation de leur institution, les enjeux dépassaient le cadre du simple développement à l'international et recouvraient de forts enjeux économiques. Ainsi, « le goût du secret n'est pas rare »²⁵⁴ comme dans toute entreprise, leur parole est contrôlée et ils « disent ce qu'ils veulent dire, sur ce qu'ils croient être leur pratique, à partir d'une position de savoir dont ils prétendent être les seuls à maîtriser »²⁵⁵. En plus de leur « monopole de l'expertise légitime »²⁵⁶, ils maîtrisent très bien les outils²⁵⁷ méthodologiques mobilisés tout comme les procédures de recherche, la construction de l'analyse et la littérature scientifique sur le sujet.

Rencontrer ces *intuitu personae* comme les dénomme Samy Cohen, ces acteurs irremplaçables par d'autres à la vue de leur expérience et de leur position institutionnelle, a été un défi en soi. En effet, je m'étais préparé à la dissymétrie supposée entre l'enquêté et l'enquêteur dans la violence symbolique exercée que Pierre Bourdieu évoquait dans la *Misère du monde*, et à ce « rapport de pouvoir »²⁵⁸ dans l'entretien. Là encore, les choses ont été différentes, mes interlocuteurs ont toujours eu une bienveillance à mon égard et pour les conditions dans lesquelles je menais cette enquête à 10 000 km de chez moi dans des contextes qui m'étaient étrangers. Je n'ai pas cherché à m'« imposer aux imposants »²⁵⁹, cette posture m'a aidé pour que ces entretiens foncièrement institutionnels soient le plus fructueux possible. Ezra Suleiman fait mention que ces entretiens avec une élite dirigeante représentent la seule occasion à ne pas rater²⁶⁰ et que des codes subsistent malgré tout. La « présentation de soi », comme l'appareillage vestimentaire, en est un élément incontournable. Si le costume cravate est recommandé dans certains milieux ou contextes, il est un non-sens dans des pays où la température minimum est de 30°C et dont le taux d'humidité frôle les 90% toute l'année, une chemise légère et un pantalon suffisent. À ce propos, un interviewé avait souligné, en aparté d'un entretien et avec humour, que lorsqu'ils recevaient des homologues américains ou européens, ils étaient habillés comme s'il faisait 15°C à Paris ou à Londres.

Pour optimiser les entretiens, j'ai choisi de me cantonner uniquement à des questionnements qui portent sur des aspects institutionnels et professionnels avec mes répondants, comme le préconisent Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Mureil Surdez et Laurent Willemez, afin de ne pas aborder le cadre personnel²⁶¹. L'entretien visait uniquement

²⁵³ A titre de comparaison, l'Université Cote d'Azur en 2020 avait un budget annuel de 300 millions d'euros.

²⁵⁴ Beltran, A. *op. cit.* : 257.

²⁵⁵ Cohen, E. (1999). Interviewer les élites économiques : épreuves et contre-épreuves. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.183-202). PUF : 190.

²⁵⁶ *Ibid.*

²⁵⁷ Laurens, S. *op. cit.*

²⁵⁸ Beaud, S. *op. cit.* : 237.

²⁵⁹ Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M. & Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16, 114-132.

²⁶⁰ Suleiman, E. *op. cit.*

²⁶¹ Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M. & Willemez, L. *op. cit.* : 130. Les auteurs parlent même de « répugnance à déborder le cadre professionnel ».

les logiques stratégiques en matière d'internationalisation institutionnelles, ce qui a été moins intrusif et moins empreint de violence symbolique « pour l'enquêteur et l'enquêté (en position dominante) »²⁶². Je savais que la plupart de mes répondants avaient étudié à l'étranger, parfois durant de nombreuses années. Encore une fois, ils m'en ont parlé d'eux-mêmes – sans qu'aucune question relative à leur trajectoire sociale n'ait été posée – et m'ont relaté leur « migration » pour études et ce que cela leur avait apporté dans leur vie et leur carrière professionnelle. Ces informations personnelles ont participé indirectement à mieux comprendre mon objet et mon analyse sur la fabrication des élites locales.

L'entrevue a été un moyen par la relation enquêté-enquêteur de symboliser une forme d'internationalisation pour ces acteurs institutionnels. Cette relation entre d'un côté un étudiant français en doctorat et de l'autre une élite institutionnelle singapourienne ou malaisienne échangeant sur la dimension internationale qui occupe une place de plus en plus prépondérante dans l'univers académique de leurs pays respectifs montre toute la complexité au-delà des choses dites des enjeux sous-jacents à travers les entretiens. Je ne peux ignorer qu'en tant qu'enquêteur, j'ai été investi comme un incubateur et un disséminateur pour relayer la stratégie internationale des institutions (et des États) et leurs « bonnes » mises en œuvre. L'enquêté et l'enquêteur se servent mutuellement pour des intérêts divergents.

Avec ces quelques pages réflexives de retours de terrain, il me paraissait important de présenter aux lecteurs ces écueils traversant ma recherche avant de préciser la méthodologie employée. Qu'il s'agisse du terrain empirique qualitatif ou quantitatif par ailleurs, il « s'apparente dès lors à de l'artisanat, ou pour le dire autrement, à un bricolage permanent, qui implique bien plus que des compétences techniques ou purement méthodologiques. L'enjeu réside donc dans la capacité et l'habileté du chercheur à jongler entre impératifs méthodologiques et réalités de son terrain »²⁶³.

II. Une recherche multidimensionnelle : du « bricolage » à l'émergence d'un modèle analytique

Comparaison internationale ou non ? Cette question a traversé l'ensemble de la thèse de son début à la fin. Les recherches comparatives se sont multipliées dans les sciences sociales ces dernières années, souvent dans un souci pragmatique, parfois même politique, afin de répondre à des demandes formulées par des institutions publiques ou privées²⁶⁴. On pense ici aux nouvelles techniques managériales d'évaluation comparative ou *benchmarking* qui répondent le plus souvent à des objectifs concurrentiels entre entreprises, États, etc. dans une

²⁶² Laurens, S. *op. cit.*

²⁶³ Boumaza, M. & Campana, A. *op. cit.* : 9.

²⁶⁴ de Verdalle, L., Vigour, C. & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 21(2), 5-21.

perspective d'efficacité et de performance. De nombreux objets sont donc aujourd'hui pensés dans une perspective comparatiste internationale, pour autant, on ne peut que constater les difficultés qui se posent lors du travail de collecte, de mise en relation des données empiriques bien trop souvent peu comparables entre elles, en particulier dans le cas d'étude des systèmes d'enseignement supérieur singapouriens et malaisiens. La comparaison ne peut donc se borner « à explorer terme à terme les différences et similitudes entre les cas étudiés »²⁶⁵ à Singapour et en Malaisie, étant donnée la diversité des configurations possibles. Ce travail de recherche ne suit donc pas de manière stricte les principes de comparaison internationale énoncés dans la littérature scientifique qui reposent sur une *épistémè* particulière et relèvent profondément d'une stratégie de recherche, comme le préconisent Michèle Dupré, Annie Jacob, Michèle Lallement, Gilbert Lefèvre et Jan Spurk. C'est bien plutôt à la démarche idéal-typique de Max Weber que nous nous référons, autorisant « la comparaison entre des tableaux de pensée et des faits et, d'autre part, la comparaison entre modèles nationaux, religieux »²⁶⁶ sans pour autant être systématique terme à terme. Cette démarche nous permet ainsi de relever des « analogies de rapports »²⁶⁷ entre les deux systèmes d'enseignement supérieur, mais surtout elle conduit à nous extraire en partie des débats nationaux qui pèsent sur chacun de nos terrains. Elle a été également utile afin de multiplier les comparaisons multisituées au sein d'un même cadre national, par exemple en étudiant la reconfiguration des formations supérieures privées et publiques au sein des deux pays.

Le principe comparatiste utilisé n'est donc pas tant de mettre en regard les pays entre eux que d'analyser des transformations des offres de formations et leurs impacts sur la fabrication des élites et les mobilités étudiantes à un niveau supranational. Pour autant, notre approche cherche également à comprendre les principes de réappropriation à l'échelon national. Nous cherchons donc à la fois à dépasser le cadre national tout en faisant émerger la singularité des cas étudiés. C'est d'autant plus important que pour penser en termes relationnels nos deux terrains sans les extraire de leur cadre national, les phénomènes étudiés résultent le plus souvent de catégories différentes au premier abord peu comparables entre elles²⁶⁸. De fait, seule une connaissance approfondie des espaces étudiés permet de définir petit à petit des catégories d'analyse pertinente comparables entre elles à un niveau international. Pour appréhender ces catégories, nous sommes donc partis d'une méthodologie qui relève, du moins au départ, plutôt d'un « bricolage »²⁶⁹ exploratoire à partir d'un travail de recherche qui s'est constitué autour de données quantitatives et qualitatives.

²⁶⁵ de Verdalle, L., Vigour, C. & Le Bianic, T. *op. cit.*

²⁶⁶ Lallement, M. (2003). Raison ou trahison ? Éléments de réflexion sur les usages de la comparaison en sociologie. In M. Dupré, A. Jacob, M. Lallement, G. Lefèvre & J. Spurk. *Stratégies de la comparaison internationale* (p.107-120). CNRS Editions : 111.

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ de Verdalle, L., Vigour, C. & Le Bianic, T. *op. cit.*

²⁶⁹ Dupré, M., Jacob, A., Lallement, M., Lefèvre, G. & Spurk, J. (2003). *Introduction. Stratégies de la comparaison internationale* (p.7-18). CNRS Editions : 9.

Ce « bricolage » méthodologique a ainsi permis de conserver tout au long de la recherche, une forme de scientificité qui permet finalement de proposer une grille d'analyse émanant à la fois d'une logique de méthodes mixtes (*mixed methods*) – où sont combinées données qualitatives et données quantitatives²⁷⁰ – et d'une logique de méthodes multiples (*multimethod*) – où figurent plusieurs types de méthodologies qualitatives (entretiens semi-directifs, archives et observations) et quantitatives (enquête par questionnaire, analyse de données secondaires, théorie des graphes)²⁷¹. Ce choix de diversifier les sources méthodologiques repose moins sur la volonté d'appréhender un phénomène dans son ensemble – ce qui est impossible à atteindre par ailleurs – que de pallier le manque de données empiriques et aux limites de l'enquête de terrain. La multiplication de méthodes et de leur combinaison posent problème aussi bien en matière de temps, d'analyse spécifique (pour chacune des méthodes), d'apprentissage poussé des statistiques et des logiciels de traitement (R et SPSS), de risques d'erreur, de contradiction, de manque de scientificité, de distance face aux données primaires ou secondaires recueillies, « de faire, de refaire et de défaire, pour finalement faire autre chose », etc. La liste des limites méthodologiques d'une telle démarche est bien plus longue sans même parler des biais intrinsèques à chaque méthode, mais aussi du positionnement du chercheur à l'égard de son terrain. Cependant, on peut voir aussi dans ces « mixed methods »²⁷², le moyen de croiser des sources, de combiner des outils, de multiplier les points de vue sur notre objet de recherche et considérer également que chaque méthode serait plus ou moins adaptée pour enquêter sur certaines questions et problématiques²⁷³.

2.1. L'approche quantitative : cerner l'internationalisation des élites par les chiffres

Afin de produire une analyse consistante, fiable et pertinente, tel « un funambule marchant sur un fil ténu »²⁷⁴, il a fallu récolter à la fois des données primaires et des données secondaires. La production d'une enquête par questionnaire – en grande partie passée en ligne due à la COVID-19 – auprès des étudiants internationaux à Singapour a été effectuée afin de comprendre les raisons et vécus de leur séjour de mobilité dans la cité-État et leur projection dans des mobilités futures. L'accumulation de données secondaires issues de diverses sources institutionnelles a également été nécessaire concernant l'internationalisation des deux pays étudiés et en particulier les flux de mobilités étudiantes qui figurent comme un indicateur de la formation des futures élites.

²⁷⁰ Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

²⁷¹ Silverman, D. (2020). *Interpreting Qualitative Data* (6th ed.). SAGE Publications : 402.

²⁷² Aguilera, T. & Chevalier T. (2021). Introduction. Les méthodes mixtes : vers une méthodologie 3.0 ?. *Revue française de science politique*, 71(3), 361-363.

²⁷³ Avril C., Cartier, M. & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. La Découverte.

²⁷⁴ Dionne, E. & Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel. *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 31(2), 253-261 : 254.

2.1.1. Explorer les stratégies de mobilités des étudiants internationaux à Singapour

Initialement, l'enquête par questionnaire (rédigée en anglais) devait concerner la Malaisie et Singapour et se concentrer sur les étudiants internationaux entrants et les étudiants nationaux sortants. D'importantes démarches ont été entreprises auprès des universités malaisiennes et singapouriennes pour que le questionnaire puisse être diffusé. Si certaines ont accepté de le faire passer, le manque de relais a eu raison en grande partie de ce volet. De plus, l'incitation à participer à des recherches sous la forme de « dons » (« goodies », dédommagements financiers, etc.) n'avait pas été prévue, car cette pratique ne m'était pas familière alors qu'en Asie du Sud-Est elle est monnaie courante, voire indispensable pour réaliser des études auprès des étudiants notamment locaux. Mais la problématique ne s'arrête pas là, si en France le public étudiant reste plus facilement accessible, en Malaisie comme à Singapour, la passation d'enquêtes, de questionnaires au sein des universités et auprès d'étudiants nécessite des démarches et procédures administratives lourdes.

En Malaisie, les demandes d'autorisations pour interroger les étudiants nationaux qui justifient un dossier afin d'être autorisé à réaliser des enquêtes de terrain se font directement auprès du ministère de l'Économie. Dans ce cas, les résultats des recherches appartiennent dès lors à la Malaisie. Étant financé par le CNRS en France, il m'a été impossible d'effectuer cette démarche. À Singapour, ces démarches se font auprès de l'*institutional review board* (comités institutionnels éthiques) des universités singapouriennes. Elles n'ont pu aboutir favorablement. Plusieurs des interlocuteurs singapouriens abordés ont remis en question un certain nombre de questions jugées « gênantes », notamment celles concernant les caractéristiques sociodémographiques, le parcours académique, le revenu mensuel des parents et les croyances religieuses. En outre, la pandémie mondiale qui commençait à sévir a amplifié les difficultés d'accès au terrain. Toutes ces contraintes ont empêché la passation d'un questionnaire auprès des étudiants locaux, mais j'ai persisté en ce qui concernait l'enquête auprès des étudiants internationaux.

Là encore, j'étais loin des surprises que cela allait me réserver. Du côté de la Malaisie, les étudiants internationaux étaient principalement composés d'étudiants asiatiques et du Moyen-Orient qui se sont révélés inaccessibles à l'instar de leurs homologues locaux, et ce, même en contournant les administrations et les logiques institutionnelles. Il m'a fallu mettre en place différentes stratégies pour parvenir à diffuser le questionnaire et ainsi pouvoir accéder aux étudiants internationaux. J'ai alors tenté de contacter les organisations d'étudiants internationaux dans différentes universités malaisiennes, de solliciter directement les étudiants internationaux via les réseaux sociaux, mais aussi de mobiliser des personnes-ressources (ex. : certains interviewés institutionnels), en vain. Les mêmes démarches ont été effectuées auprès des étudiants internationaux de Singapour. La diffusion de l'enquête sur les réseaux sociaux par le biais de différents groupes réunissant les expatriés à Singapour ou bien les étudiants internationaux provenant de diverses nationalités a donné quelques résultats. En quelques mois,

250 participants ont répondu à l'enquête – dont une majorité de femmes (70%)²⁷⁵. Il s'agit principalement d'étudiants français (45%) et d'étudiants européens et nord-américains (40%). Une faible minorité concentre des étudiants provenant d'Asie ou d'Afrique (15%). L'enquête questionne leur mobilité à Singapour, la manière dont ils perçoivent ou non leur université d'accueil ou Singapour en règle générale, leurs réseaux professionnel et amical. Des questions liées à la sélection académique pour faire leur mobilité, leurs moyens de financement, leurs mobilités étudiantes antérieures et celles projetées à l'avenir, leur sensibilité aux classements internationaux ont également été posées²⁷⁶. Bien que l'enquête ne soit pas représentative et que la faiblesse du nombre de répondants²⁷⁷ ne permette aucunement de généraliser les résultats, elle a quand même fait l'objet d'un chapitre (cf. chapitre 5), car les analyses statistiques – bivariées, test du Khi-deux et régression logistique binomiale – permettent de montrer plus en détail des éléments inconnus comme les caractéristiques sociodémographiques de ces étudiants, leurs stratégies en matière d'internationalisation et les différents profils « d'élites internationales ».

Les différentes limites du questionnaire sont également dues au fait que les personnes interrogées soient méfiantes à l'égard des enquêtes²⁷⁸, car celle-ci recouvre en effet des enjeux (géo)politiques, diplomatiques et économiques importants. De plus, il existe un important contrôle de la part des instances institutionnelles à l'égard des étudiants. J'ai constaté à de nombreuses reprises la sécurité et le contrôle exercés au sein des universités à Singapour comme en Malaisie. Le simple fait de discuter avec d'autres étudiants, de visiter les lieux voire de s'asseoir sur un muret au sein des campus peut être source de méfiance, de contrôle et de vérification de la part du personnel de sécurité des universités. À ce propos, la première fois que je suis allé à Singapour pour y rencontrer un interlocuteur concernant l'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien, celui-ci m'avait indiqué que le secteur de l'éducation était comme le secteur de la défense dans la cité-État. Cette comparaison prend tout son sens puisque de 2018 à 2020 le ministre – Ong Ye Kung – en charge de l'éducation a également été le ministre adjoint de la Défense.

²⁷⁵ Pour rééquilibrer cette surreprésentation genrée, une pondération a été effectuée correspondant au poids des hommes dans la population cible étudiante en mobilité qui est environ de 50%.

²⁷⁶ En annexe 0.1 est présenté le questionnaire complet destiné aux étudiants internationaux à Singapour dans lequel figure 39 questions relatives à leur mobilité internationale et leur statut socio-démographique.

²⁷⁷ Dans l'idéal, il aurait fallu atteindre près de 350 répondants (pour une population cible de près de 50 000 étudiants en mobilité entrante à Singapour) avec un niveau de confiance à 95% et une marge d'erreur à 5% afin que l'enquête soit statistiquement fiable. Ici, l'enquête est en dessous de ce seuil, donc les résultats n'ont pas vocation à être généralisés.

²⁷⁸ Bien que j'eusse pris soin de décrire les objectifs de ce questionnaire, tout en diffusant mes appartenances institutionnelles (université, organisme et laboratoires de recherches), mon adresse mail institutionnelle et mes réseaux sociaux professionnels (*LinkedIn*, *Academia* et *Research Gate*), en garantissant la protection des données prévue par le droit européen et en explicitant la démarche éthique scientifique concernant notamment la conservation, l'anonymat strict des données, peu d'étudiants ont répondu à l'enquête.

2.1.2. Une constellation de données secondaires floues et morcelées

Parallèlement à l'enquête par questionnaire, la méthodologie de recherche repose sur une analyse des données secondaires concernant en particulier les flux de mobilités étudiantes (entrants et sortants) au niveau de ces États, au niveau régional et international. D'autres données complémentaires ont été recueillies au besoin, telles que le niveau d'inscription dans les établissements universitaires. En résumé, les analyses des données secondaires ont porté sur une combinaison de plusieurs sources (tableau 3) :

Tableau 3. Sources des données secondaires utilisées

Données principales	Données complémentaires
<i>Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU)</i> : données longitudinales de flux de mobilités étudiantes	<i>CIA</i> : données culturelles, religieuses et ethniques
<i>Ministères de l'Éducation malaisiens et singapouriens</i> : données longitudinales de flux de mobilités, structures et compositions des systèmes éducatifs (du pré primaire à l'enseignement supérieur)	<i>Banque Mondiale</i> : données socio-économiques des pays (PIB, Edstats, etc.)
<i>Singstat</i> (agence gouvernementale de statistique de Singapour) : données sur l'éducation et les inscriptions des étudiants à l'université publique.	<i>Eurostat</i> : compléter ou vérifier des données issues de d'autres sources.
<i>Rapports et plans stratégiques</i> (institutions et gouvernements): données spécifiques sur l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur.	<i>OCDE</i> : données PISA et autres données sur l'éducation
<i>ARWU, QS World Rankings et THE World Ranking</i> : données liées aux différents classements internationaux des universités nationales.	<i>OpenDoor</i> (États-Unis), <i>HESA</i> (Royaume-Uni) et <i>Austrade</i> (Australie) : compléter et vérifier les données de flux de mobilités étudiantes

Toutes ces sources sont productrices de données nécessaires pour comprendre de manière macrosociologique l'internationalisation des élites étudiantes locales et internationales. L'appui sur ces données poursuit deux buts principaux : d'une part, délivrer des chiffres factuels sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, et d'autre part, extraire une nouvelle interprétation sociologique sur l'internationalisation des élites – grâce à des analyses multivariées descriptives (ex. : analyses des composantes principales²⁷⁹, modèles de gravité²⁸⁰). Outre l'aspect de l'immédiateté des données secondaires, leur faible coût voire leur gratuité, ou l'usage facilité des comparaisons entre les contextes²⁸¹, l'avantage le plus certain est qu'elles constituent des données « rares »²⁸² – impossibles à réaliser par soi-même – et longitudinales,

²⁷⁹ Pour réaliser les ACP, le logiciel R a été utilisé. Plusieurs extensions (packages) se sont avérées fort utiles comme Facto Miner ou Factoshiny (voir : Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18; Vaissie, P., Monge, A. & Husson, F. (2021). Factoshiny: perform factorial analysis from FactoMineR with a shiny application. *R package version 2.4*.

²⁸⁰ Shepherd, B., Doytchinova, H. & Kravchenko, A. (2019). *The gravity model of international trade: a user guide [R vision]*. ESCAP.

²⁸¹ Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés Contemporaines*, 14-15, 7-21.

²⁸² Dionne, C. & Fleuret, C. *op. cit.* : 255.

pouvant ainsi générer des savoirs scientifiques nouveaux ou du moins une perspective alternative²⁸³. Le caractère longitudinal est important puisqu'il permet d'analyser l'évolution et les transformations du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le temps. Le plus souvent, les données disponibles comme celles de l'ISU ou des gouvernements malaisiens et singapouriens démarrent au début des années 2000 jusqu'en 2017-2018 (date du début de la thèse). Certaines bases de données comme celle d'*OpenDoors* aux États-Unis permettent de remonter certains flux étudiants jusqu'aux années 1950. Ces données secondaires pallient les enquêtes traditionnelles au sens où elles permettent d'atteindre des représentations temporelles à des échelles nationales et internationales.

Il est utile de rappeler que si les données secondaires recouvrent des avantages certains, il y a également de lourds inconvénients à les utiliser. Raymond Boudon souligne que l'analyse secondaire est une analyse à part entière qui se détache de l'analyse primaire. La procédure de vérification des données n'est pas la même que pour les données primaires recueillies directement par le chercheur, ici, la production des données échappe en grande partie à une vérification statistique²⁸⁴. Il est difficile de contrôler la structure des données étant donné que les données brutes sont rarement diffusées et que la construction – (re)codage, ajustement, redressement entre autres – de ces informations n'est pas toujours connue. Qu'il s'agisse d'organisations internationales ou d'agences statistiques d'État, la diffusion des statistiques est un enjeu complexe, car même s'il y a une sorte de profusion des données ouvertes (*open data*), la qualité de celles-ci est restreinte²⁸⁵. Claude Lafabrègue rappelle également que ce type de matériau n'est pas un dispositif technique neutre qui donne accès à une réalité en soi, ce qui signifie qu'il convient de prendre en considération le fait que les données de seconde main ne s'accordent pas avec n'importe quel usage scientifique²⁸⁶.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est objectivée à travers ces informations quantifiées qui sont le plus souvent évaluatives dans la mesure où « les universités et leurs pays respectifs sont constamment en comparaison et en concurrence les uns avec les autres, tous à la recherche du prestige académique dans le contexte international de l'enseignement supérieur »²⁸⁷. Les valeurs statistiques révèlent donc des enjeux extrêmement sensibles, puisqu'elles rendent compte de la manière dont les pays se positionnent en tant que pôle d'attraction de ces circulations étudiantes. Ce qui explique qu'au fil des années, de moins en moins de données précises soient disponibles sur les flux de mobilités étudiantes aussi bien

²⁸³ Johnston, M. (2014). Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 3, 619-626.

²⁸⁴ Boudon, R. (1969). Analyse secondaire et sondages sociologiques. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 47, 5-34.

²⁸⁵ Dionne, C. & Fleuret, C. *op. cit.*

²⁸⁶ Lafabrègue, C. (2005). Qui construit les données du sociologue ? Les problèmes posés par l'analyse secondaire des fichiers des licences fédérales. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 86(1), 55-82.

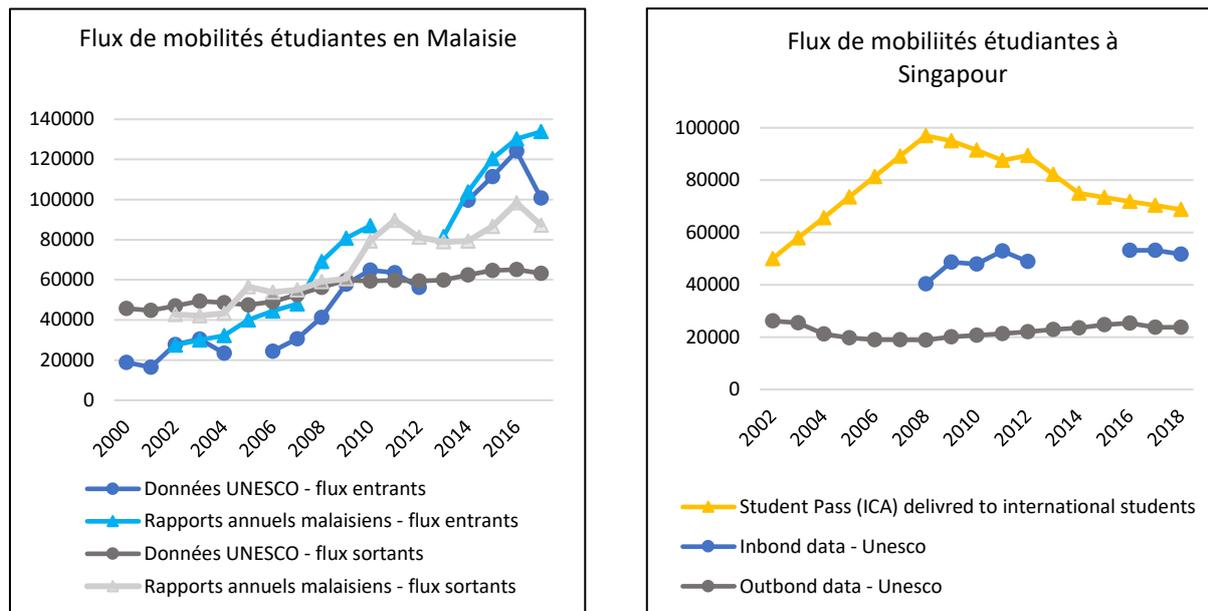
²⁸⁷ Martins, C.B. (2019). L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation. *Socio* [En ligne], 12, 205-227.

en Malaisie qu'à Singapour. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation malaisien édite chaque année un rapport détaillé sur l'état de l'enseignement supérieur. Dans celui-ci figurent notamment les flux entrants et sortants des étudiants en mobilité. Si jusqu'en 2010 les rapports montraient précisément ces données pays par pays, à partir de 2011, les informations se sont taries pour se concentrer sur une trentaine de pays avant de se réduire à nouveau à partir de 2014 pour ne faire apparaître que le top 10 des pays les plus importants en matière de mobilité étudiante entrante en Malaisie. Le constat est « schizophrénique » dans le cas de Singapour. La cité-État est considérée comme l'un des pays les plus transparents au monde en matière de diffusion de données ouvertes et pourtant, comme le mentionne Lee Tong Nge, les données de la mobilité étudiante sont quasiment inexistantes²⁸⁸. Pratiquement dix ans après la thèse de Lee, les informations statistiques en la matière restent toujours autant morcelées et invisibles. En recoupant et combinant plusieurs sources et types de données secondaires issues de l'ISU, des rapports gouvernementaux et institutionnels, des sites Internet sur les classements internationaux, des articles scientifiques et journalistiques, en prenant le risque de faire des estimations, il a été possible de dresser un panorama relativement précis des circulations étudiantes à Singapour et en Malaisie afin d'en extraire une analyse.

Autre phénomène auquel je me suis retrouvé confronté à l'égard des données secondaires est, qu'au-delà des données parfois superficielles, peu informatives, manquantes ou insuffisantes comme l'indiquent Éric Dionnet et Carole Fleuret, celles-ci changent très régulièrement selon les sources institutionnelles (nationales vs internationales vs locaux vs étrangers).

²⁸⁸ Lee, T.N. (2012). *The Internationalization of Singapore Universities in a Globalised Economy - A Documentary Analysis*. Thesis of Education Sciences. University of Leicester.

Graphique 1. Différences de quantification et données manquantes des circulations étudiantes



Sources : Données issues de l'ISU (2000-2017), du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en Malaisie (2002-2017), de Singapore Strategy Group (2008-2018) et de l'Immigration Check Authority de Singapour. Représentations graphiques élaborées par l'auteur.

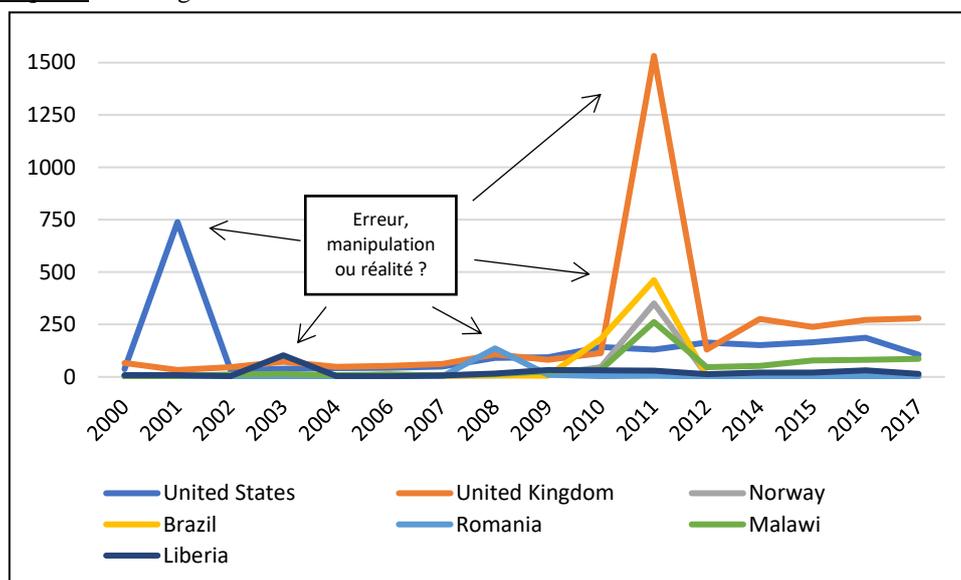
J'ai commencé la thèse à la fin de l'année 2018, sur la base des données de l'ISU. Mais depuis, j'ai réactualisé quatre fois les données utilisées pour les réajuster. De plus, en comparant les données avec des rapports officiels comme ceux du gouvernement malaisien, des disparités globales ont été constatées de plusieurs milliers d'étudiants internationaux en mobilité en Malaisie (graphique 1). D'ailleurs, sur un même flux d'étudiants en mobilité, parfois les disparités sont tout aussi importantes à l'exemple des étudiants se dirigeant vers la Chine. Si l'on se réfère par exemple au cas malaisien qui faisait état en 2018 de 7 948 étudiants, ce chiffre était porté à 9 479 du côté du ministère de l'Éducation de la Chine²⁸⁹, et pour l'UNESCO, aucune donnée n'était disponible pour ce flux. Cet exemple traduit des dissonances liées aux données « officielles » idéologiquement empreintes d'une vision étatique particulière et propre à chaque État. Ainsi, la triangulation des sources de données permet d'objectiver des flux de mobilité, tantôt visibles et parfois surestimés, voire erronés, et tantôt sous-estimés, voilés, voire inexistantes. En outre, si l'on se réfère à certaines données issues de l'ISU concernant la mobilité internationale vers la Malaisie, il existe des variations que l'on ne peut expliquer²⁹⁰ (graphique 2). Sept pays sont particulièrement concernés. Après vérification, pour certains d'entre eux et en corroborant ces données avec celles, quand elles existent, issues des *open data* des pays concernés, il s'avère qu'il n'y a aucune concordance (à l'exemple des États-Unis ou du

²⁸⁹ Ministry of Education of the People's Republic of China. *Statistical report on international students in China for 2018*. Ministry of Education.

²⁹⁰ L'institut de statistique de l'UNESCO a été contacté à plusieurs reprises pour avoir des précisions sur ces irrégularités, mais aucune réponse n'a été communiquée de leur part.

Royaume-Uni). Pourtant, l'institut de statistique de l'UNESCO tire ses données de celles que les différents gouvernements lui transmettent. S'agit-il donc d'erreurs ou de réalités observées ?

Graphique 2. Les irrégularités dans les données UNESCO des flux étudiants entrants vers la Malaisie



Source : données issues de l'ISU (2000-2017) ; représentation graphique élaborée par l'auteur.

De plus, en vérifiant dans les rapports gouvernementaux malaisiens²⁹¹ sur l'état de l'éducation supérieure, soit les chiffres étaient complètement différents, soit le rapport en question était incomplet. Des chercheurs malaisiens spécialistes de l'internationalisation que j'ai pu rencontrer à plusieurs reprises ont aussi constaté ces écarts, mais étaient contraints de travailler sur ces mêmes données, puisque n'ayant pas d'accès aux données brutes produites par le gouvernement. Émettre des données et les disposer à la vue de tous, ou au contraire les restreindre ou tout bonnement les cacher, dénote ces enjeux sous-jacents liés à ces données et la manière dont celles-ci peuvent être changeantes d'un pays à un autre, d'une institution à une autre. Catherine Agulhon et Ridha Ennafaa mentionnent que les grandes bases de données (UNESCO, OCDE, etc.) produisent des données parcellaires sur les mobilités étudiantes et qu'elles restent difficiles à exploiter²⁹², voire « douteuses »²⁹³ dans leurs apports théoriques. Nous sommes donc restés très vigilants dans leur usage, mais nous avons cependant choisi d'en tirer des éléments qui, croisés avec d'autres méthodes, permettent cependant de construire une réflexion analytique. En s'inspirant des travaux de modélisation de Lala Razafimahefa et Jean-

²⁹¹ Le gouvernement malaisien édite des données provenant à la fois de ses ambassades, des entreprises sponsors et d'agences gouvernementales malaisiennes. Ces données restent incomplètes et ne sont pas toujours actualisées selon les pays de destinations, mais permettent de dresser un panorama raisonnablement large et longitudinal des stratégies gouvernementales de ciblage de zone géographique pour études.

²⁹² Agulhon, C. & Ennafaa, R. (2016). Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques ? In J.-J. Giret, C. Van de Velde & E. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p.293-312). La Documentation française.

²⁹³ Vinokur, A. (2008). De la mobilité des cerveaux. *Formation emploi*, 103, 9-21 : 11.

Claude Raynal²⁹⁴ ou encore de ceux issus de l'économétrie – Donata Bessey²⁹⁵ ou Michel Beine, Romain Noël, Lionel Ragot²⁹⁶ – sur les migrations internationales, ce travail de recherche s'appuie sur des méthodes de cartographie, de modèles de gravité et d'analyses factorielles grâce à ces données secondaires certes fragiles, mais utiles malgré tout à l'analyse. Celles-ci ne partent pas du postulat selon lequel ces informations quantifiées sont « vraies » ou objectives, mais qu'elles sont surtout le symptôme d'une représentation que les institutions et les États donnent à voir. En cela, ces données contribuent amplement à la construction sociale du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie et leur utilisation participe donc à démontrer la performativité des systèmes d'enseignement supérieur qui contribuent à la (re)production des élites.

2.1.3. Transformer des données qualitatives en données quantitatives : l'exemple de la mobilité étudiante singapourienne financée

Une autre méthode qui fut utilisée dans le volet quantitatif a été la transformation de données qualitatives en données quantitatives. En m'inspirant de la recherche de Rebecca Ye et Erik Nylander, j'ai compilé l'ensemble des rapports des bourses de la Commission de la fonction publique de Singapour entre 2007 et 2019²⁹⁷. À partir des informations issues des rapports, une base de données de 995 boursiers singapouriens a été dressée. L'objectif a consisté, grâce à la théorie des graphes, à cartographier les logiques gouvernementales en matière de fabrication des élites (cf. chapitre 3). La théorie des graphes – à la croisée des mathématiques et de l'informatique – repose sur l'utilisation d'algorithmes mathématiques servant notamment à la visualisation des réseaux. Ce type de représentation vise aussi bien la visualisation de l'information, la statistique que l'esthétique graphique. Elle permet de concevoir une approche relationnelle, au sens de Norbert Elias, des phénomènes sociaux²⁹⁸. S'il existe de nombreux algorithmes disponibles, Force Atlas implémenté dans le logiciel Gephi a été utilisé. Au-delà de créer des dessins efficaces et esthétiques, il se base sur un modèle de forces, combinant forces *attractives* et *répulsives*. L'atout de ce dernier modèle est de générer, à partir des relations prédéterminées par le chercheur et le phénomène étudié, plusieurs sommets du graphe (par exemple : l'université ciblée avec la bourse, l'établissement préuniversitaire d'origine de l'étudiant, la discipline visée, le type de bourse obtenu, etc.). Ainsi, « chaque sommet, du fait de sa connexion ou non connexion aux autres sommets, est soumis à des

²⁹⁴ Razafimahefa, L. & Raynal, J.-C. (2014). Dynamique des réseaux de mobilité étudiante entre pays du Sud : attractivité, compétitivité et multipolarité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 25-52.

²⁹⁵ Bessey, D. (2012). International student migration to Germany. *Empirical Economics*, 42(1), 345-361.

²⁹⁶ Beine, M., Noël, R. & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41(C), 40-54.

²⁹⁷ Ye, R. & Nylander, E. (2015). The transnational track: state sponsorship and Singapore's Oxbridge elite. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 11-33. Les auteurs le font sur la période entre 2002 et 2011.

²⁹⁸ Cristofoli, P. (2015). Principes et usages des dessins de réseaux en SHS. In *La visualisation des données en histoire* (p. 23-58). Chronos.

‘forces’ respectivement attractives ou répulsives qui déterminent son positionnement dans le système global composé de l’ensemble des sommets et forces agissantes »²⁹⁹. En outre, la transformation des données issues des rapports a été nécessaire pour établir différents graphes répondant à une logique mathématique, mais dont le résultat n’est pas un « objet quantifiable »³⁰⁰. Bien que l’utilisation de ce type de visualisation révèle autant d’atouts que de réserves formulées³⁰¹, leur inscription au sein de la thèse s’intègre et participe à la problématique centrale.

2.2. L’approche qualitative : saisir et observer les élites du politique et les élites étudiantes

2.2.1. Faire parler les institutions à travers les acteurs ou des acteurs institutionnels à l’épreuve de la rationalité

Comme déjà stipulés plus haut dans la première partie, des entretiens semi-directifs ont été effectués : 33 entretiens en Malaisie (certains des répondants ont été interviewés en deux fois), 18 entretiens à Singapour et 8 entretiens en Thaïlande et en Indonésie. Ces interviews ont été menées auprès de personnes en poste au moment de la recherche. Deux grands types d’acteurs (primaires et secondaires) ont été interrogés. Le premier type *primaire* constitue la majeure partie de l’échantillon interrogé ; ce sont des acteurs programmatiques qui détiennent des positions clés au sein de la gouvernance et du processus décisionnaire³⁰² au sein de leur institution universitaire. Les entretiens menés avec ces acteurs contenaient un double enjeu : ils se devaient d’être à la fois informatifs et à visée analytique. Le second type *secondaire* est constitué d’experts d’organisations internationales (en matière d’enseignement supérieur), de professeurs et chercheurs, de personnels diplomatiques (attachés de coopération universitaire et scientifique), et de chasseurs de têtes (chargés du recrutement d’étudiants internationaux). Les entretiens avec ce second groupe d’acteurs visaient à comprendre certains mécanismes de l’internationalisation en cours dans les deux pays étudiés et de recueillir des informations spécifiques permettant une meilleure contextualisation de l’objet de recherche.

²⁹⁹ Cristofoli, P. *op. cit.* : 37.

³⁰⁰ Grandjean, M. (2017). Structures complexes et organisations internationales : Analyses de réseaux en histoire. L’exemple de la coopération intellectuelle de la Société des Nations [version française]. *Memoria e Ricerca*, 2, 371-393 : 372.

³⁰¹ Beauguitte, L. (2017). L’analyse de réseaux en sciences sociales et en histoire : Vocabulaire, principes et limites. In R. Letricot, M. Cuxac, M. Uzcategui & A. Cavaletto. *Le réseau. Usages d’une notion polysémique en sciences humaines et sociales* (p.9-24). Presses Universitaires de Louvain. L’auteur soulève certains atouts tels que « la souplesse de l’outil, l’aspect attrayant des visualisations (quand celles-ci sont travaillées et légendées), la diversité des approches possibles » et l’interdisciplinarité permise par la théorie des graphes. Il fait état également de réserves liées à la justification « dans un cadre problématique solide » de cette image réticulaire (produit par le graphe), l’homogénéité des données, la pertinence de la démarche, le choix des indicateurs, etc.

³⁰² Genieys, W & Hassenteufel, P. *op. cit.* : 97.

Le choix de l'entretien semi-directif se prête bien aux élites du politique comme l'indique Samy Cohen, car les questions multiples leur permettent de naviguer d'un sujet à un autre³⁰³. Il est vrai que certains entretiens ont pu parfois se transformer en véritable discussion ou en quasi-monologue. Je me suis souvent aperçu au cours des entretiens que lorsque je laissais la personne parler sans l'interrompre, elle finissait par communiquer des informations, relever des expériences ou des pratiques professionnelles voire une vision personnelle qu'elle n'aurait pas abordée directement de front. L'entretien est « une étape d'un processus d'objectivation »³⁰⁴ à la fois des représentations de l'acteur et aussi de l'institution qu'il incarne au regard de sa position organisationnelle. Bien qu'il ne soit qu'un chaînon de tête, il donne à entrevoir les visions notamment stratégiques de l'institution représentée. Il ne faut pas se méprendre, car bien que ces entretiens soient informatifs, il reste tout de même la difficulté d'obtenir des réponses claires et précises, puisqu'en tant qu'excellents communicants, la plupart des répondants usent sans cesse de stratégies de dissimulation ou de contournement, en particulier en ce qui concerne le sujet des mobilités étudiantes (entrantes et sortantes), qui reste comme nous l'avons évoqué précédemment un sujet particulièrement sensible. Que ce soit à Singapour ou en Malaisie, plusieurs demandes d'entretiens ont été refusées sous le motif qu'il existait déjà de la littérature scientifique sur ces questions et que ces potentiels répondants avaient déjà exprimé leurs points de vue institutionnels à d'autres chercheurs par le passé. Pourtant, le processus d'internationalisation par les mobilités étudiantes, malgré une littérature scientifique fournie, reste focalisé sur l'expérience étudiante ou sur des généralités sans forcément chercher à comprendre les mécanismes que sous-tendent ces circulations et leurs caractères dynamiques autant dans le temps que dans l'espace dans lesquels elles s'inscrivent. En outre, ce contrôle de la part des enquêtés est dû également à leur connaissance du milieu scientifique et de la recherche, car étant eux-mêmes scientifiques. Cela fait partie du jeu de l'interview dans lequel la rétention et l'omission de certains mécanismes, pratiques ou visions n'étant pas à dévoiler sont monnaie courante. Ainsi, malgré les informations ou les stratégies évoquées par les interviewés, certaines problématiques dans la mise en pratique concrète de l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont apparues au cours de l'enquête qui n'avaient pourtant pas été évoquées par les enquêtés. Par exemple, lors d'un évènement international en Malaisie concernant la fin d'un projet de développement d'internationalisation en coordination avec l'Union européenne, un rapport avait été présenté concernant de nouvelles stratégies à mettre en œuvre au niveau institutionnel. Les différentes personnes présentes, en particulier des directeurs des relations internationales, se demandaient comment ils pourraient mettre en œuvre concrètement ces stratégies sur le terrain. C'est alors une des seules fois où j'ai entendu des personnes se questionner sur le passage de la théorie – la stratégie – à la mise en pratique. Lors des entretiens, les répondants n'abordaient pas cette question. En définitive, les entretiens ont

³⁰³ Cohen, S. *op. cit.*

³⁰⁴ Laurens, S. *op. cit.* : 122.

été menés surtout pour mieux appréhender les représentations des acteurs qui incarnent des institutions et qui, par leurs discours, permettent de dévoiler des stratégies.

D'un point de vue technique, une grande partie des entretiens a été effectuée en anglais – les autres en français – qui est une des langues officielles à Singapour et qui est une langue administrative en Malaisie. N'étant pas totalement bilingue, réaliser un entretien dans une langue étrangère est toujours une difficulté en soi. J'ai ainsi tenu à mentionner au début des entretiens que je n'étais pas un *native speaker* et que des mots ou sens de phrases pouvaient m'échapper. Les entrevues duraient de 30 min à 4h selon la disponibilité de chacun. Chaque fois que cela était matériellement³⁰⁵ possible, j'ai demandé leur accord aux répondants d'enregistrer l'entretien. Certains ont refusé en évoquant le secret de leur institution, d'autres ont immédiatement accepté sans aucune restriction. Quand l'entretien n'était pas enregistré, les prises de notes étaient à chaque fois autorisées par l'interviewé. La retranscription des entretiens a été réalisée dans un premier temps en anglais puis traduite en français pour la publication des verbatims dans la thèse. Les entretiens ont toujours été accompagnés d'un guide d'entretien³⁰⁶ ajusté au préalable des rencontres (selon le pays étudié, l'interviewé, la langue). Les questions se concentraient sur différents volets, l'histoire et le contexte de l'institution universitaire, les stratégies d'internationalisation opérées et celles envisagées, le regard sur le développement de l'enseignement supérieur dans le pays et ceux de la région d'Asie du Sud-Est. La posture adoptée reposait sur une « stratégie mixte »³⁰⁷ oscillant entre préparations de l'entretien accompagné du guide et une part d'improvisation pendant l'interview. Les lieux de passation étaient fréquemment les bureaux des enquêtés et quelques fois des lieux publics. En outre, l'anonymat de mes répondants a été entièrement conservé. Il s'agissait d'une demande formulée par la plupart d'entre eux étant donné que leurs propos oraux figureraient éventuellement dans une recherche scientifique écrite. L'anonymat a pu permettre à ces acteurs de parler un peu plus librement des actions entreprises en matière d'internationalisation à la fois de leur institution, mais également sur le rapport de leur institution avec leurs homologues nationaux et internationaux. Dans le développement de la thèse, les extraits d'entretiens font uniquement apparaître la position de l'acteur interrogé (vice-président, directeur des relations internationales, etc.), le type d'établissement (université publique ou université privée), le pays où l'institution se situe.

L'entretien semi-directif auprès des acteurs institutionnels n'a été qu'une méthode qualitative employée parmi d'autres. Il s'est avéré difficile d'en faire l'unique méthode pour aborder le phénomène de l'internationalisation et de la formation des élites, tant l'accessibilité à ces acteurs a pu être remise en cause. De plus, plusieurs chercheurs évoquent l'insuffisance

³⁰⁵ Compte tenu de l'emploi du temps de mes répondants, il est parfois arrivé que l'entretien se passe par téléphone ou par *visio* (téléphone ou ordinateur), ce qui se prêtait peu à l'enregistrement audio.

³⁰⁶ En annexe 0.2 est présenté le guide d'entretien utilisé au cours de cette recherche auprès des acteurs institutionnels.

³⁰⁷ Cohen, S. *op. cit.* : 25

« supposée »³⁰⁸ de cette méthode et la nécessité de la combiner avec d'autres méthodes de recueil (archives, documents, statistiques, etc.)³⁰⁹, en particulier lorsque l'on travaille en partie sur des politiques publiques.

Faire parler le passé : la formation d'un corpus d'archives et de discours institutionnels et politiques

Les élites politiques ont été les seules « grandes absentes » de mes enquêtes de terrain. Il m'a été impossible de les approcher. À ce propos, un de mes répondants singapouriens m'avait mis en garde dans le cas où je contacterais des responsables politiques (ministres de l'Éducation) en poste ou anciennement en poste en raison du fait que je ne possédais aucune autorisation officielle.

Pour pallier ce problème de l'absence d'entretiens auprès des élites politiques des deux pays, il a été décidé de former un corpus de discours et d'archives librement mis à disposition par les institutions nationales et différents bureaux des Premiers ministres et des Ministères. Une attention particulière a été portée à la constitution de ce corpus. À l'instar d'autres recherches, deux questions se sont posées d'emblée : quels textes choisir ? Combien de textes ?³¹⁰ N'étant ni historien ni sociolinguiste de formation, il a fallu garder une rigueur scientifique afin que les corpus finaux reposent au minimum sur des critères de pertinence d'« homogénéité », de « contrastivité » et de « diachronicité »³¹¹. L'objectif final était de constituer deux corpus réflexifs de discours d'élites dirigeantes qui permettent de comprendre les stratégies politiques des États en matière d'enseignement supérieur et d'internationalisation.

Dans le cas de Singapour, il existe de nombreuses archives de discours disponibles en accès libre sur le site des archives nationales de Singapour (nas.gov.sg/archivesonline/) et sur les différents sites des Ministères (moe.gov.sg/ ; mfa.gov.sg/ ; mti.gov.sg/) et du bureau du Premier ministre (pmo.gov.sg/). L'idée était de réunir plusieurs dizaines de discours politiques sur divers sujets liés à l'enseignement supérieur, de son internationalisation et de la formation des étudiants. Ainsi, il a fallu circonscrire plusieurs milliers de discours à l'aide, soit de mots clés, soit à partir du lieu où le discours se tenait. Dans le premier cas, des mots tels que « *internationalization* », « *elite* », « *talent* », « *student mobility* », « *international student* », « *incoming mobility* », « *outgoing mobility* », et bien d'autres ont été mobilisés pour limiter le nombre d'archives. Dans le second cas, le recours au lieu du discours était tout aussi important. Il devait avoir été dit dans l'une des universités publiques ou l'un des établissements

³⁰⁸ Pinson, G. & Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, 57, 555-597.

³⁰⁹ Muller, P. (1999). Interviewer les médiateurs : hauts fonctionnaires et élites professionnelles dans les secteurs de l'agriculture et de l'aéronautique. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.67-84). PUF ; Bauer, M. (1999). Interviewer des chefs d'entreprise : l'enquêteur face au monopole de l'autorité légitime. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.203-234). PUF.

³¹⁰ Mayaffre, D. (2002). Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité. *Corpus*, 1, 51-69 : 67.

³¹¹ *Ibid.* : 59.

d'enseignement supérieur privés à Singapour. En usant de cette double technique, ce n'est pas moins de 120 discours, datant de 1965 à 2020, de Premiers ministres, des ministres de l'Éducation, des Affaires étrangères, du Commerce et d'industrie ou de la Communication qui ont pris place dans ce corpus.

Dans le cas de la Malaisie, les discours politiques collectés sont moins nombreux, car moins accessibles en ligne. Toutefois, 70 discours politiques, datant de 1959 à 2020, ont été recueillis de la même manière, mais avec la différence d'utiliser aussi bien des mots clés en anglais qu'en malais. Une grande part des discours est exprimée en malais, ce qui a largement contribué à complexifier la tâche de traduction (passant du malais à l'anglais puis au français).

En plus de ces discours, toute une littérature « grise »³¹² agrément le corpus qui sert d'illustration au langage politique et qui a été analysée de la même manière que les discours institutionnels et politiques. À l'instar de Damon Mayaffre, il est considéré dans cette thèse que « le langage politique participe à et de la construction sociale »³¹³ duquel se dégagent en partie les stratégies étatiques et les sentiers – idéologiques – à suivre pour les acteurs programmatiques. Ainsi, l'analyse de discours s'avère incontournable tout comme l'analyse documentaire pour vérifier et s'appuyer sur des faits objectifs³¹⁴.

2.2.2. Observer les événements liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Pour compléter les données qualitatives, des observations participantes ont été réalisées au cours de deux événements d'envergure internationale liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et à la fabrication des élites. Ceux-ci ont eu lieu en Malaisie et à Singapour, au tout début de la pandémie de la COVID-19 en Asie³¹⁵. Le premier événement auquel j'ai eu l'opportunité de participer était la conférence finale (fin 2019) du projet Marco Polo financé par le programme européen Erasmus+. Au cours des trois jours qui se déroulèrent à l'*University of Malaya*, j'ai pu rencontrer de manière informelle plusieurs dizaines de directeurs des relations internationales malaisiens, indonésiens et thaïlandais, mais aussi des experts internationaux en matière de stratégies universitaires. Cette observation a été l'occasion de mieux comprendre l'élaboration et l'implantation des stratégies d'internationalisation, notamment en ce qui concerne les échanges étudiants, la coopération internationale et le

³¹² Schöpfel, J. (2015). Littérature « grise » : de l'ombre à la lumière. *I2D - Information, données & documents*, 52, 28-29. Cela désigne des rapports ou des travaux (parfois non publiés ou difficiles d'accès) issus d'institutions publiques variées (éducation, industrie, recherche), d'organisations non gouvernementales, d'organisations internationales, etc.

³¹³ Mayaffre, D. (2005). Analyse du discours politique et Logométrie : point de vue pratique et théorique. *Langage et Société*, 91-121 : 102.

³¹⁴ Bauer, M. *op. cit.*

³¹⁵ Le GYSS a eu lieu début janvier 2020. La Chine commençait à instaurer progressivement des mesures de quarantaine. Les pays d'Asie du Sud-Est, comme Singapour, mettaient en place des mesures sanitaires dans les aéroports et progressivement dans l'espace public (détecteur de température). Quant au même moment en France, la future pandémie mondiale n'était que le spectre lointain d'une simple pneumonie inconnue asiatique.

renforcement des compétences (*capacity building*). En parallèle, j'ai aussi été convié à un Salon de l'éducation multirégional où différentes universités régionales faisaient de la promotion auprès d'étudiants malaisiens. À cette occasion, j'ai pu échanger avec des acteurs institutionnels et obtenir des rendez-vous pour des entretiens. Le second évènement auquel j'ai pu participer était soumis à une sélection préalable de la part du CNRS et a eu lieu à Singapour pendant plusieurs jours. Il s'agissait du *Global Young Scientists Summit* (GYSS). Ce sommet international accueille près de 300 doctorants et postdoctorants (et quelques étudiants en masters) du monde entier, relevant en grande majorité des sciences (mathématiques, physique, médecine, ingénierie) et quelques-uns relevant des sciences sociales. Tous étaient préalablement sélectionnés et relevaient des meilleures universités et centres de recherche au monde. Nous étions conviés par la *National Research Foundation* chapeauté par le gouvernement singapourien. Ces quatre jours rythmés entre conférences de prix Nobel, Turing ou médaillés Fields, et découverte de Singapour, ont été l'opportunité de discuter – informellement – avec des étudiants de différents horizons géographiques qui pour la plupart venaient à Singapour pour la première fois. Ainsi, si les Européens et Américains étaient plus hermétiques à la cité-État (notamment sur l'aspect des libertés académiques et individuelles), les doctorants asiatiques étaient conquis et se projetaient plus aisément à venir faire carrière à Singapour. Cette observation m'a permis d'entrevoir la stratégie « agressive »³¹⁶ et le déroulement du « tapis rouge » de Singapour à l'égard des talents internationaux, démontrant la volonté stratégique du gouvernement à se placer comme un acteur fort de la recherche scientifique mondiale.

Bien que ces observations n'aient pas fait l'objet d'une analyse monographique particulière, les données recueillies durant ces évènements ont permis de soutenir l'analyse globale traversant la thèse sur l'articulation entre internationalisation et fabrication des élites.

2.2.3. Les trajectoires de mobilité des élites internationales étudiantes à Singapour

Grâce au questionnaire auprès des étudiants en mobilité internationale à Singapour, j'ai pu réaliser en complément une quinzaine d'entretiens narratifs³¹⁷. L'objectif premier de ces entretiens³¹⁸ est d'apporter une illustration concrète aux données quantitatives issues du questionnaire. Ces entretiens n'ont pas pris place comme des *récits de vie* où le sujet délivre son expérience vécue³¹⁹. Ils n'avaient pas la prétention de constituer une enquête ethnosociologique avec toute la rigueur scientifique que cela suppose. Les entretiens narratifs

³¹⁶ Des bourses de recherche de plusieurs millions de dollars étaient offertes dans certains secteurs spécialisés par Singapour.

³¹⁷ Delory-Momberger, C. (2019). Entretien narratif. In C. Delory-Momberger. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p.345-349). Érès.

³¹⁸ En annexe 0.3 est présenté le guide d'entretien auprès des étudiants internationaux en mobilité à Singapour et en Malaisie.

³¹⁹ Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.

ont permis de dresser des vignettes de portraits types-idéaux d'étudiants en mobilité internationale. À partir de quelques événements biographiques spécifiques, il s'agit de créer par une « stylisation de la réalité »³²⁰, une illustration des points particuliers relevés dans l'analyse statistique. Ces vignettes s'apparentent alors à « une représentation volontairement simplifiée de la réalité »³²¹ vécue par ces étudiants.

Plus précisément, les parcours de mobilité des étudiants constituaient notre principal objet de questionnement et nous avons également cherché à mieux comprendre les événements qui avaient pu marquer et structurer leurs parcours qui sont eux-mêmes la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition de soi.³²² Qu'est-ce qui les a menés à Singapour ? Quelles sont les personnes qui ont pu influencer leur choix de partir à Singapour ? Quelles sont les temporalités biographiques ayant marqué ces parcours de mobilité ? Envisagent-ils ou elles des mobilités futures dans d'autres pays ? La variété des témoignages illustre en partie la diversité des mobilités. Les entretiens proviennent d'étudiantes et d'étudiants européens (français, allemands et portugais), australiens, nord-américains (étatsuniens, canadiens) et asiatiques (malaisiens et israéliens) en mobilité. D'une part, ces entretiens témoignent de l'hétérogénéité des parcours et des expériences vécues à Singapour et d'autre part, ils partagent également de nombreux points communs, notamment la place de l'excellence universitaire qu'incarne Singapour. En outre, des vignettes de résumés³²³ de parcours de vie d'étudiants mis en parallèle des analyses statistiques émanant de l'enquête par questionnaire ont été proposées spécifiquement dans le chapitre 5.

Une analyse des productions et des discours

L'analyse du volet qualitatif s'est appuyée à la fois sur l'approche inductive générale et sur l'analyse de discours institutionnels. L'objectif de l'analyse qualitative était de mettre en interaction des données quantitatives avec les données qualitatives et de leur en donner un sens commun. En reprenant l'approche inductive générale développée par David Thomas, l'ensemble des données qualitatives – entretiens, observations et corpus de discours politiques – a fait l'objet d'un processus de codage créant plusieurs catégories majeures (et accompagnées de sous-catégories)³²⁴ issues des deux terrains d'études afin de contribuer à la grille d'analyse théorique. Cette approche se détache de l'analyse thématique classique et reste très proche de

³²⁰ Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. PUF : 18. Cité par Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), 531-547.

³²¹ Coenen-Huther, J. *op. cit.* : 542. L'auteur précise que le modèle idéal typique recouvre un caractère provisoire qui nécessiteraient des approfondissements empiriques ultérieures.

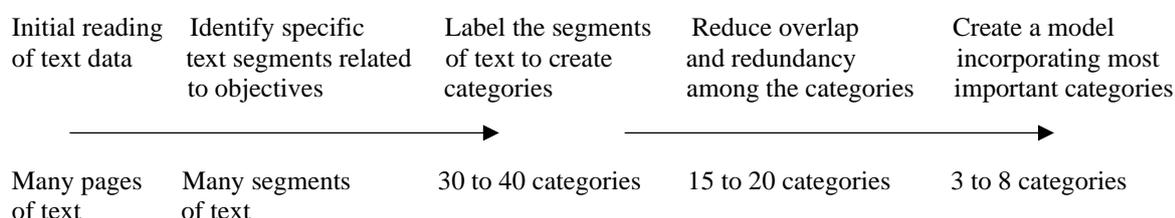
³²² Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21.

³²³ Bertaux, D. *op. cit.* : 144. L'auteur indique qu'au lieu de mettre tout le récit ou un paragraphe qui « modifierait le sens du passage cité », la solution est de « résumer soi-même » l'histoire pour illustrer le mécanisme social visé.

³²⁴ Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

l'analyse par catégorie conceptualisante développée par Pierre Paillé et Alex Mucchielli en 2003³²⁵.

Schéma 2. Le processus de codage dans l'analyse inductive (Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analysing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246 : 242)



L'analyse de discours institutionnels a été une méthode complémentaire à l'approche générale inductive. On ne peut occulter le fait qu'une grande partie des données qualitatives sont issues et produites par des institutions et des acteurs institutionnels (seuls les entretiens semi-directifs auprès des étudiants en mobilité ne le sont pas). Dans ce cadre, j'ai pris en compte la spécificité de ces discours et des acteurs desquels ils émanaient. Ces acteurs ont été perçus et appréhendés comme étant « dépositaires d'un savoir multiforme qu'il s'agissait de saisir de l'intérieur »³²⁶. Ces derniers produisent à la fois des discours institutionnels et des discours instituants. Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv remarquent que le discours instituante est davantage lié à des discours officiels, qui exprime une vision homogène et qui a le plus souvent une valeur prescriptive. À *contrario*, le discours institutionnel provient de certains acteurs qui portent la représentation de leur institution bien qu'un discours instituante peut transparaître à travers eux, mais la pluralité des discours révèle des conceptions hétérogènes³²⁷ (selon la position de l'interviewé, son institution universitaire d'appartenance, etc.). Ce point est important, car il fait remarquer des points concordants et discordants des discours provenant des acteurs programmatiques malaisiens et singapouriens. Ceux-ci sont composés d'énoncés constatifs et d'énoncés performatifs, c'est-à-dire, ceux qui décrivent un « état du monde ou une action (passée, présente, future, hypothétique...) » et ceux qui font actes par leur simple énonciation³²⁸. Par exemple, les discours politiques intègrent fortement une dimension performative dans la mesure où les élites d'État énoncent des visions ou des stratégies nationales que le corps social doit suivre (avant l'apparition de lois ou de décrets). À ces discours visibles, il convient d'analyser également le non-discours, les omissions et les

³²⁵ Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

³²⁶ Oger, C. & Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, 71, 125-144 : 130.

³²⁷ *Ibid.*

³²⁸ Kreig-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin : 55.

inconsistances discursives³²⁹ qui deviennent, à leur tour, des données à part entière qu'il est nécessaire de mobiliser et d'analyser pour construire les stratégies d'internationalisation des États et des institutions universitaires.

2.3. Un design de recherche : un modèle d'études de cas à méthodes mixtes

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche inductive qui repose sur un fondement épistémologique où il convient de passer d'une spécificité empirique vers une généralisation des faits observés, accompagnée d'un aller-retour permanent entre théories et empirie. Ce processus de généralisation est perçu, par Mireille Blais et Stéphane Martineau, comme « essentiellement herméneutique où la pensée remonte graduellement du phénomène unique vers l'interprétation globalisante de manière à donner un sens à ce qui est analysé »³³⁰. Ainsi, il y a une constante évolution du cadre initial puisqu'il est construit à partir de la perspective du chercheur. Dans cette logique, la recherche s'appuie à la fois sur une logique de méthodes mixtes (*mixed methods*) et de méthodes multiples (*multimethods*) reposant sur l'emploi conjoint des méthodes quantitatives et qualitatives, ce qui a contribué à faire émerger la grille d'analyse théorique des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur sur la base de la complémentarité, la combinaison et la triangulation. Il s'agit d'assimiler ces deux terrains d'enquête à des « études de cas ». John W. et David Creswell montrent que la combinaison de méthodologies sous un design d'études de cas permet de produire des résultats à partir desquels émergent des spécificités³³¹. Le traitement simultané des données qualitatives et quantitatives³³² a contribué à construire un « jeu de contraste »³³³ entre Singapour et la Malaisie en matière de stratégies d'internationalisation orientées « vers l'intérieur » et « vers l'extérieur ». En résumé, ce travail de recherche se fonde sur le design méthodologique suivant.

³²⁹ Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Université. ; Oger, C. & Ollivier-Yaniv, C. *op. cit.* : 141.

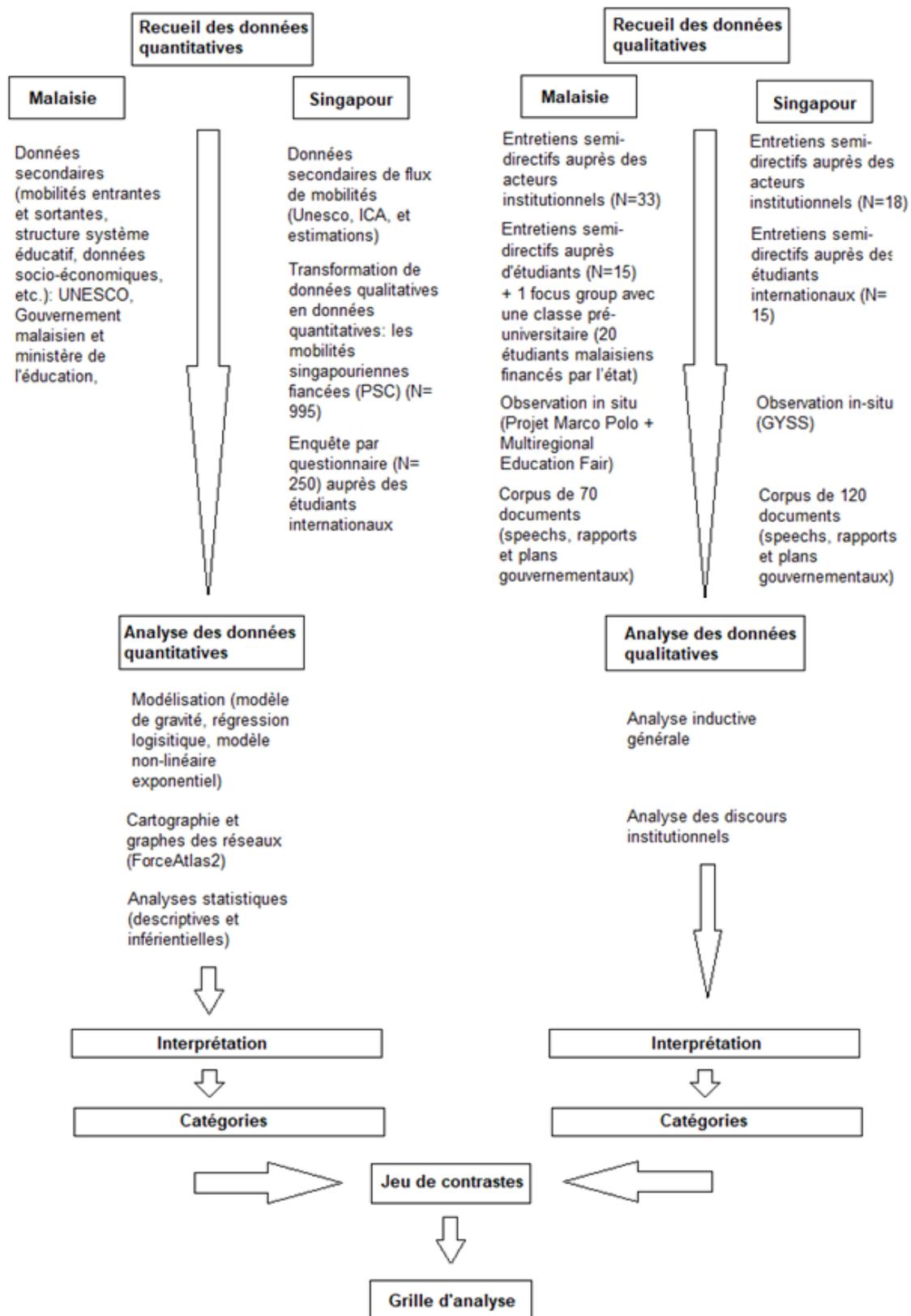
³³⁰ Blais, M. & Martineau, S. *op. cit.* : 16.

³³¹ Creswell, J.W. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th Edition)*. SAGE Publications.

³³² Les résultats relevant de méthodes particulières issues de l'analyse des réseaux (théorie des graphes) et de l'économétrie (modèle de gravité) présents dans les différents chapitres seront détaillés notamment en annexe 7.1.

³³³ Charles, N. (2013). *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*. Thèse de Doctorat de Sociologie. Université Bordeaux 2. (citation p.34).

Schéma 3. Design méthodologique de la recherche



III. Itinéraire de la thèse

Cette thèse s'organise autour de trois parties distinctes, divisées en deux chapitres pour la première, trois pour le suivant et deux pour le dernier. La première partie vise à contextualiser d'une part la Malaisie et Singapour au sein de la région d'Asie du Sud-Est (chapitre 1). Ainsi, l'objectif est de prendre en considération l'ensemble des pays de la région afin d'en dégager leur développement respectif en matière d'éducation et d'enseignement supérieur, de relever leurs spécificités, leurs différences et points communs, et de catégoriser leurs processus d'internationalisation d'enseignement supérieur. D'autre part, la sociogenèse des deux pôles d'enseignement supérieur que représentent Singapour et la Malaisie est abordée (chapitre 2). Elle s'établit sur un ordre chronologique où la création de l'*University of Malaya* est proposée en mise en intrigue dans laquelle sont traversées les histoires coloniales et l'émergence de l'éducation dans ces deux pays. Puis chacune des deux nations postcoloniales fait l'objet de sous-parties spécifiques où sont présentés leurs fondements respectifs de construction nationale par le prisme du développement de l'éducation supérieure. Ce chapitre traverse les époques partant du I^e siècle au milieu des années 1990.

Les deux parties suivantes se concentrent sur Singapour et la Malaisie et recouvrent les parties empiriques majeures se rapportant à ces deux pays. Dans un jeu de mise en contraste, chaque chapitre est construit autour d'idéaux types qui sont volontairement accentués pour faire ressortir les traits sous-jacents de la fabrication des élites que composent les stratégies étatiques et institutionnelles en matière d'internationalisation.

La seconde partie concerne spécifiquement Singapour. Les stratégies d'internationalisation orientées « vers l'intérieur » (*inward*) émergent autour de trois grands traits – l'excellence, l'élitisme et le prestige – pour décrire les bases de la reproduction des élites singapouriennes (chapitre 3). Les stratégies d'internationalisation orientées « vers l'extérieur » (*outward*) se structurent quant à elles autour de quatre caractéristiques – la survie, la centralité, la rareté et la professionnalisation des élites – qui établissent Singapour comme un hub international et un « jardin » pour les élites internationales de passage (chapitre 4). Le dernier chapitre de cette partie se consacre exclusivement à l'analyse de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants internationaux en mobilité au sein de la *global city* réalisée entre 2019 et 2020 (chapitre 5). L'ensemble de ces trois chapitres participe à démontrer que Singapour se place en tant que *nexus* entre le monde occidental et le monde oriental en matière de fabrication des élites mondiales tout en reproduisant ces propres élites « dans » et « hors » de son système national.

La dernière partie de cette thèse porte spécifiquement sur la Malaisie. À la différence de Singapour, cette partie n'est composée que de deux chapitres. L'analyse des données empiriques a donné lieu à trois grands traits spécifiques – l'ambivalence de l'unité, le morcellement ethnique et le différentialisme – qui sont à la base des stratégies

d'internationalisation *inward* (chapitre 6). Enfin le dernier chapitre se rapporte aux stratégies d'internationalisation *outward* dans lequel la Malaisie en tant que hub international se caractérise par son développementalisme, son alternativité et son extraversion islamique dans la fabrication des élites du Sud et d'Orient (chapitre 7). L'ensemble de ces deux chapitres vise à démontrer que la Malaisie cherche à devenir une nation orientale développée au Sud sans écarter ses liens avec le monde occidental et embrassant un horizon vers le monde musulman.

**Partie I – Replacer Singapour et la Malaisie :
entre contextualisation régionale et
sociohistoires nationales**

Chapitre 1 – Évolutions et mutations des systèmes éducatifs d'Asie du Sud-Est et de leur internationalisation

S'intéresser à Singapour et à la Malaisie, c'est s'intéresser avant tout à une région, l'Asie du Sud-Est (ASE)³³⁴. Avant d'aborder en profondeur ces deux pays, l'objectif est de replacer l'évolution et les transformations de l'enseignement supérieur malaisien et singapourien dans une perspective régionale.

En guise de préambule, les notions d'Asie et d'Asie du Sud-Est sont tout d'abord présentées. De plus, ce chapitre se concentre d'une part, sur les transformations démographiques, économiques, sociales et politiques que l'ASE connaît actuellement. Cette dernière est en effet traversée par un développement important engendrant également de fortes inégalités entre les États. D'autre part, le développement régional en matière d'éducation et d'enseignement supérieur est abordé pour analyser les fondements sur lesquels les processus d'internationalisation se sont établis dans les différents pays. Il s'agit, en outre, de comprendre l'expansion dans chaque pays des différents niveaux d'éducation conditionnant l'intégration des étudiants au niveau universitaire. L'émergence rapide de l'enseignement supérieur a ainsi entraîné une région à plusieurs vitesses où des systèmes « d'élites » côtoient des systèmes « universels » en adéquation avec les standards occidentaux. S'il y a une injonction forte à répondre aux cadres supranationaux en vigueur, les pays ont conservé tout de même certaines spécificités éducatives et universitaires locales. Toutefois, le modèle de l'université reste au sommet de la hiérarchie des établissements universitaires et s'impose comme le lieu premier de la reproduction d'une partie des élites du sud-est asiatique. La place du secteur d'éducation supérieure privée est également questionnée. Occupe-t-il une place centrale dans tous les pays de la région ? Comment est-il perçu ?

Enfin, la dernière partie du chapitre revient sur un phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur hétérogène. À travers une analyse des circulations migratoires intra et extra-régionales et des différentes politiques publiques et institutionnelles, trois grandes étapes ou formes d'internationalisation ont été dégagées pour les pays de la région. Celles-ci participent à démontrer la persistance d'un développement pluriel, hiérarchisé, catalysant des

³³⁴ Le projet de thèse initial visait cette intégration régionale compte tenu de mon affiliation au laboratoire IRASEC. Il m'est apparu indispensable de commencer le premier chapitre par cette contextualisation et cette perspective régionale. Les chapitres suivants se concentrent davantage sur les deux pays étudiés et la dimension régionale qui laisse place à une dimension nationale et internationale. Il est moins question des autres pays de l'ASE à part à travers certains flux spécifiques de mobilités étudiantes. La dernière partie de ce chapitre a fait l'objet d'une publication scientifique dans l'ouvrage coordonné par Christine Cabasset et Jérôme Samuel, *L'Asie du Sud-Est 2022. Bilan, enjeux et perspectives*. Voir plus précisément : Stef, J. & Samuel, J. (2022). Internationalisation de l'enseignement supérieur et intégration régionale en Asie du Sud-Est : Mundus sans Erasmus. In C. Cabasset & J. Samuel. *L'Asie du Sud-Est 2022 : bilan, enjeux et perspectives* (p.101-126). Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine.

sociétés inégales tant en matière d'enseignement supérieur qu'en matière de fabrication et de circulations des élites et du savoir selon les pays de l'ASE.

I. Contextualisation géographique et géopolitique de l'Asie et de ses sous-régions

1.1. *Asie* ou *Asie(s)* ? Entre notions historiques, concepts politiques et scientifiques

L'Asie, qu'est-ce que l'Asie ? Un continent ? Tous les pays asiatiques ? De l'Oural jusqu'au pays du soleil levant, de quoi parle-t-on au juste ? Quand on s'intéresse à une région particulière – ici dans cette thèse, l'Asie du Sud-Est – et plus spécifiquement la Malaisie et Singapour – définir, contextualiser et « donner à voir » la complexité que le mot Asie renferme est essentiel. Sur la totalité du continent asiatique, une très grande diversité de contextes apparaît, qu'ils soient culturels, politiques, sociaux, historiques, linguistiques, ou autres. L'Asie semble comme une véritable « cacophonie »³³⁵. Mais revenons à l'histoire, l'histoire de ce mot et de ses multiples découpages.

La notion d'*Asie* a été construite et inventée par les Européens, mais elle a cependant été utilisée pour la première fois par les Grecs il y a un peu plus de 2 000 ans³³⁶. C'est notamment à travers les Grandes Découvertes et le commerce (pendant la Renaissance), que s'est renforcée cette notion³³⁷. Ce concept a particulièrement été propagé par les géographes européens. Avant le XIX^e siècle, ce terme n'existait pas dans les civilisations asiatiques³³⁸. En revanche, à partir de la fin du XIX^e siècle s'instaure tout un mouvement, notamment intellectuel, dans lequel les *asiatiques* eux-mêmes vont se réapproprier ce terme³³⁹, pour parfois s'en exclure comme du côté japonais où l'idée est de ne pas appartenir à l'Asie, mais d'apparaître fermement en dehors de cette notion³⁴⁰. C'est surtout pendant la deuxième moitié du XX^e siècle que les nations elles-mêmes vont se réclamer comme « asiatiques », ou comme ayant des « valeurs asiatiques », ou s'occupant des « affaires asiatiques »³⁴¹. Ainsi, elles ont intégré et affirment leur appartenance (identitaire) à cette notion d'Asie.

L'*Asie* s'inscrit dans une dualité avec l'*Europe*. À l'heure actuelle, l'Asie est aussi bien un concept politique qu'un « champ scientifique »³⁴² qui s'est particulièrement renforcé depuis

³³⁵ Govinda, R. (2015). Perspectives de croissance et de développement de l'éducation en Asie. *Revue internationale l'éducation de Sèvres*, 68, 141-150 : 142.

³³⁶ Bowring, P. (1987). What Is "Asia"? East Asia in Geographic Perspective. *Far Eastern Economic Review*, 135(7), 30-31 ; Tertrais, H. (2009). Fin de guerre au Vietnam et construction de l'Asie. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 29(1), 169-177.

³³⁷ Markovits, C. (2013). Asia – À European Invention ? | Cairn International Edition. *Monde(s)*, 3(1), 53-66.

³³⁸ Bowring, P. *op. cit.*

³³⁹ Markovits, C. *op. cit.*

³⁴⁰ Milner, A.C. & Johnson, D. (2001). *The Idea of Asia*. Faculty of Asian Studies, Australian National University.

³⁴¹ *Ibid.*

³⁴² Tertrais, H. *op. cit.*

les années 1980-90³⁴³. La notion est fortement chargée culturellement et idéologiquement³⁴⁴ et celle-ci a permis entre autres de définir ce qu'était l'*Europe* et les *non-Européens*³⁴⁵. De même, la notion d'*Occident* est à lier à l'Europe et s'oppose à la notion d'*Orient* donc à l'Asie³⁴⁶. Au-delà de ces homologues, une représentation manichéenne s'est cognitivement structurée associant l'idée d'un Occident empreint d'une vision positive face à un Orient connoté plus négativement.

Les différentes régions de l'Asie

Bien que le terme Asie apparaisse au singulier, supposant de fait une certaine unité, il existe des divergences entre les pays concernés, mais également entre les régions asiatiques elles-mêmes³⁴⁷. Le premier découpage qui apparaît le plus évident à première vue est le découpage géographique visible dans les atlas géographiques. Ainsi, le continent asiatique se découpe en cinq grandes régions que sont l'Asie Centrale, l'Asie de l'Est, l'Asie de l'Ouest, l'Asie du Sud, et l'Asie du Sud-Est³⁴⁸.

Toute la littérature scientifique et institutionnelle sur l'éducation et plus particulièrement sur l'enseignement supérieur en Asie est influencée par ces multiples découpages. Bien que la thèse soit circonscrite à l'Asie du Sud-Est et spécifiquement à la Malaisie et Singapour, une partie des ressources bibliographiques (données, analyses, rapports internationaux, etc.) est conditionnée par ces différents concepts que l'Asie regroupe. Il est d'ailleurs très fréquent qu'apparaissent des termes chargés de représentations et de symbolismes comme Asie-Pacifique, Asie de l'Est et Pacifique, Indopacifique, Indo-Asie-Pacifique, Asie orientale, etc., qui englobent la sous-région et les pays étudiés.

La « construction académique et militaire » de l'Asie du Sud et du Sud-Est

Parmi ces grandes régions, deux d'entre elles, l'Asie du Sud et l'Asie du Sud-Est sont des zones géographiques créées et délimitées indirectement ou directement par les États-Unis après la Seconde Guerre Mondiale³⁴⁹. À cela, il convient également d'ajouter l'Asie de l'Est

³⁴³ Kausikan, B. (2014). The idea of Asia. *The Straits Times*, November 8th.

³⁴⁴ Bowring, P. *op. cit.*

³⁴⁵ Milner, A.C. & Johnson, D. *op.cit.*

³⁴⁶ Tertrais, H. *op. cit.*

³⁴⁷ Govinda, R. *op. cit.*

³⁴⁸ Moen, J. (2020). Asia Map/Map of Asia—Maps, Facts and Geography of Asia. *Worldatlas.com*. Découpage communément admis de l'Asie en sous-région *Asie Centrale* (Tadjikistan, Ouzbékistan, Kazakhstan, Turkménistan, Kirgizstan). *Asie de l'Est* (Chine, Japon, Corée du Sud, Corée du Nord, Mongolie, Macao, Taïwan, Hong Kong). *Asie de l'Ouest* (Géorgie, Arménie, Azerbaïdjan, Turquie, Chypre, Syrie, Liban, Qatar, Bahreïn, Koweït, Iran, Israël, Palestine, Jordanie, Arabie Saoudite). *Asie du Sud* (Inde, Sri Lanka, Pakistan, Afghanistan, Bangladesh, Maldives, Népal, Bhoutan). *Asie du Sud-Est* (Brunei Darussalam, Indonésie, Cambodge, Laos, Malaisie, Myanmar ou Birmanie, Thaïlande, Timor-Leste, Vietnam, Philippines, Singapour, [Iles Coco, Ile Christmas sous administration australienne]).

³⁴⁹ Markovits, C. *op. cit.*

dont les États-Unis ont participé à la définition de cette région³⁵⁰. En effet, si la notion d'Asie du Sud est apparue dans les départements d'*Area Studies* des universités américaines dans les années 1950, la notion d'Asie du Sud-Est est héritée directement de la Seconde Guerre Mondiale avec le *South-East Asia Command*³⁵¹.

Une des particularités dès que l'on se réfère aux recherches et aux rapports institutionnels, est qu'il est fréquent de constater que la région Asie du Sud-Est est englobée dans la région Asie de l'Est. Cette dernière est une notion complexe, car elle peut renvoyer à la définition géographique des Atlas, mais elle peut aussi regrouper deux sous-ensembles, c'est-à-dire, les pays d'Asie du Nord-Est (ou de l'Est, qui sont les mêmes que sur les Atlas) et l'Asie du Sud-Est³⁵². Donc, l'utilisation du concept d'Asie de l'Est est très ambiguë. Ce concept contemporain était à la base en opposition avec l'Asie du Sud-Est. Mais, il a fini par englober les deux régions davantage par leur position géographique que par leurs statuts politiques ou culturels³⁵³. Ainsi, dès qu'il y aura une référence à l'Asie de l'Est dans la recherche, il s'agira uniquement des pays concernés et cela n'englobera pas l'Asie du Sud-Est.

De l'Asie-Pacifique à l'Indopacifique

Un autre terme qui revient également fréquemment quand on se focalise sur l'Asie du Sud-Est est l'Asie-Pacifique, mais sans qu'il n'y ait pour autant une définition et une délimitation claire de ce concept³⁵⁴. Il est très difficile de savoir si cela désigne toute l'Asie ou seulement l'Asie orientale³⁵⁵. En effet, il s'agirait d'une « supra » région qui regroupe l'Asie et l'ensemble du Pacifique. Ainsi, ce concept s'opposerait à une Asie-asiatique où les États-Unis en seraient exclus³⁵⁶. En incluant le Pacifique cela englobe la façade nord-américaine. Si le concept d'Asie-Pacifique est incomplet, il est apparu depuis 2007 un concept géopolitique et militaire, sous l'appellation d'*Indopacifique (Indo-Pacifique)* ou d'*Indo-Asie-Pacifique* à la suite d'un forum sur la sécurité maritime en Asie-Pacifique³⁵⁷. Ce concept vise à remplacer la notion d'Asie-Pacifique jugée politiquement comme limitée³⁵⁸. Ainsi, l'Indopacifique recouvre la région Pacifique et la région de l'océan Indien³⁵⁹. Cette notion s'étend de l'Inde, des mers contiguës de l'Asie du Sud-Est et de l'Asie de l'Est, et du Pacifique occidental³⁶⁰. Le terme

³⁵⁰ Kausikan, B. *op. cit.*

³⁵¹ Markovits, C. *op. cit.*

³⁵² Milner, A.C. & Johnson, D. *op. cit.*

³⁵³ Han, S. (2016). The future of East Asia: concept, method and perspective – EU as mirror. *Asian Journal of German and European Studies*, 1, 1.

³⁵⁴ Boisseau du Rocher, S. & Nicolas, F. (2016). Entre Asie orientale et Asie-Pacifique : la centralité de l'ASEAN à l'épreuve de la puissance ? *Revue Interventions économiques*, 55.

³⁵⁵ Bachelier, J. (2018). Vers une région Indo-Pacifique. *Revue Défense Nationale*, 977, 8.

³⁵⁶ Boisseau du Rocher, S. & Nicolas, F. *op. cit.*

³⁵⁷ Le terme existait depuis le début du XX^e siècle, mais a été utilisé de manière politique en 2007.

³⁵⁸ Khurana, G.S. (2017). The 'Indo-Pacific' Concept: Retrospect and Prospect. *National Maritime Foundation*.

³⁵⁹ *Indo* pour Océan Indien et à ne pas confondre avec l'Inde.

³⁶⁰ La façade Nord-Américaine et l'Amérique Latine et Centrale ne sont pas comprises dans ce concept (hormis l'État d'Hawaii qui est inclus).

initialement émis par Shinzo Abe (Premier ministre du Japon) en 2007 trouva sa reconnaissance de la part des États-Unis à partir de 2010 puis en 2013 par l’Australie, suivi des pays concernés³⁶¹. Par ailleurs, il existe d’autres découpages géopolitiques/géostratégiques et économiques tels que : l’*East Asia Summit*³⁶², ou encore l’*Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC)*. Ce dernier est un forum économique et politique visant à soutenir la croissance économique et la prospérité dans la région Asie-Pacifique. Il a été pensé dans les années 1990 que les États-Unis avaient d’un côté l’objectif de renforcer le commerce avec l’Asie et d’y conforter le libéralisme et de l’autre, d’œuvrer pour une stabilité politique régionale³⁶³.

1.2. Le concept d’Asie du Sud-Est et la communauté économique de l’ASEAN

Carte 1.1. L’Asie du Sud-Est



Source : carte élaborée par l'auteur.

Lecture : Les pays en gris foncés font partie de l’Asie du Sud-Est. Ceux en gris clair sont les pays limitrophes. Les carrés noirs symbolisent l’emplacement des capitales respectives.

L’Asie du Sud-Est regroupe géographiquement 11 pays (carte 1.1). Le terme d’Asie du Sud-Est est relativement récent comparé à celui d’Asie. Son apparition est controversée. Sans entrer dans ce débat, les affiliations académiques divergent quant à l’apparition de ce terme selon qu’il ait une origine européenne, américaine ou asiatique³⁶⁴. Côté américain, il apparaît

³⁶¹ Suryadinata, L. (2018). Singapore |23 October 2018 Indonesia and its Stance on the “Indo-Pacific”. *ISEAS Perspective*, 66 (7).

³⁶² Sommet de coopération politique et économique (dimension sécuritaire, économique et sociale) composé de l’ASEAN, l’Australie, la Chine, le Japon, la Nouvelle-Zélande, l’Inde, la Corée du Sud, la Russie, les États-Unis.

³⁶³ Boulanger, É., Constantin, C. & Deblock, C. (2008). Le régionalisme en Asie : Un chantier, trois concepts. *Mondes en développement*, 144(4), 91-114.

³⁶⁴ Thompson, E. (2013). In Defence of Southeast Asia: A Case for Methodological Regionalism. *TRaNS: Trans-Regional and -National Studies of Southeast Asia*, 1.

pour la première fois en 1839, par le biais d'un révérend américain, Howard Malcom, qui retraçait ses voyages dans la région³⁶⁵. Côté japonais, ce terme était utilisé par la géographie japonaise au début du XX^e siècle³⁶⁶. Toutefois, le concept « Asie du Sud-Est » pourrait être plus ancien encore et ne reflétant qu'une approche artificielle et superficielle de son origine épistémologique³⁶⁷. La Seconde Guerre Mondiale en 1943 a fait ressurgir ce terme avec le *Mountbatten's South-East Asia Command* avant qu'il ne devienne le terme géographique que l'on connaît : *South-East Asia* (ou Asie du Sud-Est)³⁶⁸. Bien évidemment, cette notion a particulièrement été alimentée après la guerre par les *Areas Studies* américaines et plus généralement par le milieu universitaire et académique³⁶⁹. Divers programmes universitaires s'intégrant dans les *Southeast Asian Studies*, virent le jour dans les années 1950 dans les grandes universités américaines. L'expression Asie du Sud-Est, est devenue courante pendant les deux guerres indochinoises³⁷⁰, et notamment durant la guerre du Vietnam. Si ce terme a été donc créé et répandu par des conceptions euro-américaines, à partir des différentes décolonisations que la région a connues, il y a eu un mouvement de réappropriation de ce terme par les nations du sud-est asiatique elles-mêmes. Cette réappropriation s'est surtout faite dans le milieu des élites de ces pays, sans pour autant que les populations ne s'y affilient véritablement³⁷¹.

La région d'Asie du Sud-Est compte à elle seule quatre grandes « sphères culturelles »³⁷² ou de « hautes cultures/grandes traditions » d'influences³⁷³. Cette région est un carrefour de plusieurs cultures et d'influences extérieures qui puisent leurs origines notamment à travers les proximités géographiques avec les autres régions, les divers mouvements migratoires et économiques, les différentes phases de colonisations (tableau 1.1).

³⁶⁵ Fifield, R.H. (1983). Southeast Asia as a Regional Concept. *Asian Journal of Social Science*, 11(1), 1-14.

³⁶⁶ Hajime, S. (2005). Southeast Asia as a Regional Concept in Modern Japan. In *Locating Southeast Asia*. Brill.

³⁶⁷ De Vienne, M.-S. (2022). Making Southeast Asia: Crossing Disciplines and Bridging Gaps or the Blind Men and the Elephant. Colloque internationale de l'EHESS *Knowledge and Know-How Situated: Humanities and Social Sciences and the World*, 8-10 novembre 2022.

³⁶⁸ Frost, F. (2016). *Engaging the neighbours. Australia and ASEAN since 1974*. ANU Press.

³⁶⁹ Fifield, R.H. *op. cit.*

³⁷⁰ La première guerre d'Indochine fait référence à la guerre d'indépendance de l'Indochine à la France (de 1946 à 1954). La seconde guerre d'Indochine ou la guerre du Vietnam entreprise par les États-Unis de 1956 à 1975.

³⁷¹ Fifield, R.H. *op.cit.*

³⁷² Milner, A.C. & Johnson, D. *op. cit.*

³⁷³ Abalihin, A.J. (2011). "Sino-Pacific": Conceptualizing Greater Southeast Asia as a Sub-Arena of World History. *Journal of World History*, 22(4), 659-691.

Tableau 1.1. L'Asie du Sud-Est traversée par des sphères et influences culturelles diverses

<i>Sphères culturelles</i>	<i>Influences de hautes cultures/grandes traditions</i>	<i>Pays concernés</i>
Sino-Confucéenne	Asie de l'Est	Singapour Vietnam
Bouddhiste et Theravadan	Asie du Sud	Thaïlande Myanmar Laos Cambodge
Islamique	Moyen-Orient Afrique du Nord	Malaisie Indonésie Brunei Darussalam
Chrétienne	Europe	Philippines Timor-Leste

Source : Tableau élaboré à partir de Milner, A. C. & Johnson, D. (2001). *The Idea of Asia*. Faculty of Asian Studies, Australian National University; Abalahin. (2011). "Sino-Pacific": Conceptualizing Greater Asia as a Sub-Arena of World History. *Journal of World History*, 22(4), 659-691.

Ces sphères et influences culturelles sont très importantes dans cette recherche, car il s'agit de données qui permettront de comprendre et d'analyser des enjeux présents dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est et bien évidemment en Malaisie et à Singapour qui se retrouvent dans des sphères et influences culturelles différentes.

L'Asie du Sud-Est est fortement liée à la communauté économique de l'Association des Nations de l'Asie du Sud-Est (ou *Association of South-East Asia Nations*, ASEAN). Historiquement, elle a été formée par l'Indonésie, la Malaisie, Singapour, les Philippines et la Thaïlande en 1967. Le Brunei Darussalam devint membre en 1984, suivi du Vietnam en 1995, du Laos et du Myanmar en 1997 et enfin du Cambodge en 1999. L'ASEAN a été constituée pour développer les économies émergentes de la région, mais également pour favoriser la coopération politique et sociale³⁷⁴. Cette association a émergé dans le contexte mouvementé de la guerre du Vietnam en 1967, en réaction à la montée et au rejet de l'idéologie communiste dans la région, mais aussi dans la volonté d'instaurer la paix entre la Malaisie et l'Indonésie³⁷⁵. L'Organisation du Traité d'Asie du Sud-Est (OTASE) initiée en 1954 par les Américains, avait posé les bases d'un bloc anticommuniste en Asie du Sud-Est³⁷⁶. En outre, si l'ASEAN a été élaborée pour des motifs politiques, économiques et sociaux, elle est également mue par une volonté d'indépendance et pour apparaître comme moins faible face aux ingérences

³⁷⁴ Flores, J.M. & Abad, J. (1997). The founding of ASEAN. In *ASEAN at 30*. ASEAN Secretaria.

³⁷⁵ Pomfret, R. (2013). ASEAN's New Frontiers: Integrating the Newest Members into the ASEAN Economic Community. *Asian Economic Policy Review*, 8(1), 25-41. Confrontation entre l'Indonésie et la Malaisie (appelé aussi « *Konfrontasi* ») de 1962 à 1966, sur le statut des deux régions de l'île de Bornéo, le Sarawak et le Sabah, disputés par les deux pays.

³⁷⁶ Narine, S. (2002). *Explaining ASEAN: Regionalism in Southeast Asia*. Lynne Rienner Publishers.

extérieures³⁷⁷. En 1967, Abdul Razak, Premier ministre malaisien, mentionna que les nations du sud-est asiatique devaient prendre leur propre destin en main et seraient plus fortes ensemble. Cela n'a pas empêché les divisions que les pays avaient (et ont toujours) entre eux.

L'ASEAN suppose donc l'articulation de deux niveaux, d'un côté national et de l'autre régional. Il s'agit de conjuguer les deux niveaux entre intérêt personnel (national) et intérêt commun (régional)³⁷⁸. Cette association a donné lieu à de nombreuses coopérations avec d'autres pays asiatiques auxquels ils ont été rattachés par des objectifs visant à développer l'éducation et plus spécifiquement l'enseignement supérieur³⁷⁹. Cependant, bien que l'ASEAN ait joué un rôle important dans l'internationalisation et la régionalisation des systèmes éducatifs, les nations restent centrales et ont développé leurs propres stratégies dans le champ de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, même si le cadre régional est quelques fois utilisé dans ce travail de recherche, la dimension nationale reste l'unité de référence.

1.3. Développements et défis hétérogènes de la région

L'Asie du Sud-Est (ASE), cadre régional des deux puissances étudiées, Singapour et la Malaisie, fait face à plusieurs défis qu'il est important de rappeler brièvement ici afin de contextualiser ces deux terrains de recherche. En effet, l'ASE se trouve confrontée à de fortes inégalités démographiques, socio-économiques, de genre, rurales/urbaines, politiques, culturelles et ethniques.

Inégalités démographiques. L'ASE qui comptait un peu plus de 160 millions de personnes en 1950 en compte en 2015 plus de 630 millions³⁸⁰. Cette région a connu une des transitions démographiques parmi les plus rapides à travers le monde³⁸¹. Les variations démographiques sont très disparates entre les pays. Si l'Indonésie apparaît comme le pays le plus peuplé de la région avec 270 millions de personnes, un pays comme le Brunei Darussalam est quant à lui le moins peuplé avec 433 000 de personnes en 2019. À titre de comparaison, la Malaisie comptait 32 millions de personnes et Singapour dénombrait 5,7 millions de personnes. Ces écarts sont également visibles dans la pyramide des âges où des écarts importants existent. La jeunesse asiatique représente la moitié de la jeunesse mondiale³⁸². Plus précisément, les 0-24 ans représentaient 280 millions de personnes en 2015 (soit 44% de la population totale de la

³⁷⁷ Flores, J.M. & Abad, J. *op. cit.*

³⁷⁸ Flores, J.M. & Abad, J. *op. cit.*

³⁷⁹ ASEAN-Mekong Basin Development Cooperation (pays de l'ASEAN + Chine) ; ASEAN +3 (pays membres de l'ASEAN + la Chine, la Corée du Sud et le Japon) ; ASEAN +6 (ASEAN + 3, plus l'Inde, l'Australie et la Nouvelle-Zélande).

³⁸⁰ cf. annexe 1.1 pour voir l'évolution démographique de la région entre 1950 et 2015.

³⁸¹ Attané, I. & Barbieri, M. (2009). La démographie de l'Asie de l'Est et du Sud-Est des années 1950 aux années 2000. Synthèse des changements et bilan statistique. *Population*, 64(1), 7-154.

³⁸² Carroué, L. (2015). L'éducation en Asie aux défis du développement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68, 61-68.

région). La région connaîtrait en 2020 son « summum historique »³⁸³ en ce qui concerne sa jeunesse. Ainsi, le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés atteindra un niveau sans précédent dans les prochaines années entraînant par conséquent des mutations sur les systèmes d'éducation de l'école maternelle à l'enseignement supérieur.

Bien qu'elle soit une région avec un socle de jeunes relativement important, il existe de grandes disparités selon les pays. Ainsi, deux logiques se dessinent, d'une part des pays qui connaissent un vieillissement rapide de leur population³⁸⁴ tel que Singapour et d'autre part des pays dont la population est jeune comme la Malaisie voire très jeune à l'image du Laos et en pleine expansion démographique³⁸⁵. Ces différences dans la pyramide des âges de ces pays posent des problématiques différenciées quant à leurs besoins en éducation et particulièrement ceux de l'enseignement supérieur.

Inégalités socio-économiques. L'évolution des inégalités sociales depuis les années 1990 est marquée par trois grandes tendances qui se dessinent au regard du coefficient de Gini (ou indice de Gini)³⁸⁶. Des pays tels que le Brunei, la France ou encore le Royaume-Uni dont les écarts entre populations riches et populations pauvres étaient relativement peu élevés dans les années 1990 (inférieur ou égal à 35) ont continué de se réduire en 2019. Face à ceux-ci, la Malaisie, Singapour, le Cambodge, la Thaïlande ou encore les Philippines avaient des écarts très élevés (supérieur ou égal à 40) en 1990 avant qu'ils ne connaissent une réduction plus ou moins forte en 2019. Enfin, Hong Kong, la Chine, l'Inde et les États-Unis font face à une intensification des inégalités sociales (graphique 1.1).

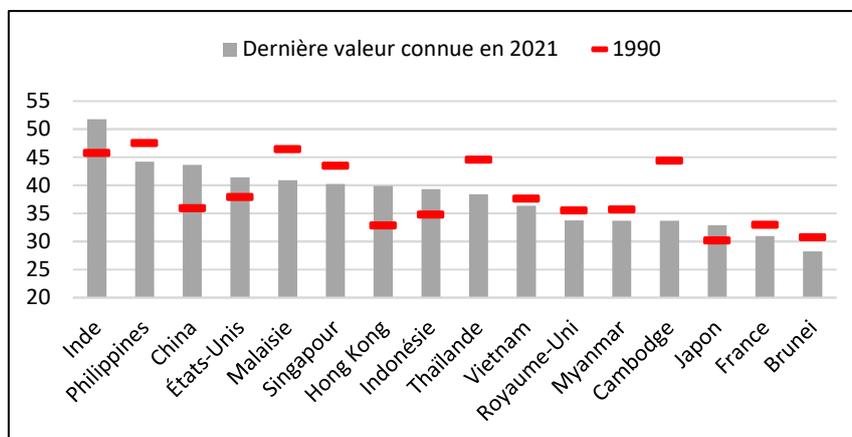
³⁸³ *Ibid.* : 62.

³⁸⁴ Scornet, C. (2019). La population des pays d'Asie du Sud-Est à ses défis. In C. Cabasset & C. T. L. Tràn. *L'Asie du Sud-Est, Bilan, enjeux et Perspectives* (p.25-48). Les Indes Savantes-Irased.

³⁸⁵ United Nations. (2019). *World Population Prospects-Population Division-United Nations*. Website.

³⁸⁶ Il s'agit d'une « mesure statistique permettant de rendre compte de la répartition d'une variable (salaire, revenu, patrimoine) au sein d'une population » (Marguerit, D. (2014). Le Coefficient de Gini. *BSI Economics* [online]). Ainsi, le coefficient se situe entre 0 et 1 (ou soit entre 0 et 100 comme dans le cas de la Banque Mondiale qui n'est qu'une simple multiplication par 100 du coefficient). 0 représente une égalité parfaite de revenu dans un pays tandis que 1 ou 100 est l'inégalité parfaite de revenu. Plus un pays est vers le 1 ou 100 plus les écarts entre les revenus dans un même pays sont importants. À l'inverse, plus un pays tend vers le 0 et plus les écarts entre les revenus se réduisent. (INSEE. (2020). Définition—Indice de Gini / Coefficient de Gini / Coefficient de Gini. *INSEE*).

Graphique 1.1. Inégalités sociales (Coefficient de Gini) de 1990 à 2019



Source : élaboré à partir des données issues UNU-WIDER en 2021.

Lecture : La Malaisie avait en 1990 un coefficient de 46,46 et a connu une diminution des inégalités de 6 points en 2019.

Selon la classification analytique³⁸⁷ de la Banque Mondiale se trouvent en Asie du Sud-Est, des pays parmi les plus riches du monde comme Brunei et Singapour, des pays intermédiaires comme la Malaisie et également des pays parmi les plus pauvres tels que le Timor-Leste ou le Laos. Les inégalités sociales s'accroissent parmi les grandes puissances mondiales économiques. Les populations riches ont davantage accès à une éducation de qualité par rapport aux populations pauvres se traduisant par des inégalités de revenus qui se sont renforcées³⁸⁸. Singapour fait ainsi partie des pays appelés communément les quatre *dragons* ou *nouveaux pays industrialisés* (NPI)³⁸⁹ caractérisés par un niveau économique équivalent aux pays d'Europe occidentale ou au Japon³⁹⁰. Ceux-ci ont connu la mutation de leur économie dans les années 1970 en s'industrialisant et en se reposant sur un modèle basé sur une exportation importante de leurs produits manufacturiers³⁹¹. Emboitant le pas aux *dragons*, les *nouveaux*

³⁸⁷ Il s'agit d'une moyenne théorique par habitant calculée à partir de la somme de différents revenus – salaires, immobilier, impôts, etc. – totaux d'un pays puis divisée par le nombre d'habitants sur une année), voir annexe 1.2.

³⁸⁸ Park, K. H. (2019). Education, Globalization, and Income Inequality in Asia. In *Demystifying rising inequality in Asia*. Asian Development Bank Institute. L'auteur a fait une étude empirique cherchant à savoir s'il y aurait un lien entre éducation et inégalité de revenu et constate que plus il y a un haut niveau de scolarisation dans un pays et plus cela tendrait à réduire les inégalités de revenu. À l'inverse, une dispersion de la scolarisation augmenterait sensiblement ces inégalités. Ainsi, l'éducation joue un rôle important dans la réduction des inégalités de revenu.

³⁸⁹ Les quatre dragons se composent de la Corée du Sud, Taïwan, Singapour et Hong Kong.

³⁹⁰ Barjot, D. (2018). L'ascension économique de l'Asie : Quels facteurs ? Quels modèles ?. *Entreprises et histoire*, 90(1), 6-24.

³⁹¹ Gallez, A. & Troupin, J.-L. (1981). La stratégie des nouveaux pays industriels d'Asie. Fondements et limites. *Revue Tiers Monde*, 22(87), 523-556.

tigres ou *nouveaux pays exportateurs* (NPE) à l'instar de la Malaisie ou de la Thaïlande³⁹² ont connu ces changements économiques dans les années 1980-90, à travers l'industrialisation et l'internationalisation de leurs économies³⁹³. Ces pays connaissent une croissance rapide et ont suivi les NPI, mais sans reproduire exactement leur modèle économique³⁹⁴. À partir des années 2000-2010, la révolution numérique a grandement impacté l'Asie du Sud-Est. Les pays qui avaient un modèle manufacturier basé sur une main-d'œuvre à forte densité et peu qualifiée, tournés vers l'exportation, ont évolué progressivement vers un modèle de marché intérieur à main-d'œuvre davantage qualifiée³⁹⁵. La Malaisie et Singapour n'ont pas échappé à cette adaptation. Ainsi, cette révolution industrielle a donné lieu à la nouvelle économie 4.0³⁹⁶ basée sur l'internet des objets, la robotique, la numérisation ou bien encore l'intelligence artificielle. Ces deux pays qui ont tourné leurs économies vers ces nouvelles industries se sont retrouvés face à des problématiques incontournables tels qu'un besoin en ressources humaines qualifiées, voire hautement qualifiées, de plus en plus important³⁹⁷. L'investissement en termes d'éducation et d'enseignement supérieur est au cœur de ce contexte économique ; d'autant plus que la Malaisie et les NPE sont confrontés à l'anticipation du vieillissement rapide de leur population, ce qui les contraint à ne pas uniquement se reposer sur une main-d'œuvre bon marché et jeune³⁹⁸. Ainsi, la formation de nouvelles ressources humaines en corroboration avec ces nouvelles industries nécessite de part un système d'enseignement supérieur performant capable de répondre à ces nouveaux besoins de la société et de son économie.

Inégalités de genre. Bien qu'il existe encore des discriminations envers les femmes et les filles³⁹⁹ au niveau de l'éducation et de l'éducation supérieure en ASE, la grande majorité des pays ont des niveaux de parité de genre équilibrés. Seuls le Cambodge et le Laos accusent encore un retard de scolarisation de leur population féminine⁴⁰⁰.

³⁹² Les NPE regroupent la Thaïlande, la Malaisie, l'Indonésie, le Vietnam et les Philippines.

³⁹³ Régnier, P. (2007). Histoire de l'industrialisation et succès asiatiques de développement : Une rétrospective de la littérature scientifique francophone. *Mondes en développement*, 139(3), 73-96.

³⁹⁴ Barjot, D. *op. cit.*

³⁹⁵ Sedik, T.S. (2018). Asia's Digital Revolution – IMF Finance & Development Magazine. *Finance & Development*, September, 55(3), 31-33.

³⁹⁶ Amin, S. (2019). Industrie - Industrialisation et formes de société. *Encyclopædia Universalis*. ; Kohler, D. & Weisz, J. (2018). Industrie 4.0, une révolution industrielle et sociétale. *Futuribles*, 424, 47-68. Pour ces auteurs, la nouvelle économie 4.0 est à rattacher à l'industrie 4.0, soit la quatrième forme de révolution industrielle que connaît le monde. La 1^e RI émerge à partir de 1765 avec la mécanisation de l'industrie et le charbon comme énergie. La 2^e RI se situe autour des années 1870 avec l'apparition de nouvelles énergies telles que le pétrole ou l'électricité, combinée avec des modèles industriels de rationalisation (Taylor et Ford) et l'avènement des capitaux. Enfin, la 3^e RI débute à la fin des années 1960 avec l'apparition de l'automatisation dans le milieu industriel, de la chimie de synthèse, le début de l'ère électronique et du nucléaire comme énergie.

³⁹⁷ Rhee, C.Y. (2018). Entre nous : Passer un nouveau cap. Pour l'Asie du Sud-Est, de nouveaux progrès exigent des réformes audacieuses. *Finance & Développement*, 55(3), 10-11.

³⁹⁸ Bhaskaran, M. (2018). Maintenir l'élan. *Finance & Développement*, Septembre, 6-9.

³⁹⁹ Bernabe, M.D., Hamer, J. & Fried, M. (2015). *Asia at a Crossroads: Why the region must address inequality now*. OXFAM.

⁴⁰⁰ Institut de Statistiques de l'UNESCO. (2019). *Taux brut des de scolarisation du primaire à l'enseignement supérieur, indice de parité entre les sexes (IPS)*. Website.

Inégalités rurales/urbaines. Les inégalités entre population urbaine et population rurale sont importantes puisqu'une grande majorité d'établissements universitaires se situent en zones urbaines économiquement plus fortes et où les densités de population sont les plus élevées au détriment des zones rurales. D'ailleurs, l'urbanisation croissante de l'ASE qui est, d'une part, corroborée à une démographie toujours en expansion et d'autre part, due aux déplacements des populations rurales vers les centres urbains ces dernières décennies, reste fortement contrastée selon les pays. Les grands centres urbains du sud-est asiatique comme Singapour, Kuala Lumpur en Malaisie sont particulièrement des lieux où se concentrent les opportunités économiques pour les populations⁴⁰¹. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que les institutions universitaires s'y concentrent également, ce qui reflète les grandes disparités et les potentielles inégalités qui peuvent exister entre les populations rurales et les populations urbaines. La Malaisie, par exemple, a recours à des politiques nationales spécifiques pour couvrir en éducation et en éducation supérieure les zones rurales afin d'apporter des opportunités supplémentaires à sa population. En outre, Singapour n'a pas de zone rurale compte tenu de sa spécificité de cité-État.

Disparités politiques. L'ASE se divise principalement en deux visions politiques, d'un côté les pays dont le pouvoir est *fort* voire à tendance *autoritaire* et d'un autre, les pays dont le pouvoir est davantage *démocratique*⁴⁰². Cette forme de dualisme entre autoritarisme et démocratie reste limitée, car « la démocratie étant une technique de gouvernement et l'autoritarisme une posture plus ou moins affirmée, les deux concepts peuvent se combiner dans la pratique »⁴⁰³. En effet, les structures de pouvoir sont très variées selon les pays de l'Asie du Sud-Est. Il peut s'agir d'un régime de parti unique libéral-conservateur à Singapour, d'un régime *communiste* au Vietnam, d'un régime à dominante *militaire* en Thaïlande, d'un régime *démocratique inabouti* en Indonésie, en Malaisie ou au Timor-Leste, d'un régime démocratique à tendance *autoritaire* aux Philippines⁴⁰⁴ et enfin d'un régime *dictatorial* comme au Myanmar. D'ailleurs, il existe quasiment autant de fonctionnements d'État et de pratiques politiques qu'il n'y a de pays. Il convient de noter aussi qu'on dénombre sept républiques et quatre monarchies, chacune avec des ordres institutionnelles et orientations idéologiques propres (tableau 1.2). Ces types de régimes interfèrent sur les politiques éducatives et d'enseignement supérieur adoptées dans chacun des États.

⁴⁰¹ UN-ESCAP. (2017). *Inequality of Opportunity in Asia and the Pacific : Education | United Nations ESCAP*. UNESCO ESCAP.

⁴⁰² Cabasset, C. & Trần, C.T.L. (2019). Les défis d'un développement durable en Asie du Sud-Est. Dans : C. Cabasset & C.T.L. Trần. *L'Asie du Sud-Est 2019, Bilan, enjeux et perspectives* (p.13-22). Les Indes Savantes-Irased.

⁴⁰³ Badie, B. (2012). *Nouveaux mondes. Carnets d'après Guerre froide*. CNRS Editions.

⁴⁰⁴ Bonnet, F.-X. (2019). Philippines : vers un autoritarisme miné par l'inflation. In C. Cabasset & C. T. L. Trần. *L'Asie du Sud-Est 2019, Bilan, enjeux et perspectives* (p.294-321). Les Indes Savantes-Irased.

Tableau 1.2. Structures politiques des pays de l'ASE

<u>République</u>				<u>Monarchie (fédérale ou non) ou Sultanat</u>		
<i>Semi-présidentielle</i>	<i>Présidentielle</i>	<i>Parlementaire</i>	<i>Communiste</i>	<i>Absolue</i>	<i>Constitutionnelle avec un système parlementaire</i>	<i>Constitutionnelle</i>
Timor-Leste	Indonésie Philippines	Myanmar* Singapour	Laos Vietnam	Brunei	Cambodge Malaisie	Thaïlande*

Source : élaboré à partir des données issues de la CIA. (2019). *The World FactBook*. Website.

* Le Myanmar et la Thaïlande sont également contrôlés directement ou indirectement par une junte militaire. Les récents coups d'État en 2021 (Myanmar) et 2014 (Thaïlande) en attestent.

Disparités culturelles et ethniques. Les minorités ethniques de ces pays de l'ASEAN sont la cible de discriminations et sont souvent plus touchées par la pauvreté. Ainsi, le fait d'appartenir à l'une de ces minorités a pour effet d'avoir un impact négatif sur l'accès à l'éducation⁴⁰⁵. Il existe des politiques de discriminations positives bénéficiant au groupe majoritaire pour l'accès à l'enseignement supérieur comme c'est le cas en Malaisie. En outre, les questions d'ethnies et de religions sont également à prendre en compte, car elles peuvent conditionner les mobilités étudiantes intra-régionales et internationales, tout en entrant dans des logiques étatiques d'attrait. À cela, il faut également ajouter les diverses langues parlées et les dialectes locaux que compte la région (tableau 1.3). La Malaisie et Singapour ont l'anglais comme une des langues officielles ou d'usage, ce qui présente un avantage certain face au phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur. L'anglais reste la langue travail de l'ASEAN.

⁴⁰⁵ Bernabe, M. D., Hamer, J. & Fried, M. *op. cit.*

Tableau 1.3. Les diversités culturelles des pays de l'ASE

	<i>Brunei Darussalam</i>	<i>Cambodge</i>	<i>Indonésie</i>	<i>Laos</i>	<i>Malaisie</i>	<i>Myanmar</i>
<i>Groupe majoritaire</i>	Malais (65.7%)	Khmers (97.6%)	Multitude d'ethnies : Javanais (40.5%) et autres ethnies	Lao (53.2%)	Bumiputera (Malais et indigènes, 60.2%)	Birmans (69%)
<i>Groupes minoritaires</i>	Chinois, autres ethnies (34.3%)	Cham, Chinois et autres ethnies (2.4%)		49 groupes ethniques reconnus officiellement	Chinois, Indiens et autres ethnies	Shan, Karen, Arakanais, Chinois et autres ethnies (31%)
<i>Religion dominante</i>	Islam – Sunnite	Bouddhisme	Islam – Sunnite	Bouddhisme	Islam – Sunnite	Bouddhisme
<i>Religion d'État</i>	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non
<i>Langue(s) officielle(s)</i>	Malais	Khmers	Indonésien	Lao	Malais	Birman
<i>Anglais (langue d'usage)</i>	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	<i>Philippines</i>	<i>Singapour</i>	<i>Thaïlande</i>	<i>Timor-Leste</i>	<i>Vietnam</i>	
<i>Groupe majoritaire</i>	Multitude d'ethnies locales : Tagalog (28.1%)	Chinois (74.3%)	Thaï (97.5%)	Diverses ethnies locales	Kinh (85.7%)	
<i>Groupes minoritaires</i>	Bisaya/ Binisaya, Cebuano, Ilocano, et autres ethnies	Malais, Indiens et autres ethnies (25.7%)	Birmans et autres ethnies (2.5%)		54 groupes ethniques reconnus officiellement	
<i>Religion dominante</i>	Catholicisme	Bouddhisme	Bouddhisme	Catholicisme	Majorité de Non-croyants	
<i>Religion d'État</i>	Non	Non	Oui	Non	Non	
<i>Langue(s) officielle(s)</i>	Philippin, Anglais	Anglais, Mandarin, Malais, Tamoul	Thaï	Tétoum, Portugais	Vietnamien	
<i>Anglais (langue administrative)</i>	Oui	Oui	Non	Non	Non	

Source : élaboré à partir des données issues CIA. (2019). *The World Factbook*. Website.

II. L'éducation comme condition sine qua non de la reconnaissance du développement national

2.1. Des structures d'éducation différenciées entre les pays du sud-est asiatiques

La création ou la réforme d'un système scolaire par les gouvernements sont mues par la volonté d'apparaître comme une nation moderne. Les projets d'éducation étaient constitutifs d'aspirations diverses comme l'identité nationale, la construction d'une nouvelle nation ou la

formation du citoyen⁴⁰⁶. L'école en général, comme institution, a très largement été porteuse d'une mission : celle de constituer la nation et de « diffuser un système de valeurs nationales cohérentes »⁴⁰⁷. Les États-Unis, la France, le Royaume-Uni ont investi l'éducation et ont particulièrement veillé à la diffusion de leur modèle éducatif. À cet effet, des pays en développement notamment, ont pu passer d'un système à un autre ou en adaptant certains éléments, notamment pour rompre avec le système éducatif anciennement établi par les puissances colonisatrices⁴⁰⁸. Le choix d'un modèle plus qu'un autre, revêt à la fois des dimensions éducationnelles à travers les avantages ou les inconvénients de tel ou tel modèle,⁴⁰⁹ mais aussi des dimensions économiques, politiques et culturelles qu'il recouvre. La transformation d'un système éducatif ou son perfectionnement peuvent être conditionnés par la volonté du développement des ressources humaines d'un pays. En prenant l'exemple de Singapour, son système pouvait être initialement résumé comme un modèle en 6-4-2 (six années de primaire, quatre années de premier cycle du secondaire et deux années de second cycle du secondaire), et a évolué en un système singulier qui a pour objectif de mieux correspondre aux compétences et aptitudes des élèves⁴¹⁰. Autrement dit, le système singapourien préfigure une forme de sélection spécifique en vue de placer chaque élève selon ses compétences et ses aptitudes dans les différents parcours que le système propose. Cela montre l'impact et les conséquences qu'une telle sélection peut avoir dans l'enseignement supérieur. Les niveaux primaires et secondaires conditionnent en grande partie la composition des futurs étudiants à l'université.

Le développement des ressources humaines à travers l'éducation est investi afin de développer ou de renforcer le secteur économique d'un pays et réduire certains problèmes tels que la pauvreté, les conflits ethniques et le chômage⁴¹¹. La structure du système scolaire recouvre des enjeux qui dépassent fondamentalement les dimensions uniquement éducatives, mais devient un enjeu à la fois social, économique, politique pouvant contribuer au développement général d'une nation et de sa stabilité. La transformation de la structure avant d'entrer dans l'éducation supérieure permettrait aux futurs étudiants d'être à la fois mieux préparés à leurs études supérieures, mais aussi de pouvoir espérer une reconnaissance similaire dans les établissements supérieurs à l'étranger et de bénéficier de compétences nécessaires à

⁴⁰⁶ Cummings, W.K. (2010). Is the Academic Center Shifting to Asia ?. In D.W Chapman, W.K. Cummings & G.A. Crossing Borders in East Asian Higher Education (p.47-76). CERC Studies in Comparative Education. Springer.

⁴⁰⁷ Schnapper, D. (1994). *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Gallimard : 143

⁴⁰⁸ Thovoethin, P.-S. (2012). Privatization of Education and the 6-3-3-4 Educational System in Nigeria: A Critical (Re) Assessment. Paper presented at the Globalization, Regionalization and Privatization in and of Education in Africa, Johannesburg, South Africa. Il remarque que le Nigeria, par la volonté de rompre avec l'ancien système imposé par les colons britanniques, avait choisi de le remplacer par le système américain. Ce dernier leur avait été recommandé, car il avait été une réussite dans le cas japonais.

⁴⁰⁹ Bretsch, H.S. & Reller, T.L. (1953). The 6-3-3 or the 8-4 Plan of Organization. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 37(198), 44-52.

⁴¹⁰ Boon, Z.S.L. (2018). *Singapore School Principals: Leadership Stories*. World Scientific.

⁴¹¹ Okabe, M. (2013). Where does Philippine education go? : the "K to 12" program and reform of Philippine basic education. *IDE Discussion Paper*, 425, 1-30.

l'intégration au marché de l'emploi. Les mutations des structures des systèmes scolaires pré-universitaires influent sur les systèmes d'enseignement supérieur notamment sur la préparation aux études supérieures et les conditions d'accès à travers la sélection. Ainsi, la structure, tout comme la composition du système éducatif, devient un indicateur de modernité et d'avancement des États.

2.2. Une croissance de la scolarisation et des besoins en éducation du pré-primaire au secondaire

2.2.1. L'explosion démographique

De manière générale, une véritable course a été engagée par les pays du Sud en ce qui concerne la scolarisation de leur population. En effet, ce mouvement vers toujours plus d'éducation est conjugué par une meilleure qualité de cette dernière⁴¹². Le rapport mondial de l'UNESCO sur le suivi de l'*Éducation Pour Tous* (EPT) de 2015 qui recense les progrès et les avancées des 15 dernières années et les enjeux futurs, est un indicateur de l'évolution qu'ont connu les pays d'Asie du Sud-Est. Deux tendances peuvent être dégagées, d'une part, des pays qui ont fait de l'éducation une priorité depuis plusieurs années, voire des décennies et d'autre part, des pays apparaissant plus en retard sur la question. Les données issues des différents recensements entrepris par l'UNESCO année par année fournissent un éclairage important, mais restent quand même à nuancer. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) distingue en effet deux taux de scolarisation, le taux dit « brut » et le taux dit « net » de scolarisation qui font débat au sein de la communauté scientifique quant à leur pertinence.

Encadré 1.1. Scolarisation : Taux brut versus taux net

Le taux brut de scolarisation se définit de la manière suivante : « nombre d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement ». À *contrario*, le taux net de scolarisation est le « nombre d'étudiants de la tranche d'âge correspondant théoriquement à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge ».

Source : Institut de statistique de l'UNESCO

Ils peuvent difficilement exprimer toute la complexité que représente la scolarisation d'une population donnée⁴¹³. De plus, une partie de ces données, notamment le nombre d'élèves scolarisés d'un niveau, est émise par les États eux-mêmes, ce qui échappe à tout contrôle scientifique. De même, il existe certainement une surestimation dans le cas du taux brut de

⁴¹² Lange, M.-F. (2001). *Des écoles pour le Sud : Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*. IRD Editions.

⁴¹³ Gérard, É. & Pilon, M. (2005). Le niveau de scolarisation au primaire : Entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, 1, 201-222.

scolarisation et d'une possible sous-estimation du taux net de scolarisation⁴¹⁴. Les deux taux reposent sur un âge typique d'un niveau donné (par exemple : 6 ans à 11 ans pour l'école primaire), âge pouvant varier d'un pays à un autre. Les données de scolarisation sont influencées par la structure par âge, c'est-à-dire, que le décroissement enregistré entre les différents niveaux est dû notamment à l'accroissement démographique d'une tranche d'âge de la population plus jeune par rapport à la génération précédente⁴¹⁵. L'analyse ou la comparaison entre pays en fonction de ces différents taux de scolarisation peut constituer un biais engendré par les structures par âge et le manque de standardisation dans le calcul de ces derniers⁴¹⁶.

2.2.2. *Le pré-primaire⁴¹⁷ ou l'éducation préscolaire en pleine démocratisation*

Ce secteur éducatif a pris une grande importance depuis les années 2000, et est devenu un des enjeux de premier ordre dans le monde et particulièrement dans les pays du Sud. L'investissement des États sur ce niveau est souvent en adéquation avec les prérogatives des organisations internationales en matière d'éducation (ex. ETP). La Malaisie dépasse très nettement les autres pays de la région (cf. annexe 1.3) notamment due aux écoles maternelles islamiques. Il n'existe pas de données pour Singapour. Toutefois, il s'agit d'un niveau qui reste très largement investi par les politiques publiques⁴¹⁸. Dans tous les cas, il y a une tendance vers la généralisation du pré-primaire pour ces pays alors que d'autres comme le Cambodge et le Timor-Leste apparaissent plus en retard sur cette question. Bien que les Philippines (en 2012), le Myanmar ou Brunei (en 1979) ont rendu obligatoire l'enseignement du pré-primaire, il existe de grands écarts entre ces derniers⁴¹⁹.

La marchandisation de l'éducation traverse également ce niveau. En effet, si l'enseignement primaire et secondaire sont souvent gratuits et gérés par les pouvoirs publics, le pré-primaire comme l'enseignement supérieur sont plus enclins à être payants que ce soit dans le public ou le privé. Le manque d'investissement de la part des gouvernements dans les années 2000 a contribué à l'accroissement du secteur privé du préscolaire. Le caractère payant explique en partie les écarts entre les pays. Plus particulièrement, le coût reste dissuasif pour les familles et notamment pour les plus pauvres. À cela, peuvent s'ajouter les déséquilibres entre le milieu urbain et rural, ethnique, de genre, qui accentuent d'autant plus les écarts constatables⁴²⁰. L'ensemble de ces éléments maintient et renforce certaines inégalités et exclusions scolaires

⁴¹⁴ *Ibid.*

⁴¹⁵ Barakat, B.F., Durham, R.E. & Rodrigues, C.G. (2013). Corriger les indices de scolarisation par la standardisation des structures par âge. *Population*, 68(4), 697-716.

⁴¹⁶ *Ibid.*

⁴¹⁷ Cela concerne les enfants qui ne sont pas encore en âge d'aller à l'école primaire : les 3/6 ans.

⁴¹⁸ Tan, C.T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1).

⁴¹⁹ UNESCO-EPT. (2015). *Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. UNESCO.

⁴²⁰ Shaeffer, S. (2016). The demand for and the provision of early childhood services since 2000: Policies and strategies. *PROSPECTS*, 46(1), 55-71.

(donc sociales) entre les populations au niveau du préscolaire, mais aussi tout au long du cursus scolaire.

2.2.3. *L'universalisation du primaire*

La conférence mondiale pour l'*Éducation Pour Tous* en 1990 à Jomtien en Thaïlande, ainsi que celle de Dakar (2000), ont placé l'éducation au centre des priorités des gouvernements⁴²¹. Une fois inscrits sur les agendas politiques des différents pays asiatiques, il y a eu une augmentation très importante des législations et des investissements pour démocratiser l'enseignement, le primaire particulièrement. L'ensemble des pays de l'ASEAN dépassait en 2017-2018 les 90% de taux net de scolarisation. Singapour et la Malaisie enregistrent respectivement 99,5% et 98,9% en 2016⁴²². Ces pays ont atteint une universalisation de ce niveau scolaire. D'autres pays de l'Asie du Sud-Est n'ont pas encore atteint cette universalisation et concentrent toujours des inégalités, notamment de genre, de qualité de l'apprentissage, de quantités s'agissant d'infrastructures et de professeurs disponibles⁴²³. D'ailleurs, le grand investissement des gouvernements pour le développement de l'enseignement primaire se caractérise par l'idée que les contenus et les méthodes sont faits pour préparer les enfants à construire à la fois la nation et son développement économique⁴²⁴.

2.2.4. *L'écart dans l'enseignement secondaire*

Malgré une volonté affichée d'augmenter l'accès à un enseignement secondaire de qualité,⁴²⁵ des disparités existent d'une part, entre les taux (brut et net) de scolarisation du primaire et du secondaire, et, d'autre part, entre le premier cycle (*lower-secondary*) et le deuxième cycle (*upper-secondary*) de l'enseignement secondaire⁴²⁶. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de 2017, entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, une proportion non négligeable d'enfants n'étaient pas scolarisés, représentant 10% en Asie de l'Est et du Sud-Est. La proportion est encore plus importante entre le premier cycle et le second cycle de l'enseignement secondaire s'élevant à 22% de non

⁴²¹ Ordonez, V. & Maclean, R. (2000). Open file: Education in Asia. In *Prospects : Quarterly Review of Comparative Education*, 30(3). UNESCO.

⁴²² Le taux brut pour les deux pays dépassait les 100%.

⁴²³ Ces inégalités avaient déjà été pointées par Ordoñez et Maclean en 2000.

⁴²⁴ Chimombo, J.P. (2005). Issues in Basic Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options for Improved Delivery. *Journal of international cooperation in education*, 8, 129-152.

⁴²⁵ ASEAN. (2014). *ASEAN state of education report 2013*. The ASEAN Secretariat.

⁴²⁶ Le premier cycle du secondaire correspond au collège et le second cycle correspond à celui du lycée (en comparaison avec le système scolaire français).

scolarisés en Asie de l'Est et du Sud-Est⁴²⁷. Deux logiques se détachent dans la région, d'un côté des pays qui visent ou maintiennent l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire tandis que d'autres sont toujours dans la phase de démocratisation de ce dernier bien qu'il y ait une évolution constante de la scolarisation dans ce niveau⁴²⁸ (cf. annexes 1.4 et 1.5).

La « perte » d'élèves scolarisés entre le premier cycle et le second cycle est importante selon les pays. Seul Singapour reste quasiment au même niveau de scolarisation (98%) entre les deux cycles. Aucun des pays n'a adopté l'école obligatoire après le collège jusqu'à l'âge de 14-15 ans selon les systèmes éducatifs (cf. annexe 1.6). La gratuité de l'éducation au lycée n'est pas toujours assurée, réduisant le nombre d'élèves intégrant le second cycle du secondaire. La disponibilité des infrastructures (milieu urbain et milieu rural), ainsi que de professeurs formés à enseigner au secondaire (1^{er} et 2nd cycle confondus), influe sur les données visiblement faibles.

De passer brièvement en revue la composition des systèmes permet de comprendre l'interdépendance des trois niveaux d'enseignements – primaire, secondaire et supérieur – qu'il ne faut pas omettre. Si bien que l'enseignement supérieur et son accessibilité sont conditionnés par les niveaux inférieurs.

III. L'émergence de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est

3.1. Une région à trois vitesses : élite, massification et universalisation de l'éducation supérieure

De manière analogue à l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement supérieur connaît depuis les années 1980, une très forte augmentation de la scolarisation en Asie du Sud-Est. L'ensemble de ces pays a multiplié au minimum par deux sa population étudiante (cf. annexe 1.7). En l'espace de trente ans, des pays comme la Malaisie, le Vietnam ou Brunei ont connu d'importantes croissances de leurs effectifs étudiants. Le Cambodge est le pays où l'augmentation est la plus impressionnante entre 1986 et 2017, mais cela reste un cas particulier qui résulte de son histoire récente sous le régime khmer⁴²⁹. Parallèlement, les Philippines et la

⁴²⁷ UNESCO. (2017). *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8*. UNESCO.

⁴²⁸ Gérard, É. & Pilon, M. *op. cit.* Les auteurs constatent que les grands écarts entre les pays et également entre le taux brut et le taux net de scolarisation au sein d'un même pays indiquent ici d'une part la faiblesse de certains systèmes d'éducation et d'autre part, la qualité de ces derniers à travers le taux brut qui est un bon indicateur des redoublants probables et des élèves hors âge typique de ce niveau dont la différence est parfois extrêmement importante avec le taux net (voir la Thaïlande par exemple).

⁴²⁹ La grande faiblesse du nombre d'étudiants en 1986 résulte des événements tragiques qu'a connu le Cambodge à savoir la succession de deux génocides, l'un sous la *République Khmers* (entre 1970 et 1975) et l'autre sous les *Khmers Rouge* (entre 1975 et 1979). Une grande partie des universités cambodgiennes ont été partiellement ou totalement détruites. Ainsi, durant le dernier génocide, 75% des conférenciers et 96% d'étudiants furent tués ou s'enfuirent à l'étranger. Au-delà des génocides successifs, un des slogans les plus populaires, sous le régime *Khmers Rouge*, était « Étudier n'est pas important » cela donne à voir la non-considération de l'éducation et de

Thaïlande avaient déjà, depuis les années 1970, un développement important de leurs enseignements supérieurs respectifs. Dans le cas des Philippines, la colonisation américaine a développé le système scolaire à travers une implantation d'établissements privés en complément des établissements publics⁴³⁰. Ces différentes évolutions sont concomitantes aux diverses réformes de l'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'à la volonté d'universalisation de ces systèmes éducatifs. La réponse aux injonctions des organismes internationaux à atteindre l'universalisation du primaire, et de plus en plus, celle du secondaire, a obligé à renforcer l'éducation supérieure afin de former les ressources humaines nécessaires aux pays et à leur développement. Les grandes politiques publiques nationales – *Đổi Mới* au Vietnam, *New Economic Policy* en Malaisie – et l'ouverture à l'économie de marché combinée à la volonté de développement économique, sont parmi les principaux facteurs ayant contribué à l'essor de l'offre éducative publique et privée et à l'explosion du nombre d'étudiants. Cependant, bien que les effectifs aient crû fortement dans l'enseignement supérieur, il n'en reste pas moins que persiste un fort déséquilibre régional, certains pays n'ayant encore qu'une très faible proportion d'étudiants accédant à ce niveau au sein du système national⁴³¹.

Les niveaux de scolarisation dans l'enseignement supérieur des pays de l'ASEAN en 1986 correspondent à ceux des pays européens ou américains des années 1950. À titre de comparaison, à la sortie de la Seconde Guerre Mondiale, en Europe, seuls 3 à 5 % des individus qui pouvaient être scolarisés dans l'enseignement supérieur l'étaient. Ainsi, il faudra attendre les années 1970 pour que ce taux net se situe entre 10 à 20% dans les pays européens et les années 2000 pour dépasser les 30% de taux net de scolarisation⁴³². Singapour fait statut d'exception dans la région, car si en 1970 il n'y a que 6% de la population, tous âges confondus, qui est scolarisée dans l'enseignement supérieur, en 2018, elle est de presque 89%. Cela fait de Singapour le second pays après l'Australie et devant les États-Unis à avoir un tel taux de scolarisation à ce niveau (graphique 1.2). La cité-État a un système similaire, voire même plus développé que la majorité des pays occidentaux. Cependant, la Malaisie tout comme la Thaïlande ont des taux proches des 50%, mais ils ne sont pas encore au niveau des pays de l'OCDE. Tandis que le Timor-Leste, le Laos et le Cambodge ont des taux de scolarisation encore extrêmement faibles.

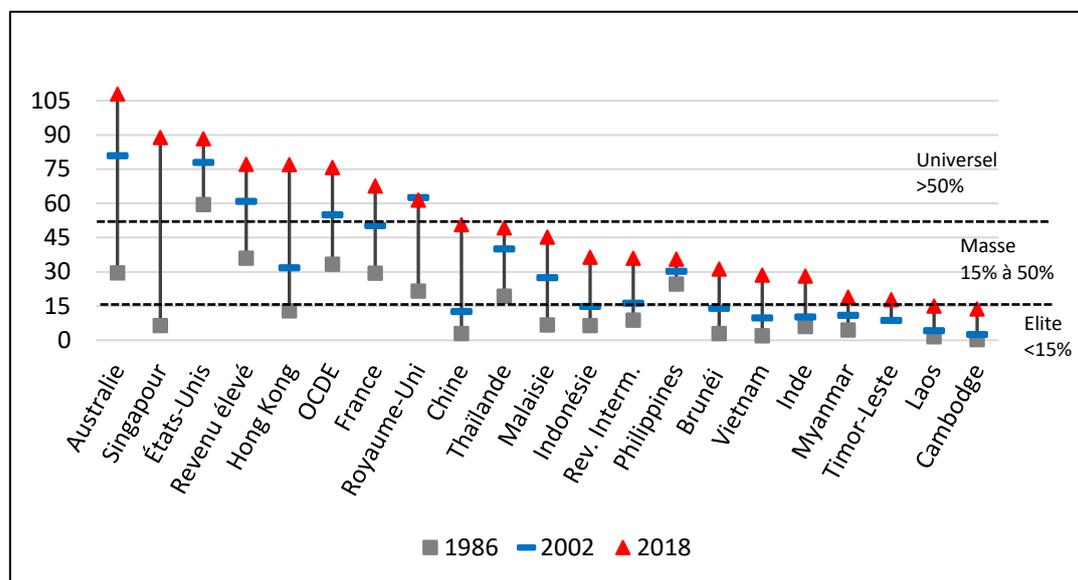
l'école instaurée par le régime autoritaire cambodgien. (Rany, S., Nurulazam, A. & Jamil, H. (2012). Cambodia's Higher Education Development in Historical Perspectives (1863-2012). *International Journal of Learning and Change*, 2, 221-241 ; Phan, S. (2015). *Envisioning a higher education system for the 21st century: Cambodia*. University of British Columbia.)

⁴³⁰ Alcalá, A.C. (1999). Higher Education in the Philippines. *Philippine Studies*, 47(1), 114-128.

⁴³¹ Nguyen, H.T.L. (2016). *Quality assurance in higher education in Vietnam: A case-study*. PhD. Thesis. Victoria University. L'auteur mentionne qu'une partie de ces pourcentages des étudiants nationaux inscrits dans l'enseignement supérieur ne prend pas en compte les étudiants qui faisaient leurs études à l'étranger pour y être formés, principalement dans des universités européennes, américaines, soviétiques, japonaises.

⁴³² Trow, M. (2005). The decline of diversity, autonomy and trust in post-war British higher education: An American perspective. *Perspectives : Policy and Practice in Higher Education*, 9(1), 7-11.

Graphique 1.2. Comparaison internationale : Évolution du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 1986* à 2018



Source : élaboré à partir de la Théorie de Martin Throw (1974, 2005, 2010) et des données de la Banque Mondiale (s.d.). *Inscriptions à l'école, enseignement supérieur (% brut)*. Website.

* Pour Singapour seule l'année 1970 était disponible d'où la faiblesse du pourcentage d'inscrits dans l'enseignement supérieur.

Note spéciale : Rev. Interm. : pays à revenu intermédiaire

Lecture : En 1986, l'Indonésie comptait 6% d'inscrits dans son système d'enseignement supérieur. En 2002, les étudiants inscrits représentent 15% de la population en âge pour ce niveau. En 2018, son système est en pleine massification pour atteindre 36%.

Les systèmes d'enseignement supérieur en ASE se sont structurés selon une évolution où l'on distingue trois niveaux⁴³³. Au premier niveau, celui de l'« élite », l'enseignement supérieur est principalement réservé à une très faible minorité d'étudiants relevant des classes supérieures de la société. L'accès aux études supérieures se base principalement sur les privilèges, la naissance ou le talent, et concerne moins de 15% d'une même classe d'âge ; en 2018, le Cambodge et le Laos en étaient encore à ce stade. Lorsque le niveau de « massification » de la classe d'âge scolarisable dans le supérieur se situe entre 16% et 50% et si cette scolarisation est effective, les individus considèrent l'accès au supérieur comme un droit pour ceux qui ont les qualifications requises. En 2018, la plupart des pays de l'Asie du Sud-Est avaient atteint ce niveau, rattrapant peu à peu leur retard sur les pays occidentaux. Au niveau de l'« universalisation », plus de 50% de la population en âge d'être scolarisée à ce niveau l'est et cette scolarisation est considérée comme obligatoire par les classes moyennes et supérieures.

⁴³³ Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*, JHU Press ; Trow, M. (1999). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 303-328.

Les systèmes dépassant les 50% d'individus scolarisés tendent donc vers une universalisation de l'éducation supérieure⁴³⁴. Ce stade ne concernait que Singapour en 2018, mais la Malaisie et la Thaïlande sont en passe d'y accéder. Ces différents niveaux indiquent d'emblée une hiérarchie au sein de la région, entre des pays comme Singapour qui ont démocratisé très largement l'accès à l'éducation supérieure alors que d'autres en sont encore au stade de la construction de leur système. Ce premier constat du développement inégal et déséquilibré des systèmes d'enseignement supérieur montre que les pays ne sont pas confrontés aux mêmes questionnements et enjeux liés au processus d'internationalisation et à l'intégration de dimensions internationale. Ainsi, ces développements universitaires différenciés au sein de l'ASE entraînent inexorablement des phénomènes d'internationalisation pluriels et segmentés.

3.2. Les systèmes universitaires : entre standards internationaux et spécificités locales

3.2.1. Répondre au cadre supranational et conserver des spécificités locales

S'il existe des spécificités propres à chaque pays, ces derniers répondent aux exigences internationales. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) développée par l'UNESCO indique les prérogatives auxquelles les systèmes éducatifs doivent répondre afin que ces derniers apparaissent dans les données de l'UNESCO, et soient reconnus par conséquent au niveau international. La CITE concerne l'ensemble des pays membres et membres associés de l'UNESCO⁴³⁵, ainsi, chaque niveau (Bachelor/Master/PhD. ou équivalents) correspond à une catégorie établie par la CITE. Plus précisément, cela s'organise de la manière suivante :

<i>Catégorie</i>	<i>Niveau correspondant</i>	<i>Durée du niveau</i>
CITE 1	Enseignement Primaire	4 à 7 ans
CITE 2	Premier cycle de l'enseignement secondaire	2 à 5 ans
CITE 3	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	2 à 5 ans
CITE 4	Enseignement post-secondaire non supérieur	6 mois à 2 ou 3 ans
CITE 5	Enseignement supérieur de cycle court	2 à 3 ans
CITE 6	Licence ou niveau équivalent	Non indiqué
CITE 7	Master ou niveau équivalent	Non indiqué
CITE 8	Doctorat ou niveau équivalent	3 ans minimum

Source : Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. UNESCO

⁴³⁴ Cooperman, L. (2014). From elite to mass to universal higher education: from distance to open education. *RIED*, 17(1).

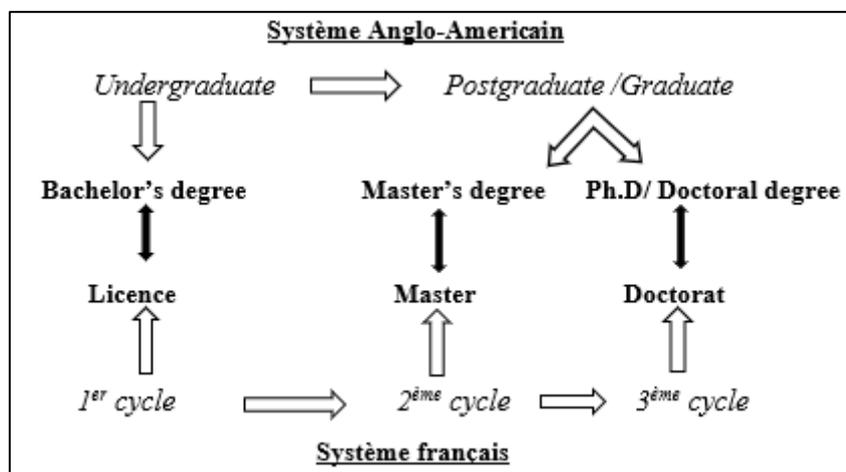
⁴³⁵ En 2019, 193 pays y étaient membres et 11 pays étaient membres associés. Les États-Unis n'y figuraient plus, ces derniers s'étant retirés de l'organisation à la fin d'année 2018 pour des motifs politiques n'ayant pas de liens avec la CITE et plus généralement avec l'éducation.

Cette classification édicte des exigences notamment, en termes de durée, de critères d'admission, de position dans la structure nationale, d'orientation du programme (académique ou professionnel), de contenus théoriques et/ou professionnels pour chacun des niveaux. La plupart des pays en Asie du Sud-Est appliquent l'ensemble des critères émis par la CITE. De plus, ils ont indexé leur système universitaire selon le modèle BMD ou LMD (Bachelor-Licence/Master/Doctorat) en vigueur en Europe et en Amérique du Nord, cependant chaque système d'enseignement supérieur a des modalités différentes dans l'achèvement d'un cycle à l'université. Selon les pays, l'obtention d'un bachelor, d'un master ou d'un Ph. D. ne s'effectue pas selon les mêmes durées par exemple. L'application du système anglo-saxon est notable dans le cas de la Malaisie et de Singapour qui appliquent de plus en plus la durée du *Bachelor* « *with honours* » portée à 4 ans au lieu de 3 ans pour un diplôme de *Bachelor* classique. L'organisation des systèmes universitaires répond d'une part, à l'exigence des standards internationaux et d'autre part, conserve des spécificités nationales propres, en particulier au niveau des institutions universitaires.

Encadre 1.2. *Undergraduate* et *postgraduate* : la lecture anglo-américaine

En se focalisant sur la structure des systèmes d'enseignement supérieur, il y a un premier découpage qui s'effectue entre les différents niveaux. En effet, il apparaît une distinction nette entre ce qui est désigné comme le cycle *undergraduate* et le cycle *postgraduate* ou *graduate*. Le premier cycle, *undergraduate*, renvoie au premier cycle des études supérieures dont le plus haut diplôme visé est le bachelor (ou équivalent). Le second, *postgraduate* ou *graduate*, désigne les cycles supérieurs post-bachelor (ou équivalent). Ainsi, dans ce cycle se retrouvent les diplômes de Master (ou équivalent) et de Doctorat/Ph. D. (ou équivalent). Par ailleurs, il convient de savoir que ce découpage spécifique entre *undergraduate* et *postgraduate* ou *graduate* est historiquement lié au système anglo-saxon (britannique et américain). Pour faire une analogie avec le système d'enseignement supérieur français, cette distinction n'existe pas. En effet, le découpage se fera autour de trois cycles correspondant aux trois diplômes visés (Licence, Master, Doctorat) (schéma 1.1).

Schéma 1.1. Structure du système universitaire anglo-américain vs Structure du système universitaire français



Source : élaboré par l'auteur.

3.2.2. Une organisation institutionnelle complexe et hiérarchisée

Dans cette partie, il ne s'agira pas de représenter l'intégralité des modalités des systèmes d'enseignement supérieur présents en ASE, mais plutôt de comprendre les éléments qu'ils ont en commun et les spécificités qui leur sont propres. Il est important de s'intéresser à ces structures pour d'une part, situer l'objet qu'est l'enseignement supérieur dans le contexte du sud-est asiatique et d'autre part, d'avoir une « photographie » du champ de l'enseignement supérieur. En effet, il s'agit de structures évolutives qui ont connu et qui connaîtront des modifications à la fois de forme et de fond. Ainsi, sur ce dernier point, l'enseignement supérieur est un objet dynamique⁴³⁶ qui reflète un état à un moment t et pourra être différent à $t+n$. Si tous les pays ont des universités publiques (et privées, religieuses ou non), d'autres établissements sont présents selon chaque système d'enseignement supérieur. Ainsi, les universités ne sont pas les seules pourvoyeuses d'éducation supérieure puisqu'il existe également des universités militaires, des collèges universitaires (*university college*), des écoles polytechniques, des instituts supérieurs et les instituts supérieurs techniques, des collèges supérieurs techniques (*higher technical colleges*), des collèges communautaires (*community colleges*) et des écoles de premier cycle (*undergraduate schools*).

Tableau 1.4. Les types d'établissements universitaires selon les pays d'ASE

	Malaisie	Singapour	Autres pays de l'ASEAN (en exemple, le Myanmar ⁴³⁷)
<i>Types d'établissements supérieurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Université - Collège universitaire - École polytechnique - Collège communautaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Université - École polytechnique - Institut d'éducation technique (ITE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Université - Université militaire - Instituts

Tous les établissements ne permettent pas de délivrer tous les types de diplômes et de programmes, certains sont limités au premier cycle, alors que d'autres peuvent délivrer au maximum le diplôme de master, mais ne sont pas qualifiés pour décerner un doctorat (ex. : les collèges universitaires en Malaisie). En outre, l'introduction de nouvelles formes d'établissements, comme les écoles polytechniques, a été adoptée pour augmenter sensiblement

⁴³⁶ Zhang, L.M. (2018). Inaugural ASEAN-China Maritime Exercise held at RSS Singapura-Changi Naval Base. *The Straits Times*, August 3rd.

⁴³⁷ International Association of Universities (IAU). (2016). *Higher Education in ASEAN*. International Association of Universities

le taux de participation à l'enseignement supérieur⁴³⁸. Contrairement à la France où ce type d'école est lié à la fabrication des élites françaises, elles n'ont pas cette vocation en ASE, il s'agit davantage d'une voie alternative pour former des ressources humaines qualifiées en tant que techniciens alors que l'université prépare des cadres (ex. : Singapour). Le public qu'elles vont accueillir n'est pas le même aussi bien socialement, qu'ethniquement et qu'économiquement.

Dans chaque système d'enseignement supérieur, il y a parallèlement aux études académiques, les études professionnelles et techniques (TVET). Bien que signifiées comme relevant de l'enseignement supérieur, ces dernières ne suivent pas forcément les mêmes prérogatives que le cursus universitaire classique. En effet, les programmes d'études TVET permettent d'obtenir des diplômes plus courts qui se retrouvent le plus souvent à travers les dénominations suivantes : *Diploma, Certificate, Postgraduate Certificate/Diploma, Advanced Diploma, Higher Diploma*⁴³⁹. Les TVET ont la particularité de parfois dépendre d'un autre ministère que celui du ministère de l'Éducation et d'être majoritairement dispensées dans des instituts supérieurs, des *community colleges* ou des écoles polytechniques⁴⁴⁰.

3.3. L'université : le modèle d'excellence et de sélectivité dominant l'enseignement supérieur en ASE

Seul le modèle de l'Université apparaît comme un point commun de l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur du sud-est asiatique. L'université est l'établissement d'excellence, au sommet de la structuration universitaire et délivre essentiellement les diplômes les plus élevés en adéquation avec les standards internationaux. Elle permet de suivre aussi bien des cursus universitaires correspondant aux standards internationaux tout en intégrant d'autres cursus et diplômes plus professionnels et techniques. En revanche, les autres types d'établissements restent principalement des établissements de « *second rang* »⁴⁴¹ face à l'université. Cette dernière apparaît comme le modèle qui cristallise, d'une part, une hiérarchisation où elle se retrouve au sommet et, d'autre part, une dualité avec les autres modèles d'établissements. Son accès est plus difficile compte tenu notamment des examens d'entrée ou l'obligation de faire des études pré-universitaires. Toutefois, le rôle des autres types d'établissements est primordial pour faire face à une demande de la population de plus en plus importante et capable de supporter la massification de l'enseignement supérieur. Pour mieux comprendre les éventuelles formes de sélection pré-universitaires opérées par les systèmes

⁴³⁸ Phan, S. *op. cit.*

⁴³⁹ Teter, W. & Dhirathiti, N. (2016). *Degree Structures in the ASEAN Region: State of Play Report*. SHARE project publication.

⁴⁴⁰ Rozana, S. & Zulita, M. (2019). What lies ahead in 2019 for TVET and Higher Education?. *sea-vet.net*.

⁴⁴¹ de Saint-Martin, M. (2008). *op. cit.*

d'enseignement supérieur asiatiques, il est utile de comprendre les modes d'accès à l'université publique dans les pays de l'ASE (tableau 1.5).

Tableau 1.5. Les modalités d'accès à l'université publique selon les pays de l'ASE

	<i>Examen ou diplôme unique</i> (permettant à la fois de valider le secondaire et obligatoire pour accéder à l'université ou à des institutions délivrant des diplômes similaires à l'université)	<i>Examen spécifique ou national d'entrée à l'université</i> (après la validation du secondaire et obligatoire pour accéder à l'université ou à des institutions délivrant des diplômes similaires à l'université)	<i>Post-secondaire non supérieur ou pré-universitaire</i> (obligatoire pour accéder à l'université ou à des institutions délivrant des diplômes similaires à l'université et sanctionnés par un diplôme)
Brunei Darussalam	–	–	General Certificate of Education A-Level
Cambodge	Baccalauréat	–	–
Indonésie	–	Seleksi Nasional Masuk Perguruan Tinggi Neger	–
Laos	–	Spécifique à chaque université	–
Malaisie	–	–	Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia ou Matriculation ou GCE A-Level (1 an minimum)
Myanmar	–	တက္ကသိုလ်ဝင်တန်း စာမေးပွဲ *	–
Philippines	–	College Entrance Exam	–
Singapour	–	–	General Certificate of Education A-Level (2 ans minimum)
Thaïlande	–	Thai University Central Admission System (TCAS)	–
Timor-Leste	–	Spécifique à chaque université	–
Vietnam	Kỳ thi trung học phổ thông quốc gia**	–	–

Source : élaboré par l'auteur.

* Le Myanmar n'avait qu'un seul examen unique jusqu'en 2015 pour intégrer l'université. À la suite d'une réforme de l'université, le ministère de l'Éducation a décidé de créer, en plus de l'examen de fin de secondaire (*Basic Education Standard Examination*), l'*University Entrance Examination* ou *Matriculation Examination*.

** En 2015, le système éducatif vietnamien a été réformé. Les examens de fin d'études secondaires et d'entrée à l'université au Vietnam ont été combinés en un seul examen national appelé l'*Examen National du Secondaire*.

Le premier mode d'accès est un *examen unique* qui permet à la fois de valider la fin du secondaire et de pouvoir entrer à l'université. À titre de comparaison, la France connaît ce type de modalité d'accès, le Baccalauréat validant le secondaire et conditionnant l'entrée à l'université. Dans le cas de l'ASEAN, seuls deux pays sont concernés par ce mode, le Cambodge et le Myanmar. En mettant en parallèle les diverses données avancées auparavant, ces deux pays ont des taux de scolarisation faibles aussi bien dans le secondaire que dans l'enseignement supérieur comparé à certains de leurs voisins. Donc, par cet examen unique, un plus grand nombre d'élèves du secondaire peut avoir accès aux études supérieures et leurs accès est en apparence moins sélectif que les deux modèles suivants.

Le second mode se trouve être un *examen d'entrée à l'université*, c'est-à-dire qu'en plus de valider le secondaire, les élèves doivent se présenter à un examen spécifique propre à l'université ou unique à toutes les universités nationales, afin d'être admis dans l'enseignement supérieur. Cet examen concerne particulièrement les universités publiques, le secteur privé ayant ses propres modalités. Ce mode d'examen est le plus présent en ASEAN mais également dans l'ensemble du continent asiatique. À titre d'exemple : des pays comme la Chine avec le *Gaokao* qui est l'examen d'entrée à l'université ; ou bien celui de la Corée du Sud avec le *Suneung* ; et encore le Japon avec le *Nyūgaku shiken*. L'examen d'entrée vise une sélection des meilleurs profils des étudiants du secondaire en vue d'être intégré dans telle ou telle université⁴⁴². Ce type d'examen conditionne l'entrée aux universités les plus prestigieuses du pays et est synonyme de réussite sociale pour celui qui y obtient une place⁴⁴³. Par ailleurs, le recours à ce type d'examen a entraîné l'apparition d'un marché privé du tutorat afin de préparer les étudiants à ce type d'examen en plus de la préparation réalisée par l'éducation formelle⁴⁴⁴. Plus généralement, ce type d'examen comme l'obligation d'un passage dans le post-secondaire non supérieur favorise l'émergence et le renforcement du secteur privé éducatif.

Le dernier mode d'accès à l'université impose un passage obligatoire dans le post-secondaire non supérieur⁴⁴⁵. Ce niveau est issu du système éducatif anglais britannique et commun à certaines anciennes colonies et/ou membres du Commonwealth, ce qui est le cas de ces trois pays. Celui-ci oblige les étudiants souhaitant entrer à l'université à avoir une, voire des qualifications supplémentaires. Cet enseignement pré-universitaire est situé entre l'enseignement secondaire et universitaire, devenant à son tour dans le système d'éducation un niveau à part entière (bien que similaire au niveau de première et de terminale en France). Plus précisément, ce niveau vise à élargir les connaissances, compétences et aptitudes du second cycle du secondaire afin de préparer les élèves au marché de l'emploi ou d'accéder à l'université. Concrètement, en se référant aux cas des trois pays de l'ASEAN mentionnés dans le tableau ci-dessus – Brunei, Malaisie et Singapour – les élèves obtiennent au second cycle du secondaire le GCE O-Level (*General Certificate of Education Ordinary Level*) et doivent par la suite obtenir le GCE A-Level (*General Certificate of Education Advanced Level*) ou un diplôme

⁴⁴² Mori, R. (2002). Entrance examinations and remedial education in Japanese higher education. *Higher Education*, 43(1), 27-42.

⁴⁴³ Lee, S. & Brinton, M.C. (1996). Elite Education and Social Capital: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 69(3), 177-192.

⁴⁴⁴ Yin, M. (2018). Moving from Rural to Urban: Urbanization and Its Implications for Educational Equality and Equity in China. In *Metropolitan Governance in Asia and the Pacific Rim: Borders, Challenges, Futures*. 143-162.

⁴⁴⁵ On peut trouver également le terme d'*enseignement pré-universitaire*. Volontairement, ce terme ne figure pas dans le tableau ni dans le corps de texte, car il est davantage associé au système américain alors que post-secondaire non supérieur est issu du système anglais britannique et il est désigné comme tel par les différents ministères de l'Éducation de ces trois pays (Malaisie, Singapour, Brunei).

équivalent⁴⁴⁶ pour entrer à l'université⁴⁴⁷. Sans ce niveau et ce diplôme, il est difficile d'intégrer l'université. Il peut exister des voies de contournement ou alternatives soit par le secteur éducatif privé qui a parfois ses propres modalités d'accès ou par des voies plus longues comme à Singapour, demandant à un étudiant de faire 3 à 4 ans dans une école polytechnique pour espérer intégrer l'université à l'issue de ce parcours⁴⁴⁸. Le niveau de sélection est renforcé par ce niveau intermédiaire.

3.4. Une privatisation croissante de l'enseignement supérieur

3.4.1. Les politiques publiques de privatisation

La privatisation du secteur de l'enseignement supérieur est un phénomène mondial qui touche aussi bien les pays du Nord que ceux du Sud. Le mouvement de privatisation en Asie du Sud-Est s'est renforcé dans les années 1990 par la mise en place des politiques publiques centrées sur l'introduction de l'éducation supérieure privée dans le système d'enseignement supérieur. Pour répondre à la libéralisation du secteur universitaire émis par l'Accord général sur le commerce et les services (GATS), les États ont mis en place des politiques de privatisation et de corporatisation. L'ouverture à de nouveaux acteurs privés locaux et étrangers et la transformation d'une partie des institutions universitaires publiques en organisations entrepreneuriales ont permis de remédier à de multiples contraintes budgétaires des gouvernements et de favoriser l'accessibilité à l'enseignement supérieur. La corporatisation des universités publiques leur permet d'entreprendre une marchandisation de leur offre éducative et d'opter pour des stratégies de marché. Cette politique est perçue comme une solution « souhaitable » pour les États, puisque les universités acquièrent davantage de flexibilité et d'autonomie (administrative et de gouvernance) ce qui les rendrait ainsi plus compétitives au niveau mondial.

La commercialisation de l'enseignement supérieur s'est additionnée au processus d'internationalisation⁴⁴⁹ qui est devenu un objectif prioritaire à travers le monde, alimenté par les grandes organisations internationales (Banque mondiale, UNESCO, OCDE, ASEAN, etc.). Ce processus hégémonique s'apparente à une « bonne pratique » internationale afin d'améliorer notamment la qualité de l'éducation et de la recherche et mieux préparer les futurs diplômés à être adaptés à la mondialisation. Finalement, il serait un des corollaires pour les États et leurs

⁴⁴⁶ En Malaisie, les élèves obtiennent d'abord le *Sijil Pelajaran Malaysia* (SPM) puis ils devront être passer le *Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia* (SPTM, ou équivalent) pour entrer à l'université.

⁴⁴⁷ Exception faite à Singapour où le système éducatif permet aux meilleurs élèves de passer directement le GCE-A par le biais de l'*Express course* durant le secondaire (cela sera plus largement détaillé dans la dernière partie du chapitre consacré à Singapour) (MOE Singapour, 2017).

⁴⁴⁸ Ministry of Education Singapour. (2020). *Post-secondary*. Ministry of Education. ; MyGOV Malaysia. (2019). *MyGOV - Getting Formal Education. Getting Higher Education. Getting into IPTA in Malaysia. General Information*. Website.

⁴⁴⁹ Tilak, J.B.G. (2012). *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

institutions universitaires d'intégrer et de participer activement à l'économie mondiale du savoir⁴⁵⁰. En outre, le triptyque privatisation, commercialisation/marchandisation et internationalisation de l'enseignement supérieur est intimement lié, faisant émerger un modèle dominant de référence qui traverse de manière plus ou moins aboutie et à géométrie variable les pays de l'ASE.

Encadré 1.3. Politiques nationales publiques introduisant l'enseignement supérieur privé

- Cambodge : les établissements universitaires publics imposent des frais d'inscription en 1996 et l'enseignement privé est autorisé à partir de 1997.
- Indonésie : les établissements universitaires privés sont présents depuis l'indépendance du pays en 1945.
- Laos : la privatisation a commencé à partir de 1995.
- Malaisie : le *Private Higher Educational Institute Act* en 1996 officialise l'introduction d'institutions privées dans le champ de l'enseignement supérieur.
- Philippines : les écoles privées apparaissent dès 1972, mais il faudra attendre 2008 avec le *Manual of Regulation for Private Higher Education* pour l'éducation supérieure privée.
- Thaïlande : introduction dès 1969 de l'enseignement supérieur privé à travers le *Private Higher Education Act*.
- Singapour : le secteur d'enseignement supérieur privé était autorisé depuis l'indépendance, il a été au contraire régulé en 2009 par le *Private Education Act*.
- Vietnam : à partir de 2005, les institutions semi-publiques peuvent devenir entièrement privées.

L'enseignement supérieur public a été plus longtemps protégé par rapport aux niveaux inférieurs par les gouvernements face à cette privatisation. L'accélération de la privatisation s'est conjuguée d'une part à de multiples contraintes budgétaires des gouvernements tout en devant faire face à une demande toujours plus croissante à l'accès de l'enseignement supérieur⁴⁵¹ et d'autre part, la privatisation des institutions universitaires publiques est perçue comme une solution pour développer leur autonomie et pour rompre avec la bureaucratie gouvernementale⁴⁵². Ainsi, elles peuvent davantage opter pour des stratégies de marché. Les institutions publiques se privatisent de plus en plus à travers le manque de ressources financières et une volonté d'autonomie institutionnelle. La corporatisation des universités publiques, c'est-à-dire, la transformation d'une partie de ces institutions en organisation entrepreneuriale, a donné une plus grande autonomie administrative et de gouvernance. Toutefois cette corporatisation est surtout entreprise en vue de générer des revenus propres et d'avoir des activités de marché⁴⁵³. Que ce soit la Malaisie, Singapour, la Thaïlande, le Laos ou le Cambodge, les gouvernements ont fortement « encouragé » les universités publiques à

⁴⁵⁰ Hawawini, G. (2016). *The Internationalization of Higher Education and Business Schools*. Springer.

⁴⁵¹ Sarvi, J. & Pillay, H. (2017). *Innovations in Knowledge and Learning: Postsecondary Education Reform to Support Employment and Inclusive Growth*. Asian Development Bank.

⁴⁵² Asian Development Bank. (2012). *op. cit.*

⁴⁵³ Songkhaeo, T. & Yeong, L.H. (2016). *Defining higher education issues and challenges in southeast Asia/ASEAN within the international context*. The HEAD Foundation.

développer leur propre financement⁴⁵⁴. Il faut noter que cet « encouragement » était soit dû aux manques de ressources financières des États pour développer et continuer à subventionner leur système d'enseignement supérieur, soit pour adapter le modèle éducatif au même niveau que les pays occidentaux obligeant en partie les établissements universitaires à se tourner vers le financement privé⁴⁵⁵.

Les dépenses publiques en matière d'éducation supérieure ne touchent pas les pays de la même manière puisqu'au regard des différentes dépenses engagées par les États en 2013, les disparités sont encore une fois très prégnantes (cf. annexe 1.9). Toutefois, il est important de noter qu'à partir de 2014, une baisse de l'investissement public est constatable dans plusieurs pays de la région. La Malaisie enregistre une des baisses les plus importantes en amputant près de 2 milliards de dollars (US) de son budget consacré à l'enseignement supérieur entre 2013 et 2016. Cela s'est traduit par un investissement consacré pour chaque étudiant du supérieur passant de 4 841 PPA\$/étudiant en 2013 à 2 505 PPA\$/étudiant en 2016⁴⁵⁶. Cependant, ce pays reste le deuxième plus gros investisseur public de la région après Singapour. En outre, cela fait émerger un double jeu de la part des gouvernements⁴⁵⁷. En même temps, ces derniers cherchent à réduire les coûts que représente leur système d'enseignement supérieur, mais ils veulent garder un rôle central dans certaines universités publiques, celles qui généralement sont les mieux cotées au niveau local, régional et international.

Le ralentissement de l'investissement public a permis l'émergence de l'enseignement privé qui tend à être une solution face à la massification scolaire grâce à l'accroissement des institutions privées sous la forme d'entreprise éducationnelle⁴⁵⁸. Les gouvernements ont souhaité écarter les étudiants du secteur public qui pèse lourdement sur les finances étatiques vers le secteur privé et lucratif⁴⁵⁹. Les deux principales stratégies auxquelles les gouvernements ont eu recours pour diminuer leurs dépenses en matière d'enseignement supérieur ont été d'une part, le fait d'augmenter les taxes dans les universités publiques – frais d'inscription ; coût général des études – et d'autre part, d'encourager l'essor des universités privées⁴⁶⁰. La première conséquence de la baisse du soutien public s'est traduite par des coûts plus élevés des études pour les étudiants. Le transfert des coûts des dépenses publiques de l'État s'est fait vers les familles et les étudiants⁴⁶¹. En effet, si les dépenses publiques en matière d'éducation et en

⁴⁵⁴ Varghese, N.V., Chien, C.-L., Montjourides, P., Tran, H., Sigdel, S., Katayama, H. & Chapman, D. (2014). Reshaping of higher education in Asia. In *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up—The Rise of Graduate*. UNESCO Institute for Statistics.

⁴⁵⁵ Hirtt, N. (2014). Université globale, université marchande : Quelles évolutions en cours ? In S. Mazzella. *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale* (Maghreb, Afrique, Canada, France) (p.25-38). Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.

⁴⁵⁶ Cf. World Bank (2020). *EdStats*. Database (CSV table).

⁴⁵⁷ Singh, K. *op. cit.*

⁴⁵⁸ Carroué, L. *op. cit.*

⁴⁵⁹ Varghese, N.V., Varghese, N.V., Chien, C.-L., Montjourides, P., Tran, H., Sigdel, S., Katayama, H. & Chapman, D. *op. cit.*

⁴⁶⁰ Asian Development Bank (2011). *Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies*. Asian Development Bank.

⁴⁶¹ *Ibid.*

particulier dans l'éducation supérieure diminuent, ces dernières sont alors imputées aux principaux usagers, les étudiants. La facturation des frais de scolarité par les étudiants diminue la charge sur les gouvernements, et développe *de facto* des systèmes de prêts étudiants⁴⁶². Ces derniers intègrent une dimension de privatisation répondant à une logique de marchandisation d'un bien immatériel alors même qu'ils sont émis dans certains cas par les États eux-mêmes. Les prêts étudiants sont symptomatiques d'une marchandisation de l'enseignement supérieur où le public et le privé s'entremêlent.

Finalement, le processus de privatisation est à la fois dû à la transformation des institutions publiques qui incorporent des logiques de marché tout en générant de nouvelles ressources financières⁴⁶³ et à l'intégration d'entreprises issues du marché intégrant le système d'enseignement supérieur. L'introduction du secteur d'enseignement supérieur privé⁴⁶⁴ au sein des systèmes éducatifs des pays de l'ASE s'est faite à des degrés variables. Les institutions infrastructurelles et l'intégration des étudiants sont là encore très disparates, bien que ce soient les signes les plus visibles de cet apport de l'enseignement privé dans l'enseignement public.

3.4.2. *Panorama de l'enseignement supérieur privé*

La privatisation de l'enseignement supérieur amène à considérer deux aspects : d'une part, les infrastructures éducationnelles privées et d'autre part, la proportion d'étudiants qui s'y trouvent. Il est vrai que si des pays ont une prédominance d'établissements privés, ils n'ont, parfois, en réalité qu'une minorité d'étudiants par rapport aux établissements publics. Ainsi, la proportion des étudiants dans le secteur privé reste relativement variée selon les pays de l'Asie du Sud-Est, en revanche, pour ce qui est de la part des institutions universitaires privées, elles sont très largement majoritaires dans une grande partie des pays de la région (graphique 1.3).

⁴⁶² Singh, K. *op. cit.* L'auteur constate qu'il y avait un mouvement émis par l'OCDE prônant que le soutien des États passe notamment par les prêts étudiants pour accroître l'accès à l'enseignement supérieur, les prêts sont généralement accompagnés d'un taux élevé de remboursement, des conditions minimales sont souvent requises, pouvant décourager les étudiants avec de faibles ressources d'y avoir recours.

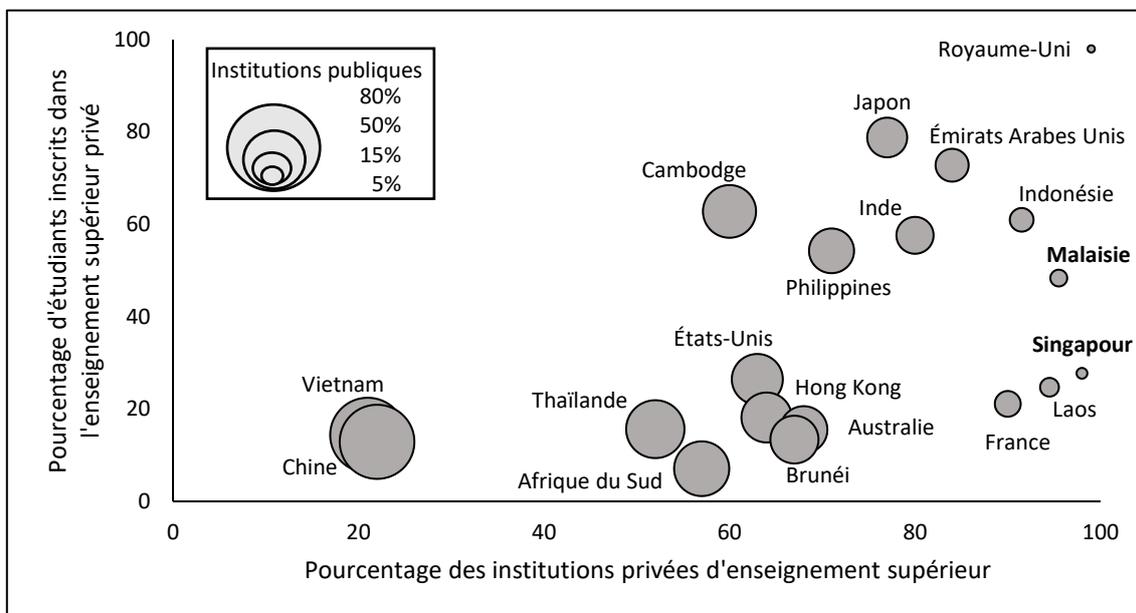
⁴⁶³ Ces logiques de marché peuvent prendre différentes formes : les diplômes et cours payants (à l'image des *Diploma/Certificates*, des « *Executive courses* »), les partenariats public-privé (en établissant des liens avec les grandes entreprises, les industries pour obtenir des financements tout en adaptant leur formation à ces pourvoyeurs de ressources humaines), la location d'institutions universitaires (en mettant à disposition par les universités qui ont des locaux inutilisés à des universités étrangères ou des entreprises privées), la philanthropie (grâce à des fondations et/ou des réseaux d'anciens étudiants – alumni).

⁴⁶⁴ Définitions proposées par l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2014) :

Institution publique : elle est contrôlée et administrée intégralement par les autorités publiques. Le personnel est principalement des fonctionnaires de l'État.

Institution privée : elle est contrôlée et administrée par des organisations non gouvernementales (à but lucratif ou non). Elle peut en revanche soit être subventionnée à la fois par des fonds publics et des fonds privés (institutions semi-publiques ou semi-privées), soit exclusivement sous des fonds privés. Le personnel est principalement issu du secteur privé.

Graphique 1.3. La privatisation des systèmes d'enseignement supérieur en 2017



Source : élaboré à partir des données ISU pour l'année 2017 et du nombre d'établissements supérieurs privés et publics dans chaque pays présenté (voir en détail annexe 1.10).

Note particulière : la taille du cercle pour chaque pays représente la proportion d'établissements publics dans le pays.

Lecture : En 2017, la Chine recensait 79% d'établissements publics contre 21% de privés. 12,9% des étudiants étaient dans un établissement privé. L'Indonésie enregistrerait 91,5% d'établissements privés et 61% des étudiants étaient inscrits dans le secteur privé.

Plus précisément, en s'appuyant sur la typologie développée par Roger Geiger⁴⁶⁵ qui permet de rendre compte des différences structurelles entre l'enseignement supérieur public et privé, il émerge différents patterns de cette privatisation (tableau 1.6).

⁴⁶⁵ Geiger, R. L. (1988). *Privatization of Higher Education: International Trends & Issues*. Report of a Conference (Racine, Wisconsin, June 15-18, 1987). International Council for Educational Development, Princeton; Geiger, R. L. (1988). Public and private sectors in higher education: A comparison of international patterns. *Higher Education*, 17(6), 699-711.

Tableau 1.6. Typologie de la place de la privatisation dans le champ de l'enseignement supérieur

<i>Secteur privé de masse et secteur public restreints</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Majeure partie des étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur privé b) Fortement hiérarchisé (selon les universités anciennes/récents ; élites/masse) c) S'adapte pour répondre à la demande d'accès d) Prédominance des établissements privés 	Cambodge Indonésie Royaume-Uni Japon Émirats Arabes Unis
<i>Secteurs publics et privés parallèles</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Coexiste en parallèle au secteur public b) Nombre d'établissements privés présents dans le système, majoritaires par rapport au public c) N'est pas égalitaire, car ne bénéficie pas de même financement d) Structuration différenciée sous-jacente dans l'intégration des étudiants (l'un est considéré comme plus prestigieux et reste le lieu de la fabrication des élites ou accueille des minorités ethniques, etc.) e) Établissements publics accueillent plus d'étudiants que le privé 	Singapour États-Unis Laos Hong Kong France Australie Brunei
	<ul style="list-style-type: none"> f) Établissements privés accueillant plus d'étudiants que le public 	Malaisie Philippines Inde
<i>Secteur public généralisé et secteur privé périphérique</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Le secteur public répond quasiment intégralement à la demande d'accès à l'enseignement supérieur b) Le secteur privé peut émerger pour combler des carences ou parce que le système public présente de graves dysfonctionnements c) Prédominance des établissements publics 	Chine Vietnam Thaïlande Afrique du Sud

Cette catégorisation montre les différences qui existent entre les pays de l'ASE entre eux et par rapport à d'autres pays. Ainsi, la polarisation ou non du secteur privé est relative à chaque contexte national. Il est donc possible de constater qu'à Singapour la part des établissements publics ne représente que 2% alors qu'elles accueillent 67% des étudiants en 2016. À *contrario*, au Cambodge où les institutions universitaires privées représentent 60% du paysage de l'enseignement supérieur, elles intègrent similairement 63% des étudiants du pays en 2017. Ainsi, la surreprésentation d'établissements privés peut indiquer plusieurs choses : la volonté de répondre à la demande d'accès aux études supérieures, l'intégration et le développement d'une économie de marché liée au savoir. Cela peut également avoir des mécanismes sous-jacents spécifiques qu'il est possible de relever par le biais des caractéristiques socio-économiques des étudiants inscrits au sein de ces établissements privés. Dans les pays où il peut y avoir une structuration ethnique forte dans la société, les

établissements privés vont être destinés aux groupes minoritaires alors que le groupe majoritaire va s'orienter dans les établissements publics (ex. Malaisie).

Plus précisément, l'enseignement supérieur privé en ASE s'axe principalement sur le segment des études supérieures courtes et de niveau *undergraduate*. En Malaisie, les étudiants inscrits en *Bachelor* étaient 45% dans un établissement privé en 2010. De même, le *Below Bachelor* ou *Associate degree* concentraient près de 72% des inscrits dans les institutions privées malaisiennes⁴⁶⁶. À l'inverse, les programmes et diplômes du niveau *postgraduate* restent très largement dominés par le secteur public. En outre, les études courtes bénéficient particulièrement au secteur privé. Dans les pays de l'ASE où l'enseignement supérieur privé s'est développé et ancré, ce sont surtout des étudiants inscrits dans des études allant jusqu'au *Bachelor* qui sont concernés alors que l'éducation supérieure publique reste la principale pourvoyeuse des hauts diplômes de type Masters, Doctorats.

3.4.2. Un manque d'équité et une qualité aléatoire du secteur privé

L'enseignement supérieur privé apparaît comme mieux adapté au marché⁴⁶⁷. Pourtant, le secteur de l'éducation supérieure privé est loin d'être homogène, son caractère hétérogène se traduit par les multiples clientèles qu'il attire. Celui-ci peut être orienté culturellement et/ou religieusement, ce qui influe par conséquent sur la clientèle visée. Il émerge donc un véritable dualisme au sein de ce secteur qui s'exprime à travers une homologie structurante entre accès et restriction/sélection. En effet, le secteur privé apparaît ambivalent avec le pouvoir d'engranger la masse que le secteur public ne peut intégrer et d'être en même temps très restrictif et sélectif en ne concernant uniquement l'élite et la semi-élite⁴⁶⁸. De même, au niveau des établissements, il existe une forte hétérogénéité puisqu'il peut aussi bien y avoir des universités de classe mondiale ou régionale que des institutions de petite taille et de qualité « médiocre »⁴⁶⁹.

L'objectif premier de l'intégration d'un système d'enseignement privé est d'absorber la demande croissante pour l'accès aux études supérieures. Toutefois, si cela rend plus accessibles les études supérieures, l'équité peut être remise en cause. Les coûts étant généralement plus élevés dans ces établissements, il sera plus difficile pour les étudiants les plus pauvres d'y avoir accès. À titre d'exemple, si les stratégies à travers les prêts étudiants permettent d'accroître l'accès à l'enseignement supérieur, cela défavorise mécaniquement l'équité entre les étudiants. Les institutions universitaires privées sont libres de fixer le prix de la scolarité, cela tend à exclure la partie de la population qui a le moins de ressources. Au manque d'équité, s'ajoute

⁴⁶⁶ Chapman, D. & Chien, C.-L. (2014). Expanding out and up: what are the system-level dynamics? Case study of Malaysia and Thailand. In *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up—The Rise of Graduate*. UNESCO Institute for Statistics.

⁴⁶⁷ Hirtt, N. *op.cit.*

⁴⁶⁸ Asian Development Bank (2011). *op. cit.*

⁴⁶⁹ Asian Development Bank. (2012). *op. cit.*

également le manque de qualité, car l'enseignement supérieur privé n'est pas toujours de bonne qualité quand ce dernier est destiné à absorber ce que le secteur public ne peut pas assurer. À ce titre, quand il est de bonne voire de haute qualité, ce dernier est réservé principalement aux étudiants qui se trouvent être les plus fortunés⁴⁷⁰. En effet, des rapports récents émanant de groupes de recherche de la Banque Mondiale⁴⁷¹ montrent que plus les institutions privées seraient nombreuses, plus cela augmenterait de surcroît la concurrence entre elles, ce qui aurait un impact sur la qualité fournie et la réduction des coûts pour les étudiants conduisant à être plus accessibles pour ces derniers⁴⁷². Autrement dit, si on augmente le nombre d'établissements, cela crée un champ concurrentiel permettant une meilleure qualité éducative et des études moins chères. Pourtant, la prolifération d'établissements privés n'a pas pour autant amélioré la qualité, bien au contraire, puisque le secteur privé est perçu comme de mauvaise qualité quand il ne se situe pas sur le segment des formations d'élites.

IV. Une internationalisation de l'enseignement supérieur en plein essor : la place de l'Asie du Sud-Est dans un phénomène global⁴⁷³

4.1. Une internationalisation hétérogène des systèmes d'enseignement supérieur

L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est est loin d'être un phénomène homogène, les différents systèmes éducatifs connaissent une évolution différenciée de cette injonction supranationale. Au même titre que le développement de l'enseignement supérieur de chacun des pays de la région, l'internationalisation est également à plusieurs vitesses, ce qui est symptomatique de ce que l'on peut constater pour l'éducation en général.

Les pays de l'ASE se sont dotés d'institutions en vue de chapoter et d'organiser le secteur universitaire au niveau régional. Le *Southeast Asian Ministers of Education Organization / Regional Institute of Higher Education Development* (SEAMEO RIHED) fut créé à Bangkok dès 1965 pour faciliter la coopération entre les acteurs gouvernementaux et pour renforcer la régionalisation au niveau universitaire. Au sein de cette institution, le programme d'échange étudiants, l'*ASEAN International Mobility for Students* (AIMS) a été créé en 2010 en vue d'accroître les mobilités étudiantes intra-ASE. En 1977, les ministres de l'Éducation des pays de l'ASEAN se réunissaient pour discuter du concept d'« université de

⁴⁷⁰ Asian Development Bank. (2011). *op. cit.*

⁴⁷¹ Darvas, P., Shang, G., Yijun, S. & Bilal, B. (2017). *Enseignement supérieur et équité en Afrique subsaharienne : Élargir l'opportunité au-delà de l'élite*. Directions du développement. Banque Mondiale ; IEF & World Bank. (2017). *Higher Education for Development*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

⁴⁷² Singh, K. *op.cit.*

⁴⁷³ Pour rappel, cette dernière partie a fait l'objet d'une publication dans l'ouvrage coordonné par Christine Cabasset et Jérôme Samuel, *L'Asie du Sud-Est 2022. Bilan, enjeux et perspectives*. Voir plus précisément : Stef, J. & Samuel, J. (2022). Internationalisation de l'enseignement supérieur et intégration régionale en Asie du Sud-Est : Mundus sans Erasmus. In C. Cabasset & J. Samuel. *L'Asie du Sud-Est 2022 : bilan, enjeux et perspectives* (p.101-126). Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine.

l'ASEAN »⁴⁷⁴. Progressivement, la coopération en matière d'éducation supérieure fit émerger l'*ASEAN University Network* (AUN) en 1995, dans laquelle on retrouve le cadre d'assurance qualité, l'*ASEAN University Network Quality Assurance* (AUN-QA), créé en 1998, et le système de transfert de crédits de l'ASEAN (*ASEAN Credit Transfer System*, ACTS) mis en place en 2008. Inspiré du processus de Bologne en Europe, l'ACTS et l'AIMS ont été pensés en vue d'harmoniser les pratiques et les systèmes universitaires de la région tout en faisant vivre la « régionalisation »⁴⁷⁵ et pour renforcer l'identité et les valeurs communes de l'ASEAN via l'enseignement supérieur. Cependant, il reste toujours des difficultés à élaborer les politiques universitaires régionales en raison des différences culturelles et linguistiques, mais également de normes de qualité de l'enseignement supérieur et réglementations nationales, en particulier autour des protocoles de visa et des calendriers universitaires⁴⁷⁶. Les États gardent le contrôle exclusif des actions menées en matière de stratégies éducatives et d'internationalisation. Les institutions régionales restent consultatives de même que les programmes universitaires régionaux sont à l'initiative des États et de leurs universités. Ainsi, au-delà des inégalités de développement universitaire, les déséquilibres des circulations étudiantes (volet le plus visible de l'internationalisation) intra- et extra-Asie du Sud-Est sont flagrants tant en termes de quantité de flux que dans les provenances géographiques et proximités culturelles (tableaux 1.7a, 1.7b).

Tableau 1.7a. Le phénomène de régionalisation : les circulations étudiantes intra- et extra- Asie du Sud-Est en 2017 par pays

Destination Origine des étudiants (ASE)	Destination					
	Brunei	Cambodge*	Indonésie	Laos	Malaisie	Myanmar
Brunei Darussalam	-	-	0,2%	0%	8,5%	-
Cambodge	0,8%	-	0,6%	20,4%	2,5%	-
Indonésie	18,8%	0,3%	-	0%	59,1%	-
Laos	0%	0,1%	0,2%	-	0,5%	-
Malaisie	49,8%	0,1%	34,5%	0%	-	-
Myanmar	0,4%	0,3%	0,4%	0,7%	4,2%	-
Philippines	9,2%	0,2%	0,9%	1,0%	4,1%	-
Singapour	9,2%	-	1,7%	-	4,9%	-
Thaïlande	11,5%	-	22,5%	0%	9,0%	-
Timor Oriental	0%	-	34,8%	0%	0,1%	-
Vietnam	0,4%	99%	4,1%	78,0%	7,0%	-
Total ASE	261 (100%)	113 (100%)	4 765 (100%)	304 (100%)	9 857 (100%)	-
Total étudiants internationaux (effectifs)	436	497	7 763	472	100 765	459
% Etudiants ASE	59,9%	22,7%	61,4%	64,4%	9,8%	-

Sources : données ISU pour les années 2016-2017.

⁴⁷⁴ Beerkens, H. (2004). *Global Opportunities and Institutional Embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia*. University of Twente, p.39.

⁴⁷⁵ Ravinet P. & Chou, M.-H. (2017). Higher education regionalism in Europe and Southeast Asia: Comparing policy ideas. *Policing and Society: An International Journal of Research and Policy*, 36(1), 143-159.

⁴⁷⁶ Choi, E. (2017). Higher Education Regionalization in East Asia. *International Higher Education*, 90, 26-28.

* L'UNESCO n'a pas de données pour le Cambodge. Cependant, selon la littérature scientifique, l'Université Royale de Phnom Penh accueillait 497 étudiants internationaux en 2017⁴⁷⁷.

Tableau 1.7b. Le phénomène de régionalisation : les circulations étudiantes intra- et extra- Asie du Sud-Est en 2017 par pays

<i>Destination</i> <i>Origine</i> <i>des étudiants (ASE)</i>	<i>Philippines</i>	<i>Singapour**</i>	<i>Thaïlande</i>	<i>Timor</i> <i>oriental</i> <i>***</i>	<i>Vietnam</i>	<i>Monde (et</i> <i>% des étudiants</i> <i>restant en ASE)</i>
<i>Brunei Darussalam</i>	0,4%	-	0,1%	-	0%	3 314 (26,1%)
<i>Cambodge</i>	3,2%	-	18,6%	-	12,3%	6 039 (31,1%)
<i>Indonésie</i>	32,6%	-	6,8%	-	0%	47 612 (14,9%)
<i>Laos</i>	0,8%	-	15,9%	-	87,4%	5 071 (79,4%)
<i>Malaisie</i>	7,0%	-	3,3%	-	0%	63 281 (3,3%)
<i>Myanmar</i>	-	-	34,3%	-	0%	9 166 (28,1%)
<i>Philippines</i>	-	-	3,5%	-	0,1%	17 376 (3,3%)
<i>Singapour</i>	1,3%	-	0,7%	-	0,1%	23 727 (2,7%)
<i>Thaïlande</i>	15,9%	-	-	-	0,1%	32 117 (7,2%)
<i>Timor Oriental</i>	9,4%	-	1,0%	-	0%	2 554 (85,0%)
<i>Vietnam</i>	17,7%	-	15,9%	-	-	94 608 (2,5%)
Total ASE	1 998 (100%)	-	5 532 (100%)	-	3 511 (100%)	304 865 (8,6%)
Total étudiants internationaux (effectifs)	22 448	53 204	31 571	(0)	4 162	5 375 470
% Etudiants ASE	8,9%	-	17,5%	-	84,5%	5,7%

Sources : données ISU pour les années 2016-2017 et Bureau of Immigration of the Philippines pour 2018.

Lecture : La Thaïlande a reçu 31 571 étudiants internationaux en 2017, les étudiants issus de l'ASE représentaient 17,5 % du total des étudiants internationaux (soit 5 532 étudiants issus des autres pays de l'ASE parmi lesquels on retrouve notamment 18,6 % d'étudiants cambodgiens et 34,3 % d'étudiants birmans). Les étudiants thaïlandais sont 32 117 à faire leurs études supérieures à l'étranger et 6,1 % d'entre eux sont inscrits dans un pays de l'ASE.

** Pour Singapour, seuls les effectifs totaux des étudiants internationaux existent.

*** Aucune donnée n'est disponible pour le Timor-Leste.

Certains pays – Laos, Myanmar, Cambodge – connaissent une très faible mobilité entrante originaire d'ASE comme extra-ASE, tandis que Singapour et la Malaisie font figure de *hubs* internationaux attirant plusieurs dizaines de milliers d'étudiants étrangers. Mais là encore, il y a de fortes divergences, car à l'exemple de la Malaisie, elle n'attire que 9,8% d'étudiants d'ASE parmi lesquels figurent 59,1% d'Indonésiens, 9% de Thaïlandais et 8,5% de Brunéiens. Les autres flux étudiants aseaniens ne se dirigent que très marginalement vers cette destination et s'orientent vers d'autres pays de l'ASE. Les étudiants vietnamiens se dirigent davantage vers la Thaïlande (15,9%), les Philippines (23,3%) et le Laos (78%), mais cette circulation intra-ASE ne représente au total que 2,5%. Les Vietnamiens empruntent massivement les routes extra-régionales (Japon, Chine, États-Unis, Australie, Corée du Sud). Bien que le Vietnam attire relativement peu d'étudiants internationaux et d'ASE, il concentre une très forte proportion d'étudiants laotiens (87,4%). En outre, l'effet de frontière commune ajouté à des proximités linguistiques, religieuses, culturelles, ainsi que la perception d'un meilleur système universitaire renforcent certains flux de mobilité étudiante vers une

⁴⁷⁷ Chet, C. & Un, L. (2019). The internationalization of higher education in Cambodia. *Cambodia Journal of Basic and Applied Research (CJBAR)*, 1(1), 6-15.

destination plutôt qu'une autre⁴⁷⁸. Les circulations étudiantes montrent à la fois une non-harmonisation régionale des flux et une région qui reste en apparence peu attractive pour ses propres étudiants (un peu plus de 25 000 étudiants originaires d'ASE ont choisi un autre pays d'ASE contre 279 000 partants hors de l'ASE). Cela sous-tend un phénomène d'internationalisation différencié selon les pays puisque, prises isolément, certaines institutions universitaires peuvent connaître une forte internationalisation sans que l'ensemble du système d'enseignement supérieur du pays ne soit encore totalement internationalisé (par exemple en Indonésie et aux Philippines) ; au contraire, dans d'autres pays, l'internationalisation est globale et établie en une véritable stratégie d'État. Trois grandes étapes ou formes de l'internationalisation se dégagent en Asie du Sud-Est : la « pré-internationalisation », l'internationalisation « en accélération » et l'internationalisation « aboutie ».

4.2. Une typologie de l'internationalisation des pays de l'Asie du Sud-Est

4.2.1. Pré-internationalisation : Cambodge, Laos, Myanmar et Timor oriental

La pré-internationalisation concerne des pays qui en sont encore au stade du développement national universitaire. Quelques institutions universitaires, le plus souvent les universités d'État les plus prestigieuses nationalement, accueillent des étudiants étrangers et ont des programmes internationaux ainsi que des collaborations avec des universités étrangères, mais cela reste marginal à l'échelle des systèmes d'enseignement supérieur, qui n'ont pas encore vocation à véritablement s'internationaliser. Toutefois, ces États n'ont pas encore de stratégies et d'objectifs nationaux en matière d'internationalisation de leur système.

Au Timor oriental où le développement national est une priorité, en 2013, le ministère de l'Éducation a entrepris, le *Curriculum Reform*, visant une refonte des programmes scolaires et universitaires, qui s'inscrit dans le *Timor-Leste Strategic Development Plan 2011-2030*. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur avait pour objectif d'améliorer son accessibilité aux étudiants nationaux. Si en 2004, on dénombrait un peu plus de 13 000 étudiants et 17 institutions d'enseignement supérieur publiques et privés, en 2011, 11 universités et instituts universitaires étaient recensés, dont neuf accrédités par le Ministère, et accueillait 27 010 étudiants⁴⁷⁹. Cette baisse du nombre d'institutions s'explique par la fermeture d'instituts privés, en attendant, pour certaines, leur mise aux normes. En 2009, selon l'UNESCO, 42,9 % de la population étudiante fréquentait l'enseignement supérieur privé. En outre, dans le plan stratégique de développement (2011-2030), les objectifs du Timor oriental se focalisaient sur l'instauration d'un système de régulation de l'assurance qualité, d'un cadre national des qualifications, et sur le développement des écoles polytechniques pour répondre aux besoins industriels du pays, le tout en continuant

⁴⁷⁸ Voir plus en détail notamment sur les questions de proximités culturelles, l'article élaboré à partir des données recueillies dans la thèse : Stef, J. & Samuel, J. *op. cit.*

⁴⁷⁹ Republica Democrática de Timor-Leste (2010). *Timor-Leste Strategic Development Plan*. Timor-Leste.

à renforcer son système d'enseignement supérieur selon les standards internationaux de qualité⁴⁸⁰. L'adoption du système européen ECTS est une réponse à cette standardisation internationale, mais celle-ci n'en reste pas moins d'une qualité inférieure à ce qui est attendu. En outre, la seule forme d'internationalisation notable est celle de mobilités étudiantes sortantes vers l'Indonésie (premier pays d'accueil de ces étudiants), le Portugal, le Brésil et l'Australie, qui peut déboucher vers une possible « fuite des cerveaux ». L'internationalisation en tant qu'objectif national est absente de ce plan puisqu'il s'agit d'abord de renforcer un système national en retard du fait d'une accession récente à l'indépendance en 2002.

Au Myanmar ou au Laos, les systèmes d'enseignement supérieur sont encore peu concernés par l'internationalisation. Les stratégies nationales liées à ce processus restent marginales, malgré quelques étudiants internationaux de passage dans certaines grandes universités publiques (comme l'Université de Yangon), et l'offre de formation reste essentiellement tournée vers le développement des ressources humaines nationales⁴⁸¹. Dès lors, les programmes internationaux y sont restreints. Même à minima, l'Université nationale du Laos (Vientiane) poursuit un objectif d'internationalisation au niveau institutionnel, au travers des programmes internationaux en particulier au niveau doctoral (partenariat avec l'Université de Kunming en Chine), et accueille au sein de son campus un institut Confucius et un institut Lao-Japonais. Le système d'enseignement supérieur laotien en est encore à une phase de développement où les systèmes d'accréditation et d'assurance qualité aux normes demandées par l'ASEAN ne sont pas encore opérationnels, ce qui a pour conséquence de ralentir les mobilités étudiantes entrantes et de réduire les partenariats régionaux et internationaux⁴⁸². Certes, l'internationalisation est mentionnée dans le 8^e plan quinquennal (2016-2020) et la rhétorique nationale édicte des lignes directrices, mais cela n'en fait pas une priorité nationale réelle et cela ne se traduit pas encore par une réforme du système⁴⁸³. Toutefois, à la différence avec le Myanmar, le Laos connaît un essor de la privatisation de son système d'enseignement supérieur, se traduisant par l'intégration de fournisseurs étrangers d'éducation. Ainsi, l'ouverture en 2012 à Vientiane du premier campus délocalisé privé de la *Soochow University* (université publique basée à Suzhou en Chine) a pour objectif de participer à la massification du système tout en répondant au besoin local de formation des ressources humaines. Bien qu'il y ait 69 établissements privés d'enseignement supérieur dans le pays, ils ne concentrent que 24,7% de la population étudiante en 2017.

Au Cambodge, l'État a priorisé sa réponse sur l'accroissement et la massification de son système national. La *Politique sur l'enseignement supérieur Vision 2030* a établi une vision à

⁴⁸⁰ Ogden, L. (2017). Competing visions of education in Timor-Leste's curriculum reform. *The International Education Journal: Comparative Perspective*, 16(1), 50-63.

⁴⁸¹ Hill, C., Hell, S. & Van Cauter, K. (2019). Internationalising higher education in Cambodia, Lao PDR, Myanmar, and Viet Nam: challenges and approaches. *Studies in Higher Education*, 1-15.

⁴⁸² CurieXplore (2021). *Fiche Laos*. Gouvernement Français.

⁴⁸³ Hayden, M. (2019). Challenges to Higher Education in Laos and Cambodia. *International Higher Education*, 97, 20-21.

long terme de la construction d'un système de qualité, sans se focaliser sur la dimension internationale de celui-ci. Au niveau des institutions universitaires, on observe néanmoins une ouverture à l'international modeste, certaines d'entre elles accueillant quelques étudiants internationaux pour apprendre le khmer notamment, à l'instar de la plus ancienne et la plus grande institution académique du Cambodge, l'Université Royale de Phnom Penh, qui développe son réseau de partenaires étrangers⁴⁸⁴. Néanmoins, cette université est d'un niveau très supérieur des autres institutions universitaires publiques du pays et du système éducatif dont l'orientation stratégique est cantonnée au national. L'enseignement supérieur cambodgien ne cesse de s'étendre, et en l'espace d'une vingtaine d'années, le nombre d'institutions d'éducation supérieure a été multiplié par dix. En 1998, on comptait 14 institutions d'enseignement supérieur publiques et privées contre 121 en 2017, dont 73 privées⁴⁸⁵. En effet, la privatisation a accru le nombre d'institutions d'enseignement supérieur, ce qui a permis d'entamer une massification du niveau universitaire soutenue par une ouverture à l'international, se traduisant par l'intégration d'acteurs privés nationaux aussi bien qu'internationaux. À titre d'exemple, l'*International University* à Phnom Penh a été créée en 2002 à l'initiative d'acteurs privés locaux et avec l'appui du Premier ministre, Hun Sen. Elle aurait conclu 38 partenariats internationaux en 2019 centrés notamment sur la médecine avec de prestigieuses universités asiatiques. Le pays accueille également un campus délocalisé étranger de la *Limkokwing University of Creative Technology*⁴⁸⁶, établi à Phnom Penh depuis 2008. Ces universités privées participent à l'internationalisation progressive du système d'enseignement supérieur. À cela s'ajoutent les partenariats internationaux au sein des universités publiques comme l'Université Royale des Beaux-Arts (publique) à Phnom Penh qui a développé un programme conjoint avec l'INALCO (en sciences humaines, aux niveaux licence et master) depuis 2011, pour la formation d'étudiants cambodgiens. Le Cambodge apparaît comme un pays où l'internationalisation est un peu plus avancée que les trois autres, et la privatisation a accéléré cette ouverture à l'international en palliant les très faibles dépenses publiques dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Dans ces quatre pays, l'internationalisation n'est ni une priorité gouvernementale ni véritablement institutionnalisée puisque les universités publiques ne jouissent d'aucune autonomie et obéissent à la seule volonté étatique. S'il existe quelques pratiques internationales, il est difficile de parler d'internationalisation à ce stade. De plus, le niveau d'internationalisation est concomitant à l'investissement des États en matière d'éducation supérieure. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'en 2013, ces pays avaient engagé de très faibles dépenses dans ce

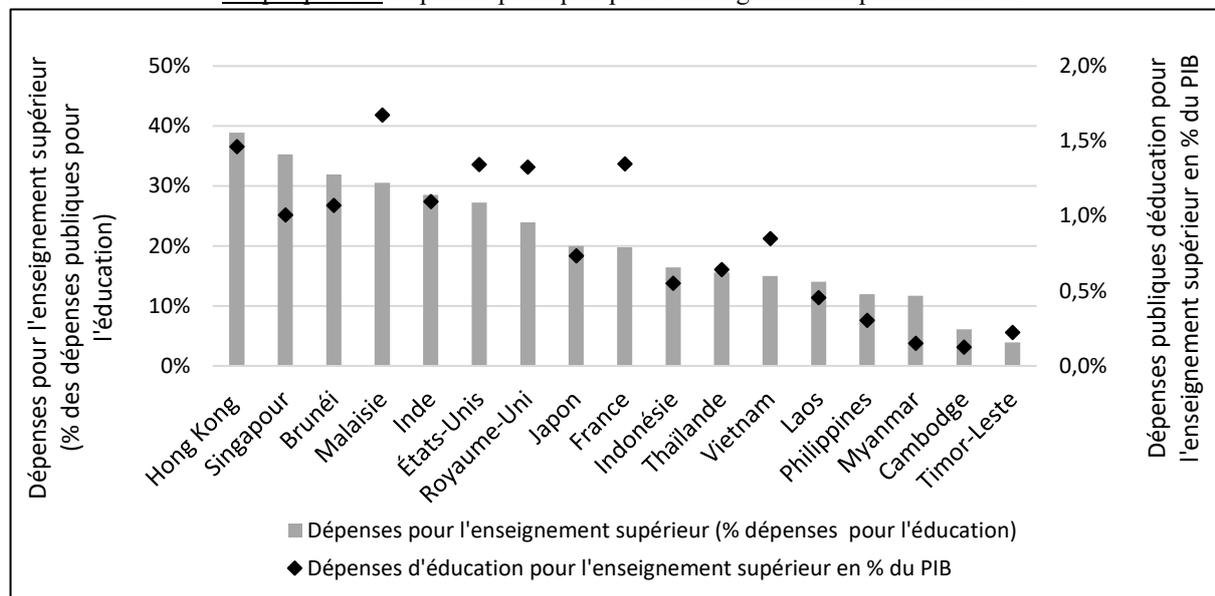
⁴⁸⁴ Chet, C. & Un, L. *op. cit.*

⁴⁸⁵ Ministry of Education, Youth and Sport. (2017). *Education Congress: The Education, Youth and Sport Performance in the Academic Year 2015-2016 and Goal for the Academic Year 2016-2017*. Kingdom of Cambodia.

⁴⁸⁶ Cette université privée malaisienne dont la politique d'externalisation est importante avec 7 universités installées à l'étranger, dont la plupart se trouvent dans des pays en développement comme en Afrique (Swaziland, Lesotho, Ouganda, Sierra Léone et Botswana) et en Asie (Cambodge).

secteur. Ils réservaient entre 4 % et 11 % des dépenses allouées à l'éducation pour l'enseignement supérieur, ce qui représentait entre 0,22 % et 0,45 % de leurs PIB. À l'inverse, dans des pays comme Singapour, Brunei ou la Malaisie, les dépenses publiques étaient tout aussi importantes que celles des pays occidentaux.

Graphique 1.4. Dépenses publiques pour l'enseignement supérieur en 2013



Source : données ISU en 2013.

4.2.2. L'internationalisation en « accélération » : Vietnam, Indonésie, Philippines et Thaïlande

La seconde catégorie comprend des pays qui, au cours des quinze dernières années, ont entrepris un processus d'internationalisation par le biais de politiques d'établissements et de l'État de plus en plus systématiques. Ces pays connaissent notamment une massification de leur secteur d'éducation supérieure parallèlement à une augmentation croissante du nombre d'étudiants étrangers accueillis dans leurs universités, publiques comme privées. Les gouvernements poussent les universités à développer des programmes internationaux en collaboration avec des universités étrangères, et entreprennent la transformation de certaines universités nationales prestigieuses en futures institutions universitaires de « classe mondiale ». Toutefois, il existe encore des freins, en particulier dus aux politiques d'immigration peu incitatives pour les étudiants internationaux, ainsi que des dépenses publiques encore faibles pour l'éducation supérieure et des systèmes jugés parfois obsolètes par la population nationale.

Le Vietnam s'est tourné vers une internationalisation progressive de son système pour l'améliorer. Les « Programmes avancés » (*Chương trình tiên tiến*, 2006-2016) sont un projet lancé par le gouvernement vietnamien dans des universités locales sélectionnées en vue d'importer des programmes issus d'établissements étrangers classés parmi les 200 meilleurs mondiaux. Ce projet étatique est motivé par la volonté du gouvernement à réformer le système actuel, afin qu'il réponde mieux aux standards internationaux attendus, tout en produisant des

ressources humaines plus adaptées à la mondialisation⁴⁸⁷. À la fin des années 2000, l'apparition d'acteurs étrangers privés notamment australiens (*RMIT University* qui a trois campus à Hô Chi Minh-Ville, Hanoï et Đà Nẵng), américains (*Fulbright University Vietnam* à Hô Chi Minh-Ville, *The American University in Vietnam* à Đà Nẵng), britanniques (*British University Vietnam* à Hanoï) et turques (*BAU Global* intégré dans la *Foreign Trade University* à Hanoï) montre l'ouverture progressive du marché éducatif national. À cela s'ajoutent des accords intergouvernementaux entre le Vietnam et l'Allemagne (*Vietnamese-German University* à Bình Dương), le Japon (*Vietnam Japan University* à Hanoï), et le Royaume-Uni (*VN-UK University* à Đà Nẵng), qui ont fait émerger de nouvelles universités publiques⁴⁸⁸. Au-delà de l'élargissement du panorama du système d'enseignement supérieur, ces universités publiques et privées internationales affichent l'ambition du gouvernement vietnamien de vouloir limiter un *brain drain* important (94 000 étudiants à l'étranger en 2017, voir tableau 1.7b) en délivrant une offre plus ou moins similaire à ce que ces étudiants trouveraient à l'étranger, tout en attirant des étudiants internationaux provenant essentiellement de Corée du Sud, de Chine, de Taïwan et de Singapour⁴⁸⁹. L'attraction internationale est pensée pour limiter le départ des étudiants nationaux à l'étranger ou de favoriser plus aisément leur retour dans le pays. Cette technique a été éprouvée dans les années 1990 à Singapour pour ralentir les mobilités sortantes du pays et rendre plus attractif le système éducatif pour les étudiants nationaux aussi bien qu'internationaux.

L'Indonésie a misé dès 2003, via le *Higher Education Long-Term Strategic Plan 2003-2010*, sur le développement d'universités de recherche afin de créer des universités de classe mondiale. À partir de 2007, des réglementations spécifiques via le décret du ministère de l'Éducation n°26/2007 et le décret gouvernemental n°17/2010 ont encouragé l'établissement de bureaux internationaux ou de coopération internationale dans les universités pour favoriser le développement de la coopération et des partenariats internationaux. Les universités nationales de premier rang telles que l'Université d'Indonésie (Jakarta), l'Université Gadjah Mada (Yogyakarta) et l'Institut Technologique de Bandung ont ouvert des programmes diplômants conjoints avec des universités étrangères visant une meilleure mobilité sortante indonésienne en vue d'un transfert des connaissances et compétences nécessaires au pays, et, dans une moindre mesure, à attirer des étudiants internationaux. Ce premier plan a été renforcé par deux autres, le *Strategic Plan of Directorate of Higher Education 2010-2014* et le *Strategic Plan of the Ministry of Research, Technology and Higher Education 2015-2019*, visant à accroître la réputation des universités indonésiennes dans les classements internationaux, en particulier le *QS World University Rankings*, et améliorer la qualité des programmes notamment en matière

⁴⁸⁷ Tran, L.T., Le Thanh Phan, H. & Marginson, S. (2018). The 'advanced programmes' in Vietnam: internationalising the curriculum or importing the 'best curriculum' of the West ?. In L. T. Tran & S. Marginson. *Internationalisation in Vietnamese higher education* (p.55-75). Springer.

⁴⁸⁸ Nhan, T.T. & Le, K.A.T. (2019). Internationalisation of Higher Education in Vietnam. In C. Nguyen & M. Shah. *Quality Assurance in Vietnamese Higher Education* (p.25-58). Palgrave Macmillan.

⁴⁸⁹ *Ibid.*

de recherche⁴⁹⁰. De plus, pour attirer des étudiants étrangers aussi bien aseaniens qu'occidentaux, plusieurs programmes de bourses ont fait leur apparition tels que *Darmasiswa* (depuis 1974) et *Kemitraan Negara Berkembang* (depuis 2008). L'accroissement des diplômes et programmes conjoints a favorisé l'attraction des étudiants internationaux, les domaines d'études les plus recherchés concernant la médecine, la pharmacie ou encore l'ingénierie. Ces disciplines attirent particulièrement les étudiants malaisiens et est-timorais puisque l'Indonésie constitue une bonne alternative universitaire aux systèmes occidentaux, notamment australiens et singapouriens où ces cursus sont généralement plus onéreux. De plus, le gouvernement malaisien finance ces étudiants via son agence gouvernementale MARA (*Majlis Amanah Rakyat*) et reconnaît notamment les diplômes indonésiens en pharmacie⁴⁹¹, pour pallier le déficit en ressources humaines dans le secteur médical.

Aux Philippines, la Commission de l'enseignement supérieur (CHED) a la responsabilité principale de l'enseignement supérieur en vertu de la loi sur l'enseignement supérieur de 1994 (loi de la République n°7722). En 2008, la CHED publiait le *Manual of Regulations for Private Higher Education of 2008* (memorandum order n°40) pour réguler le secteur éducatif privé, pourtant il a fallu attendre le *Plan stratégique 2011-2016* du CHED pour qu'apparaissent les premières stratégies d'internationalisation dans le cadre d'accords bilatéraux, les échanges étudiants et les équivalences de diplômes et de qualifications. En 2016, à la fin de ce plan, le gouvernement philippin publiait la *Policy Framework and Strategies on the Internationalization of Philippine Higher Education* (memorandum order n°55). Ces lignes directrices établissent une réponse unifiée pour les établissements d'enseignement supérieur publics et privés⁴⁹². Dorénavant, la Commission est chargée d'articuler l'internationalisation de l'enseignement supérieur, de définir les stratégies d'internationalisation, d'établir la direction des programmes des institutions universitaires et d'améliorer la réputation internationale des Philippines⁴⁹³. La CHED poursuit la volonté de transformer des universités nationales en institutions de classe mondiale afin qu'elles brillent dans les classements internationaux, notamment le top 1 000 du *QS World University Rankings* où figuraient, en 2021, l'Université des Philippines (Quezon City), *Ateneo de Manila University* (Quezon City), *De La Salle University* (Manille) et l'Université de Santo Tomas (Manille). Les effets prolongés de la colonisation américaine ont aidé les universités à devenir plus compétitives au niveau international et à faire des Philippines une destination privilégiée après Singapour et l'Inde pour les étudiants désireux d'apprendre l'anglais comme seconde langue à bas coût. Si les

⁴⁹⁰ Dewi, A.U. (2018). Towards Knowledge Economy: A Comparative Study of Indonesian and South Korean Internationalization of Higher Education. *KnE Social Sciences*, 3(10), 63-83.

⁴⁹¹ Voir le lien suivant : <https://www.pharmacy.gov.my/v2/en/content/list-recognized-pharmacy-degree-pharmacy-board-malaysia.html> (consulté le 13/09/2021).

⁴⁹² Dumanig, F. & Symaco L.P. (2020). Internationalisation of higher education in Malaysia and the Philippines: a comparative analysis of mission and vision statements of selected universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13.

⁴⁹³ Commission on Higher Education. (2016). *Policy Framework and Strategies on the Internationalisation of Philippine Higher Education*. Republic of the Philippines, Office of the President.

Philippines affichent la volonté d'être une destination asiatique étudiante, il existe des limitations aux circulations étudiantes entrantes à cause des procédures administratives peu aisées et longues pour l'obtention d'un visa étudiant⁴⁹⁴. En 2017, les Philippines avaient délivré 18 713 permis spéciaux pour études (élèves de moins de 18 ans, échanges étudiants et formations non diplômantes) et 14 848 visas étudiants en *undergraduate* et *postgraduate*⁴⁹⁵, plaçant le pays à la quatrième place en termes de flux d'étudiants étrangers derrière la Thaïlande et devant le Vietnam. Les mobilités entrantes issues des pays de l'ASE ne représentaient que 7,5 % des mobilités totales entrantes (tableau 1.7b), les Philippines attirant principalement des étudiants internationaux hors ASE en particulier indiens, sud-coréens, nigériens et chinois.

La Thaïlande a amorcé bien avant les autres pays d'ASE un processus d'internationalisation à l'échelle nationale, et ce dès 1991 avec le plan stratégique *The Internationalization of Thai Higher Education*. Ce plan a établi les modalités de corporatisation des universités publiques thaïlandaises en les rendant plus autonomes. Il s'inscrivait à la fois dans une stratégie de long terme pour le développement de l'enseignement supérieur (1990-2004) et dans le 7^e plan national (1992-1996) en vue de développer qualitativement ses ressources humaines et d'étendre la coopération internationale et régionale. Ces plans ont encouragé l'établissement d'institutions universitaires et de programmes étrangers en Thaïlande. La crise financière qu'a connue la région en 1997 a fortement impacté le pays et l'internationalisation à domicile s'est très largement renforcée. En effet, la dévaluation du bath due à cette crise avait mécaniquement engendré des frais de scolarité extrêmement importants pour les étudiants qui se rendaient à l'étranger⁴⁹⁶. C'est pourquoi les étudiants thaïlandais ont choisi de rester faire leurs études dans le système national, sans renoncer à suivre des programmes d'études proposés à l'étranger. Cela a établi les conditions de développement des programmes *offshore* occidentaux gérés principalement par des établissements publics thaïlandais grâce à des partenariats avec des institutions étrangères ou bien par les institutions étrangères elles-mêmes avec une faible participation thaïlandaise⁴⁹⁷. L'internationalisation est devenue alors introvertie s'axant uniquement vers le développement national qui s'est traduit dans le 9^e plan national (2002-2006) provoquant un repli du pays sur lui-même, tendance qui s'est accentuée avec la crise financière mondiale de 2008. La poursuite de cette internationalisation « à domicile »⁴⁹⁸ a été promue dans le deuxième plan d'enseignement

⁴⁹⁴ British Council. (2015). *Opportunities and Challenges in the Internationalisation of the Philippine Higher Education Sector*. British Council.

⁴⁹⁵ Bureau of Immigration of the Philippines (2018). *Statistics of foreign students in the Philippines*. Republic of the Philippines, Department of Justice.

⁴⁹⁶ Chalapati, S. (2007). *The Internationalisation of Higher Education in Thailand: Case Studies of Two English-Medium Business Graduate Programs*. PhD. Thesis, RMIT University.

⁴⁹⁷ Fry, G. (2002). The evolution of educational reform in Thailand. *Second International Forum, Education Reform: Key factors in effective Implementation*, Bangkok, September 2-5th.

⁴⁹⁸ Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi et P. Scott. *The European Higher Education Area* (p.59-72). Springer. Les auteurs définissent l'internationalisation à domicile comme « l'intégration délibérée des dimensions internationales et interculturelles

supérieur de long terme (2008-2020)⁴⁹⁹. Parallèlement, en 2009, la volonté de l'État thaïlandais s'est réorientée progressivement vers l'objectif d'attirer 100 000 étudiants internationaux pour 2014-2015. Bien que cet objectif n'ait pas été rempli, son simple affichage exprimait la volonté de reprendre un tournant vers l'extérieur pour créer les conditions de devenir un pôle régional. Selon l'UNESCO, la Thaïlande accueillait 31 571 étudiants internationaux en 2017, dont un tiers d'étudiants chinois et 17,5 % originaires du Sud-Est asiatique, notamment du Myanmar, du Cambodge et du Laos. Dans le prolongement de cette vision, en 2018, l'*Office of the Higher Education Commission (OHEC)* a confirmé cette volonté d'amorcer une internationalisation « étatique » avec les lignes directrices du plan *Preliminary Guidelines on Internationalization (IZN): Fulfilling the quality of Global Citizenship* que les universités autonomes étaient invitées à suivre. En 2020, les manifestations étudiantes parties des universités publiques thaïlandaises parmi les plus prestigieuses (comme *Thammasat, Chulalongkorn, Srinakharinwirot University*) ont porté sur l'obsolescence du système universitaire, en plus des revendications anti-gouvernementales et d'une critique de la place de la monarchie⁵⁰⁰.

À une échelle différente, le Vietnam, l'Indonésie, les Philippines et la Thaïlande se constituent progressivement en tant que pôles universitaires. La réponse étatique est de plus en plus unifiée et clairement édictée par des lois et plans stratégiques auxquels sont soumises les institutions universitaires, aussi bien du secteur public que privé. L'internationalisation devient un projet d'État où les stratégies sont en constante évolution bien qu'il subsiste encore des freins économiques, migratoires et identitaires.

4.2.3. L'internationalisation « aboutie » : Malaisie et Singapour et Brunei

Avec ce dernier ensemble de pays, les processus d'internationalisation étatiques apparaissent les plus aboutis et Singapour prenant place au sommet. À la différence des pays précédents, il ne s'agit pas uniquement d'une internationalisation forte, bornée à certains établissements prestigieux ; elle est menée à l'échelle du pays sous une impulsion étatique à laquelle l'ensemble des établissements est soumis. La réponse étatique est claire, les établissements universitaires publics comme privés suivent les plans stratégiques nationaux relatifs à l'internationalisation et en sont l'un des supports. Le système d'enseignement supérieur est mû entièrement par l'internationalisation. Il s'agit d'un processus multi-situé et qui implique divers acteurs, répondant toujours à une volonté étatique précise ; tout est pensé pour générer et améliorer ce processus. Les stratégies d'internationalisation sont majeures tant

dans le programme d'études formel et informel pour tous les étudiants dans des environnements d'apprentissage nationaux ».

⁴⁹⁹ Lavankura, P. (2013). Internationalizing Higher Education in Thailand: Government and University Responses. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 663-676.

⁵⁰⁰ Baron-Gutty, A. & Chupradit, S. (2009). *Education, Economy and Identity Ten Years of Educational Reform in Thailand*. Carnet de l'IRASEC. Selon les observateurs, les réformes tardant à venir, entre 1999 et 2009, il y a eu peu de changements au niveau du système éducatif thaïlandais. Les manifestations de 2020 pointaient toujours ces mêmes retards.

en matière d'attraction des étudiants que des personnels académiques étrangers. Ces États catalysent une proportion forte de professeurs et de chercheurs internationaux dans leur système universitaire. Cette dernière représente une caractéristique de premier plan de l'internationalisation « étatique ». De plus, les dépenses publiques consacrées à l'éducation supérieure ainsi qu'en R&D font partie des priorités de ces États. Ces dépenses permettent d'élaborer un système universitaire de haute qualité scientifique afin d'avoir un rayonnement international.

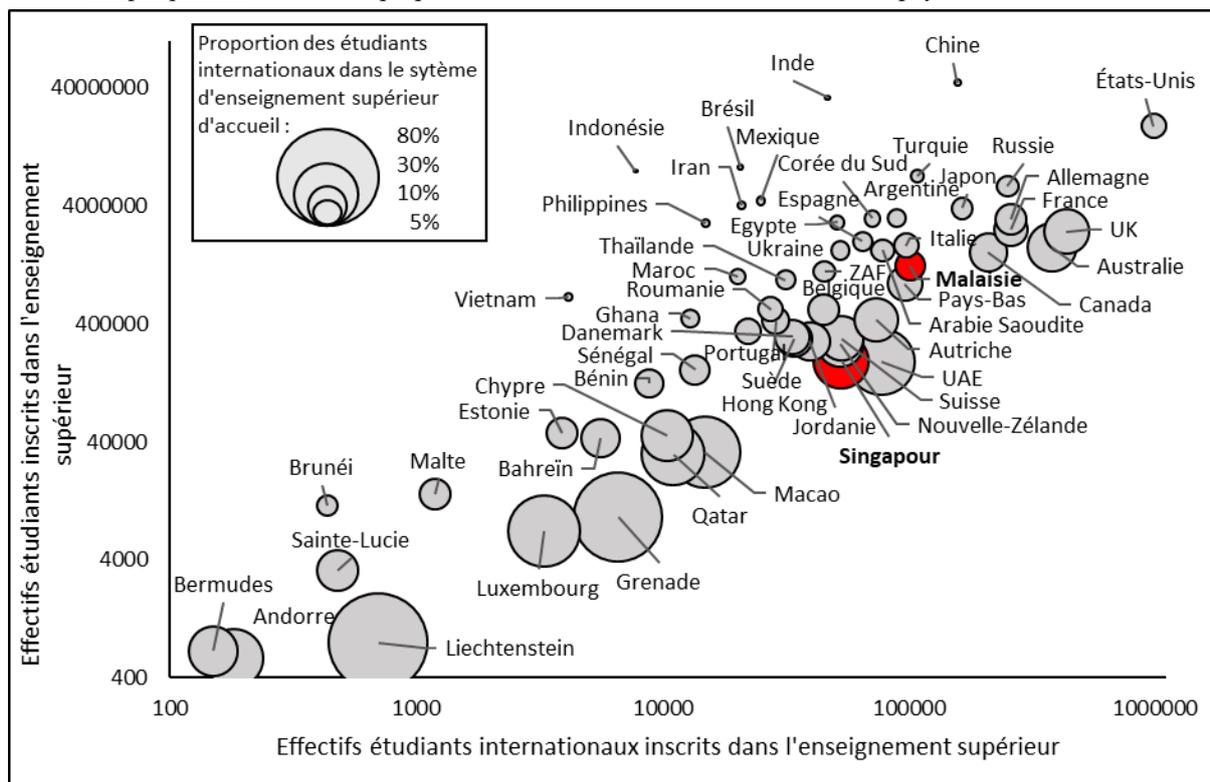
Second plus petit pays de l'Asie du Sud-Est après Singapour, Brunei a l'un des PIB par habitant les plus élevés de la planète. Bien que la structure du pays soit un sultanat islamique sous monarchie absolue avec une population restreinte (464 000 citoyens et résidents⁵⁰¹ en 2020), l'internationalisation de l'enseignement supérieur y est très développée. Le programme d'internationalisation au niveau national est orienté vers la résolution des défis sociaux et économiques en réponse à *Brunei Vision 2035*. Il est motivé par la production d'une population hautement éduquée et le développement de l'économie du pays. L'*Universiti Brunei Darussalam*, la plus prestigieuse des universités du pays s'est d'ailleurs alignée sur cette vision⁵⁰². Plus largement, les trois universités d'État du pays (*Universiti Brunei Darussalam*, *Universiti Teknologi Brunei* et *Universiti Islam Sultan Sharif Ali*) ont entrepris un processus d'internationalisation aujourd'hui avancé, dans lequel figurent des partenariats d'échanges étudiants, le recrutement de professeurs et chercheurs internationaux asiatiques et occidentaux, le développement de programmes conjoints (comme le programme de double diplôme *postgraduate* en sciences environnementales, biologie et en chimie entre l'*Universiti Brunei Darussalam* et la *Korea University*). L'internationalisation vise ici à produire et à préparer des étudiants nationaux de qualité internationale sans qu'ils aient besoin de partir dans les universités prestigieuses notamment au Royaume-Uni, en Australie, ou en Malaisie et à Singapour. Ainsi, le processus d'internationalisation reste profondément tourné vers l'intérieur et doit promouvoir et véhiculer les valeurs nationales en y exposant aussi bien les étudiants nationaux que les centaines d'étudiants internationaux⁵⁰³. Bien que le Brunei n'ait pas vocation à devenir un pôle international éducatif de « masse » contrairement à la Malaisie ou Singapour (graphique 1.5), l'attraction des étudiants et personnels académiques étrangers permet au Brunei d'afficher une internationalisation globale et une relative ouverture sur le monde.

⁵⁰¹ Parmi les résidents, on dénombre de nombreux apatrides, notamment des Chinois établis de longue date et auxquels la nationalité n'a pas été accordée en 1984 à l'indépendance du Brunei.

⁵⁰² Hamdan, M., Ahmad, N., Jaidin, J.H. & Anshari, M. (2020). Internationalisation in Brunei's Higher Education and Its Policy Implications: Case Study of Universiti Brunei Darussalam. *TEST Engineering & Management*, 83, 764-779.

⁵⁰³ *Ibid.*

Graphique 1.5. Effectifs et proportion des étudiants internationaux dans les pays d'accueil en 2017



Source : données ISU en 2017. Ajustement (échelle proposée en logarithme) et représentation graphique par l'auteur. Tous les pays ne sont pas présents pour une question de lisibilité du graphique.

Lecture : Les États-Unis accueillent près d'un million d'étudiants internationaux en nombre absolu et ils concentrent près de 20 millions d'étudiants dans le système d'enseignement supérieur. Toutefois la proportion d'étudiants internationaux est de 5%. À l'inverse, le Luxembourg intègre 8 000 étudiants, dont 3 200 étudiants internationaux, ces derniers représentent près de 40%.

Singapour et la Malaisie, comme il en sera plus amplement question dans les chapitres suivants, sont les deux pays de l'Asie du Sud-Est les plus avancés en termes d'internationalisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur respectifs. L'État est le relais stratégique entre le niveau supranational/international et le niveau institutionnel. Leur internationalisation est globale et touche l'ensemble du champ de l'enseignement supérieur ainsi que ses acteurs. À la différence des autres pays de l'Asie du Sud-Est, leur intégration sur le marché d'éducation supérieure les met en concurrence avec d'autres *hubs* internationaux en dehors de leur région.

Conclusion

L'Asie et l'Asie du Sud-est sont des notions construites par l'histoire ancienne et récente, baignées par les conflits géopolitiques, intellectuels, académiques. L'Asie du Sud-est est une région du monde traversée par de multiples influences culturelles (confucéennes, bouddhistes, islamiques, chrétiennes), impulsées par des développements démographiques, économiques, sociaux et politiques divers. L'explosion démographique dans cette région a

entraîné une demande et des besoins en éducation de plus en plus massifs, ce qui a impacté l'ensemble des niveaux scolaires du pré-primaire à l'enseignement supérieur. Si l'universalisation est atteinte pour le primaire, des écarts sont toujours présents entre le 1^e cycle et le 2nd cycle du secondaire. L'enseignement supérieur est, quant à lui, le niveau présentant le plus de dissensions, rythmant une région à plusieurs vitesses entre processus d'« élitisation », de « massification » et d'« universalisation ». Au sein de chaque système d'enseignement supérieur, se structurent des établissements universitaires différents, mais tous partagent la suprématie de l'université publique comme modèle de fabrication des élites.

Dans certains cas, les États disposent d'un secteur public et privé parallèle comme en Malaisie ou à Singapour. Dans d'autres, le secteur public prédomine largement (Vietnam, Brunéi) ou à l'inverse le secteur privé prévaut (Cambodge, Indonésie). Cependant, là encore, la qualité du secteur privé oscille grandement entre différents types d'établissements universitaires. Si en grande partie, on retrouve principalement de établissements de qualité « médiocre », seuls quelques-uns relèvent d'universités « semi-élite » voire d'universités de renommée internationale. Ce secteur privé catalyse des différences sociales importantes dans l'intégration des étudiants pouvant y avoir accès.

Le développement des systèmes universitaires montre d'importantes différences au sein de la région et entraîne inexorablement des phénomènes d'internationalisation pluriels et segmentés. Les déséquilibres des circulations étudiantes intra- et extra-Asie du Sud-Est sont flagrants tant en termes de quantité de flux que dans les provenances géographiques et proximités culturelles. Les circulations étudiantes montrent à la fois une non-harmonisation régionale des flux et une région qui reste en apparence peu attractive pour ses propres étudiants. Si le Laos, le Myanmar ou encore le Cambodge connaissent une très faible mobilité entrante originaire d'Asie du Sud-Est comme hors région, Singapour et la Malaisie font figure de véritables *hubs* internationaux attirant plusieurs dizaines de milliers d'étudiants étrangers. Cependant, les dissymétries de provenance des étudiants de la région restent très marquées notamment par des effets de frontières, de proximités linguistiques, religieuses, culturelles, ainsi que la perception d'un meilleur système universitaire, renforçant alors certains flux de mobilité étudiante vers une destination plutôt qu'une autre.

Un phénomène d'internationalisation pluriel structure la région d'Asie du Sud-Est. Il y existe trois formes d'internationalisation de l'enseignement supérieur : une « pré-internationalisation » (Cambodge, Laos, Myanmar, Timor oriental), une internationalisation en « accélération » (Vietnam, Indonésie, Philippines, Thaïlande) et une internationalisation « aboutie » (Brunéi, Singapour, Malaisie). Les premiers sont encore au stade de développement national universitaire dans lequel seules quelques institutions universitaires, le plus souvent les universités d'État les plus prestigieuses nationalement mettent en œuvre des stratégies d'internationalisation (accueil d'étudiants étrangers, programmes internationaux et

collaborations scientifiques). Cependant, cela reste marginal à l'échelle des systèmes d'enseignement supérieur, qui n'ont pas encore vocation à véritablement s'internationaliser. Les seconds ont des politiques d'établissements et d'État de plus en plus systématiques vis-à-vis de l'intégration du processus d'internationalisation. Toutefois, il existe encore des freins, en particulier dus aux politiques d'immigration peu incitatives, aux dépenses publiques encore faibles et aux systèmes jugés parfois obsolètes par la population nationale. Enfin, les derniers dont Singapour et la Malaisie, objets de notre recherche, ont des processus d'internationalisation étatiques forts et l'ensemble des établissements universitaires y est soumis. Le système d'enseignement supérieur y est modelé par l'internationalisation aussi bien dans le secteur public que privé. Les stratégies d'internationalisation sont majeures tant en matière d'attraction des étudiants, des personnels académiques étrangers. De plus, les dépenses publiques y sont importantes dans le champ de l'éducation supérieure ainsi que dans la R&D. L'internationalisation est une des priorités de ces États, mais elle relève de directions nationales propres à chacun.

Chapitre 2 – Malaisie et Singapour : la genèse de deux pôles internationaux d’enseignement supérieur

Avant de s’intéresser à l’internationalisation de l’enseignement supérieur d’un pays, il apparaît essentiel de comprendre l’émergence sociohistorique qui a établi les conditions préalables à ce processus. Les histoires de la Malaisie et de Singapour sont singulières, mais elles s’entremêlent parfois, structurant des particularités qui ont façonné les systèmes d’éducation et universitaires tels que nous les connaissons au XXI^e siècle. Appréhender l’histoire, c’est aussi poser les fondements sociologiques des mécanismes de la reproduction des élites singapouriennes et malaisiennes. L’analyse sociohistorique conduit à comprendre comment les configurations actuelles des systèmes d’enseignement supérieur des deux pays se sont construites. Les questions qui traversent ce chapitre concernent l’évolution de ces pays et de leurs systèmes d’enseignement supérieur. Qu’est-ce qui les a modelés ? Comment ont-ils été créés ? Sur quelles impulsions ? Comment les deux pays se sont-ils construits en tant que nation en lien avec l’éducation et l’éducation supérieure ? L’objectif de ce chapitre est une « mise en intrigue »⁵⁰⁴ où les faits de l’histoire visent à situer et à contextualiser ces systèmes d’enseignement. Les intrigues fabriquent ainsi une certaine singularité historique tout en recherchant une explication causale⁵⁰⁵ à travers les phénomènes sociologiques dégagés. Si ce chapitre commence par une histoire brève à partir du Royaume de Malacca et du Royaume de Singapura, les différentes colonisations en particulier britanniques sont au cœur de la constitution de l’éducation « formelle » au sens occidental avec tout ce que cela a entraîné sur l’émergence du système universitaire à Singapour et en Malaisie. Enfin, il sera question des processus de constitution des nations post-coloniales. Ces derniers montrent des directions prises différentes, établissant deux systèmes hétérogènes axés sur des fondements nationaux opposés en matière d’éducation.

I. Une « intrigue » commune : l’University of Malaya jusqu’à la fin de la colonisation britannique en 1959

Le 8 octobre 1949, fut inaugurée à Singapour la première université de la Malaya britannique, l’*University of Malaya*. Sa création marque le début de l’ère contemporaine de l’enseignement supérieur, au sens où, l’université apparaît comme le modèle le plus élevé dans la hiérarchie des établissements. Au regard du contexte historique, politique et social de l’époque, cette nouvelle université est un point de départ pour l’enseignement supérieur

⁵⁰⁴ Flahault, F., Heinich, N. & Schaeffer, J.-M. (2005). Entretien avec Paul Veyne. *L’Homme*, 175/176, 233-249 : 242.

⁵⁰⁵ Dogan, M. & Fahre. *op. cit.* : 54-55.

malaisien et singapourien de l'après-Seconde Guerre mondiale. L'histoire de cette première université est singulière et exprime combien ces deux pays ont à la fois une histoire sensiblement commune tout en ayant pris des directions différentes en matière d'éducation supérieure et sociétale. Avant d'aborder l'émergence de l'enseignement supérieur malaisien et singapourien, il convient donc de proposer une contextualisation sociohistorique permettant d'en comprendre les fondements.

1.1. La circulation des empires et des cultures du I^e siècle au XVIII^e siècle

L'histoire de la Malaisie et de Singapour ne commence pas avec la colonisation britannique, bien que cette dernière ait eu un effet primordial sur l'émergence de l'enseignement supérieur contemporain dans ces territoires. Sans faire un historique exhaustif de la préhistoire à l'époque contemporaine, il convient tout de même de préciser que ce que l'on appelle aujourd'hui la Malaisie, était loin d'être un territoire unifié et unique durant les Indes médiévales (II^e et III^e siècles) jusqu'à la fin de la colonisation britannique en 1957. Bien au contraire, différents empires et influences ont construit ce territoire au fil des siècles par la convergence de civilisations majeures dans la région (chinoise, mongol, arabe, européenne, etc.)⁵⁰⁶. Le pluralisme culturel de la région est représentatif d'un important brassage de populations. Il est vrai que ces deux États-nations, l'un étant une fédération d'États et l'autre étant une ville-État, ont connu une construction, en tant que tels, par l'influence de divers contextes sociétaux et historiques.

La Malaisie actuelle, qui est une fédération d'États, résulte de l'entrée en 1963 des territoires britanniques de Bornéo devenus indépendants, Sabah et Sarawak, dans la Fédération de Malaisie, elle-même devenue indépendante en 1957 (*Malaya*). Le pays s'étend sur deux parties distinctes, l'une qualifiée de « Malaisie péninsulaire » (où se concentre la majorité des grandes villes et de la population, bastions du pouvoir économique et politique) et qui regroupe 11 États et 2 territoires fédéraux. L'autre partie, la « Malaisie orientale » se situe sur l'île de Bornéo (répartie entre la Malaisie, l'Indonésie et le Brunei Darussalam) et est constituée de l'État du Sarawak, du Sabah et du territoire fédéral du Labuan. À l'extrême sud de la Malaisie péninsulaire se trouve une île de 712 km², Singapour, cité-État indépendante depuis 1965 après avoir été intégré à la Fédération de la Malaisie pendant deux années (carte 2.1).

⁵⁰⁶ Embong, A.R. (2002). Malaysia as a multicultural society. *Macalester International*, 12(1), 10.

Carte 2.1. Singapour et Malaisie



Source : élaborée par l'auteur.

1.1.1. Le monde malais et le Royaume de Singapura (I^e - XIII^e siècle)

Jusqu'aux XVIII-XIX^e siècles, la Malaisie et Singapour n'existaient pas au sens de ces représentations contemporaines. La conceptualisation de la « nation » dans le cas de la Malaisie s'est notamment forgée autour du concept de *monde malais* (ou *Malay World*) imaginé par des nationalistes malais de l'Union de la Jeunesse Malaise (*Kesatuan Melayu Muda*) voulant récréer un État unifié entre la Malaisie et l'Indonésie⁵⁰⁷. Sans entrer dans une quelconque controverse académique et politique, ce concept de *Malay World* est indicatif de cette nécessité de poser une histoire singulière d'une jeune nation émergente ; cela en vue de délimiter des frontières cognitives (autour d'une culture, d'une religion, d'une langue, d'une civilisation commune), d'une définition identitaire de ce qu'était la figure du Malais avant la Malaisie et par conséquent de ce qu'est un Malais dans la Malaisie contemporaine. En ce sens, ce concept est lui-même basé et articulé autour de celui de race/ethnie, élément structurant dans la société contemporaine malaisienne (moins visible à Singapour)⁵⁰⁸. Il s'agit d'ailleurs d'une des caractéristiques qui a marqué et qui marque toujours l'enseignement supérieur en Malaisie et indirectement celui de Singapour. Dans le cas de Singapour – aussi pour la Malaisie mais différemment – la colonisation britannique et son statut spécial de *Straits Settlements* en 1826 puis de colonie de la Couronne en 1867, a fait émerger le statut actuel de cité-État. En outre, les deux pays ont été marqués par des confluences importantes de population, d'empires, de civilisations depuis deux millénaires. Anciennement dénommé, l'archipel malais désignait l'ensemble de la région de

⁵⁰⁷ Embong, A.R. (2015). Revisiting Malaya: envisioning the nation, the history of ideas and the idea of history. *Inter-Asia Cultural Studies*, 16(1), 9-23

⁵⁰⁸ Chee, S. (1992). Administrative reform and economic growth in Malaysia : Restructuring the role of the public sector. In A. Zhijian, R. de Guzman. & M. Reforma. *Administrative Reform Towards Promoting Productivity in Bureaucratic Performance* (p.50-74). Eastern.

s'étendant de l'Indochine (Asie du Sud-Est continentale) aux îles de l'Insulinde jusqu'à l'Australie.

L'histoire ethnique, culturelle et religieuse de la péninsule malaisienne intrinsèquement liée au détroit de Malacca

Durant le premier millénaire (entre 100 et 1000 après E.C.), l'archipel malais a connu de nombreuses influences liées à la venue des marchands et commerçants indiens, arabes, chinois et locaux⁵⁰⁹. L'archipel malais était sous la domination de l'Empire de Srivijaya (entre le VII^e et XIII^e siècles), d'influence bouddhiste, qui contrôlait en partie les routes du commerce, notamment maritimes, dans la région indonésienne, malaisienne et thaïlandaise. Cet empire – comme d'autres après lui – avait compris l'importance stratégique que représentait le détroit de Malacca. Ce fut également le cas de l'Empire chinois qui était également très influent dans la région et installa sans doute le premier comptoir commercial – et d'autres suivirent – dans le détroit entre 600 et 700 après E.C. et y envoya une partie de sa population. L'importance stratégique du détroit de Malacca pour le commerce international et l'enrichissement des Empires a fait de ce lieu une place très convoitée. Le détroit de Malacca est un long couloir maritime situé entre la péninsule Malaise et l'île indonésienne de Sumatra, reliant le détroit de Singapour et la mer de Chine méridionale, au sud, à la mer d'Andaman bordant l'océan Indien. C'est le passage reliant la partie maritime de l'Asie de l'Ouest qui entoure l'Inde et la Thaïlande, à l'Asie du Sud-Est et de l'Est, Indonésie, Malaisie, Chine, Japon entre autres. Ce détroit est d'une importance stratégique de premier ordre depuis des siècles. C'est une route de commerce que les marchands indiens, arabes, chinois et locaux ont emprunté depuis les premiers temps du début de la navigation au long cours à la faveur de la mousson. Tous ces navigateurs ont apporté leur culture et religion aux populations autochtones des pays qui forment le détroit. C'est ainsi que durant ce premier millénaire, l'archipel malais a connu de nombreuses influences liées à la venue de ces commerçants.

Le Royaume de Singapura

À partir du XIII^e siècle, il est fait mention de Singapour notamment dans les *Annales Malaises*⁵¹⁰. Ces Annales ont été construites autour de mythes historiques et des diverses constitutions (et de dé-constitutions) de Royaumes sur l'archipel malais. Cette mythologie malaise a créé un point de départ aussi bien pour l'histoire de Singapour que pour celle de la Malaisie⁵¹¹. Singapour, était dénommé comme *Singapura* (« la ville du Lion », qui deviendra plus tard l'emblème de la ville) anciennement connu sous le nom *Temasek* (« la ville sur la mer »), lieu de commerce. Ainsi émergea à partir de 1295, le *Royaume de Singapura*, qui dura

⁵⁰⁹ Andaya, B.W. & Andaya, L. Y. (2016). *A history of Malaysia*. Macmillan International Higher Education.

⁵¹⁰ Livre issu de la tradition orale.

⁵¹¹ Andaya, B.W. & Andaya, L. Y. *op.cit.*; Abshire, J. (2011). *The history of Singapore*. ABC-CLIO.

une centaine d'années et où s'établirent, comme le suggèrent les recherches archéologiques, les nobles et les élites⁵¹². De manière analogue à ce qui se passait dans l'archipel à ce moment-là, Singapour devint un port où le commerce international prospéra. À la fin du XIV^e siècle, le Royaume de Singapura fut attaqué et tomba sous domination Siamoise ou Majapahit selon les sources. Toutefois, le dernier *Raja* (Roi) de Singapura, Parameswara sera à l'origine du *Royaume de Malacca* en 1398.

Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que les empires qui co-existaient⁵¹³ dans l'archipel malais étaient eux-mêmes découpés en de nombreux royaumes. D'où, l'existence d'une perméabilité des circulations de populations et d'une diffusion hétéroclite des cultures dans la région, les frontières n'étant apparues qu'à l'époque contemporaine.

1.1.2. L'émergence du Royaume de Malacca et de l'islam dans l'archipel malais (XIII^e - XV^e siècle)

Avant l'arrivée des premiers Européens dans l'archipel au XVI^e siècle, le Royaume de Malacca apparaît comme le point structurant de l'histoire de l'actuelle Malaisie. En effet, ce royaume devint un centre stratégique pour le commerce international. En 1402, le Roi de Malacca, Parameswara, né hindou, se convertit à l'islam – facilitant le commerce international avec les marchands musulmans naviguant dans la région – et devint le premier Sultan de Malacca. Il fut rebaptisé sous le nom de *Iskandar Shah* (*Roi Alexandre* – en référence à Alexandre le Grand – en persan).

Il est à noter cependant que la diffusion de l'islam débuta véritablement autour du VII^e siècle⁵¹⁴. L'islam se propagea par le biais de marchands musulmans venus faire du commerce sur la Route de la Soie, de prédicateurs issus de la péninsule arabique et d'Inde, et, par les guerres et la conversion forcée⁵¹⁵. L'islamisation progressive d'une partie de l'archipel malais se fit par l'adoption de l'islam par les rois de Sumatra au XIII^e siècle (une des îles de l'actuelle Indonésie). Tout comme le bouddhisme, l'islam bénéficia de la Route de la Soie et de l'intensive circulation des personnes et des biens dans l'archipel. L'édification du Sultanat de

⁵¹² Abshire, J. *op. cit.*

⁵¹³ Ho, J. (2010). Singapour et Malacca. *Outre-Terre*, 25-26(2), 287-299. Selon les données historiques, il était dénombré plusieurs empires s'étendant, s'assimilant au gré des époques dans l'archipel Malais. L'Empire Srivijaya avait pendant plusieurs siècles une main mise sur la région. L'Empire du Siam (présent sur la péninsule Malaisie et l'actuelle Thaïlande notamment), joua un rôle certain dans les anciens Royaumes situés dans le nord de l'actuelle Malaisie qui fut l'origine de la chute du Royaume de Singapura. L'Empire Majapahit, empire javanais, jeta son dévolu également sur le Royaume de Singapura. L'Empire Chinois avait de nombreux ports et colonies dans l'archipel. L'Empire Mongol en guerre avec l'Empire Chinois fut aussi présent. L'Empire Chola (Tamoul), contrôla le détroit de Malacca durant une centaine d'année (XI^e siècle) (Abshire, *op.cit.*). C'est sans compter les diverses circulations, dans la région, de monarques et d'élites commerçantes internationales, de groupes ethniques malais et non-malais (chinois, arabes, indiens puis finalement européens).

⁵¹⁴ UNESCO. (s.d.). *Did you know? : The Spread of Islam in Southeast Asia through the Trade Routes*. Website.

⁵¹⁵ Milner, A.C. (1981). Islam and Malay Kingship. *Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*, 1, 46-70.

Malacca et la puissance stratégique du lieu préfigurèrent l'inauguration d'un nouvel empire musulman et du commerce international islamique. En effet, d'autres royaumes tels que Terengganu, Pahang ou Kelantan (États de l'actuelle Malaisie) adoptèrent l'islam et devinrent des vassaux du Sultanat de Malacca durant le XV^e siècle⁵¹⁶. L'adoption de l'islam par de nombreux marchands de l'archipel leur a permis notamment de pouvoir faire du commerce plus facilement avec les marchands musulmans du Moyen-Orient⁵¹⁷.

Parallèlement, Singapura fut incorporé au Sultanat de Malacca et déclina par le rayonnement de ce dernier durant cette période. En outre, les volontés expansionnistes du Sultanat de Malacca furent stoppées par la prise de Malacca par les Portugais en 1511.

1.1.3. Un détroit suscitant les convoitises occidentales (XVI^e - XVIII^e siècle)

La conquête portugaise et le déclin de Malacca

L'arrivée des Européens dans l'archipel Malais modifia profondément la géopolitique de la région. Contraints de fuir Malacca, le Sultan Mahmud Shah⁵¹⁸ et ses deux fils établissent en 1528 le premier Sultanat de Johor (à l'Est de Malacca) après des négociations de paix avec les Portugais⁵¹⁹. Singapour fut intégré dans ce Sultanat. Malgré tout, Singapour resta, durant le XVI^e siècle, un port de commerce international actif⁵²⁰. Face à la prise de Malacca par les Portugais et la « délocalisation » du Sultanat à Johor, apparaît le Sultanat d'Aceh (au nord de l'Île de Sumatra en Indonésie) à la fin des années 1400 et début des années 1500. Ce dernier catalysa notamment en grande partie le commerce international islamique depuis la chute de Malacca. De plus, les vellétés expansionnistes au cours du XVI^e et du XVII^e siècle de ce Sultanat entraînèrent de nombreuses conquêtes sur la péninsule Malaise (tels que Kedah, Perak et Pahang) et conflits avec les Portugais et le Sultanat de Johor⁵²¹. À ce titre, les trois protagonistes – le Sultanat de Johor, le Sultanat d'Aceh et les Portugais – luttèrent entre eux pour leur suprématie dans la région⁵²². Le monopole détenu par les Portugais sur la Route de la Soie a également réveillé des convoitises en Europe.

Les Hollandais et les multiples guerres

Les Hollandais ayant des vues sur le contrôle du commerce dans la région furent présents dans l'archipel à partir de 1602 et entrèrent en conflit avec leurs homologues

⁵¹⁶ Milner, A.C. *op. cit.*

⁵¹⁷ Jessy, J.S. (1974). *Malaysia, Singapore and Brunei 1400-1965* (2nd edition). Longmans.

⁵¹⁸ Il s'agit du 8^e successeur du Sultanat de Malacca.

⁵¹⁹ Abshire, J. *op.cit.*

⁵²⁰ *Ibid.*

⁵²¹ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op.cit.* ; Abshire, J. *op.cit.*

⁵²² Ho, J. *op.cit.*

européens⁵²³. Le début du XVII^e siècle est alors marqué par des alliances entre les différents protagonistes locaux et européens, des attaques et des conflits maritimes, notamment dans le détroit de Singapour. En 1636, la mort du Sultan d'Aceh stoppa les conquêtes de ce Sultanat et ce dernier déclina⁵²⁴. En 1641, les Hollandais prirent Malacca aux Portugais. Cela amorça la perte progressive de l'influence portugaise au profit des Hollandais. Toutefois, parallèlement et malgré une paix relative avec les Hollandais, il y a eu une reviviscence des pouvoirs malais locaux entre eux, notamment entre le Sultanat de Johor (allié des Hollandais contre les Portugais) et un royaume javanais, celui de Jambi⁵²⁵. En 1673, Johor fut attaqué et pillé par Jambi. Bien que les Hollandais soient les nouveaux maîtres de l'archipel malais, cela n'empêcha pas les guerres entre royaumes malais et ni même contre les Hollandais. Ces derniers délaissèrent progressivement le détroit de Malacca pour un autre détroit plus au sud entre Sumatra et Java (le Détroit de la Sonde)⁵²⁶. La capitale du Sultanat de Johor fut également déplacée sur l'archipel des Lingga (les îles au sud de Singapour) par les Hollandais. Ces changements stratégiques de la part des européens ont eu pour conséquence une montée des conflits locaux et un délaissement de la puissance colonisatrice voire d'un abandon des ports de Malacca et de Singapour et de leur déclin, au profit d'autres plus au sud⁵²⁷. Parallèlement au nord de la péninsule malaise, les différents sultanats malais restèrent sous l'emprise du royaume d'Ayutthaya (royaume siamois – Thaï).

L'hybridation de l'identité malaise

À la fin du XVII^e et du début du XVIII^e siècle, à la suite de l'assassinat du Sultan de Johor en 1699, le pouvoir a été structuré d'abord autour d'un groupe ethnique local, les *Orang Laut*, qui a contribué durant des siècles à la protection du Sultanat de Johor ; mais ils furent rapidement supplantés par un autre groupe ethnique (originaire de la province de Sulawesi – anciennement des Célèbes – dans l'actuelle Indonésie) employé par différents sultanats pour du mercenariat, les *Bugis*, qui affirmèrent bientôt leur pouvoir sur le Sultanat. En ce sens, il y a eu à cette période une « hybridation »⁵²⁸ de l'identité malaise, devenue une identité malaise/buginaise avec ce nouveau pouvoir en plus des différentes influences exogènes. Ce siècle est marqué par de grandes dissensions et instabilités au sein de ce Sultanat. Les divers conflits et changements politiques locaux ont posé les bases de la future colonisation totale de la région par les Britanniques⁵²⁹.

⁵²³ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op.cit.* ; Abshire, J. *op. cit.*

⁵²⁴ Ho, J. *op. cit.*

⁵²⁵ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op. cit.* ; Abshire, J. *op. cit.*

⁵²⁶ Ho, J. *op. cit.*

⁵²⁷ *Ibid.*

⁵²⁸ Abshire, J. *op. cit.* : 31.

⁵²⁹ *Ibid.*

Cet historique a permis d'entrevoir les fortes circulations des groupes ethniques que l'archipel recouvrait, la porosité des royaumes et des diffusions culturelles auxquels ils ont été exposés. Cette histoire singulière et tumultueuse à la base de l'émergence de ces deux nations permettra par la suite de mieux comprendre les différentes visions et modèles qui conduisent leurs systèmes éducatifs et d'enseignement supérieur.

1.2. Les colonisations britanniques et japonaises sous le prisme de la constitution de l'éducation formelle et de l'enseignement supérieur (XVIII^e – XX^e siècle)

Historiquement, les Britanniques s'étaient principalement concentrés sur l'Inde en raison de nombreuses difficultés à s'établir dans l'archipel malais entre le XVII^e et le XVIII^e siècle, malgré leur intérêt pour cette région⁵³⁰. Ils réussirent par le biais de l'*English East India Company* (Compagnie Anglaise des Indes Orientales), en 1786, à établir un port à Penang au nord de la péninsule malaise. À la suite des guerres napoléoniennes en Europe et la prise des Pays-Bas, les Hollandais⁵³¹ se retrouvèrent grandement affaiblis dans l'archipel. Profitant de cette tournure, les Britanniques ont progressivement récupéré les différents ports et places tels que Malacca en 1795⁵³². Les Britanniques virent dans le détroit de Malacca la meilleure place pour répondre à leurs visées stratégiques avec la Chine et en raison de leur hégémonie sur le commerce de l'opium.

Parallèlement, les pouvoirs locaux malais, les *Bugis*, les *Riau* et les *Siak*, en raison de leurs conflits pour une suprématie locale, se sont affaiblis mutuellement, certains ont même décliné⁵³³, ce qui profita d'autant plus à l'amorçage d'une nouvelle domination européenne. Seuls les *Bugis* gardèrent par la suite leur influence et conservèrent leur position dans l'élite dirigeante locale⁵³⁴. Le début du XIX^e siècle est marqué par la prise progressive de l'archipel malais par la Couronne britannique.

Il existe peu de données sur l'éducation avant l'arrivée des Britanniques en 1819 dans l'archipel malais hormis l'existence de classes chinoises et l'éducation coranique – l'apprentissage du Coran et des préceptes de l'islam⁵³⁵. Ainsi, par effet de réduction historique, il est de coutume de considérer que les premières écoles furent anglaises et s'établirent principalement dans les *Straits Settlements* (voir le traité dans l'encadré 2.1)⁵³⁶. S'il y existait

⁵³⁰ Ryan, N.J. (1969). *The Making of Modern Malaysia and Singapore : A History from Earliest Times to 1966*. Oxford University Press; Ryan, N.J. (1976). *A History of Malaysia and Singapore*. Oxford University Press.

⁵³¹ Toutefois, à la fin des guerres napoléoniennes, les Britanniques ont rendu Malacca en 1818 aux Hollandais pour finalement redevenir cette fois-ci une colonie anglaise en 1824.

⁵³² Abshire, J. *op. cit.*

⁵³³ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op. cit.*

⁵³⁴ Hooker, V. (2003). *A Short History of Malaysia: Linking East and West*. Allen & Unwin.

⁵³⁵ Loh, P.F.S. (1975). *Seeds of separatism: Educational policy in Malaya, 1874-1940*. Oxford University Press; Ho, S. (2016a). History of Singapore currency. *Singapore Infopedia*, National Library Board.

⁵³⁶ Ho, S. (2016b). Vernacular education. *Singapore Infopedia*, National Library Board.

une éducation « informelle » au sens où elle ne correspondait pas à l'éducation « formelle », c'est-à-dire, structurellement formée telle qu'elle est connue depuis l'époque moderne, l'éducation avant la colonisation britannique restait traditionnelle et indigène, éloignée des principes occidentaux, « principalement pour acquérir des compétences de base pour la vie quotidienne »⁵³⁷ notamment religieuse. La colonisation britannique a, entre autres, amorcé l'émergence d'un système formel éducatif dualiste et racialisé qui s'est opéré en trois étapes, par l'introduction des écoles anglaises, l'apparition des écoles vernaculaires et des politiques coloniales éducatives, et la relégation de la religion (particulièrement musulmane) dans la sphère privée⁵³⁸.

1.2.1. La diffusion du modèle colonial : la formation des élites anglaises et des élites non-coloniales

Le modèle des Free Schools

La première école sur le territoire malais, la *Penang Free School*, fut construite en 1816, après l'établissement des Anglais à Penang ; elle se trouve être la plus ancienne école bâtie en Malaisie sous l'administration anglaise. Son format ne répond pas au modèle des écoles vernaculaires qui apparaîtra quelques années plus tard, c'est-à-dire, sans une structuration raciale ou religieuse⁵³⁹. Cette école marqua une idéologie profonde qui va structurer le système éducatif, et ce, même après la fin de la colonisation britannique en Malaisie et à Singapour. L'administration coloniale va ainsi mettre en place un système hiérarchique et dualiste reposant sur une distinction entre, d'une part, ces écoles anglaises et d'autre part, les écoles vernaculaires, les *Pondok* et *Madrasas* (écoles coraniques).

Le modèle des *Free schools* créa des émules puisque quelques années après la construction de la première à Penang, une école similaire, la *Singapore Free School*, devint officiellement, en 1834, la première école à Singapour⁵⁴⁰. Cette école a changé plusieurs fois de nom pour devenir, en 1868, la *Raffles Institution*. Cette dernière est aujourd'hui encore, le lieu premier de la fabrication des élites singapouriennes au niveau secondaire et pré-universitaire. Ce type d'école ne fut pas créé par hasard puisqu'il s'agit d'un modèle directement inspiré et indexé sur les « meilleures écoles d'Angleterre »⁵⁴¹. Il ne faut pas oublier qu'au XIX^e siècle, l'éducation de masse n'existait pas et qu'en Angleterre, l'éducation formelle

⁵³⁷ Grapragasem, S., Krishnan, A. & Mansor, A.N. (2014). Current Trends in Malaysian Higher Education and the Effect on Education Policy and Practice : An Overview. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 85-93: 85.

⁵³⁸ Özay, M. (2011). A Brief Overview: Breaking of Islamic Tradition of Education in Malaya. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 137-152.

⁵³⁹ Whitfield, L.D. (1957). Malaisie : L'éducation dans la Fédération de Malaisie et à Singapour. *Civilisations*, 7(1), 145-154.

⁵⁴⁰ Ho, S. (2016b). *op. cit.*

⁵⁴¹ Whitfield, L.D. *op. cit.* : 149.

restait réservée aux élites et aux membres des classes supérieures, à l'inverse, les classes les plus pauvres ne recevaient qu'un enseignement de compétences de bases⁵⁴². Ce système se retrouve donc dès la création des premières écoles dans les *Straits Settlements*. Ces institutions anglaises privées et payantes où l'élite coloniale – enfants de colons britanniques – mais aussi l'élite locale non-coloniale – la noblesse et l'aristocratie malaise et quelques riches commerçants chinois – envoyait leurs enfants⁵⁴³ sont devenues les lieux premiers de la formation d'une élite moderne⁵⁴⁴. Ainsi, l'intégration de l'éducation, d'abord dans les *Straits Settlements* puis, par la suite, à la péninsule malaise est clairement réservée et synonyme de formation des élites coloniales et de quelques privilégiés issus de la noblesse locale principalement.

Encadré 2.1. Sir Thomas Stamford Raffles : tête de proue de la colonisation britannique et penseur de l'éducation coloniale à Singapour.

Sa venue changea profondément le cours de l'histoire de Singapour et indirectement celle de la Malaisie. Lieutenant-colonel de la *English East India Company*, à Penang en 1796, il apprit le malais, se familiarisa avec la culture, et se maria à une Malaise. À Penang, il lut les *Annales Malaises*, écrits mythiques, qui relatent l'émergence du Royaume de Singapura. Inspiré par cette lecture, Raffles tenta d'influencer son directeur sur la nécessité de s'établir à Singapour, premièrement parce que les rivaux hollandais de la *Dutch East India Company* n'avaient pas investi la ville et deuxièmement pour permettre l'extension à d'autres pays⁵⁴⁵. La couronne britannique ne fut pas intéressée. Malgré ce refus, en 1819, il vint à Singapour négocier l'installation d'une nouvelle colonie commerciale avec le *Temenggong*⁵⁴⁶ Abdul Rahman et les autorités locales. Ce qu'il obtint une vingtaine de jours après son arrivée⁵⁴⁷. Raffles voulait établir un port sans taxes contrairement aux ports alentours chers et très taxés. Comme il ambitionnait d'éduquer les Malais, il fit construire un institut où les savoirs locaux et britanniques pourraient s'échanger mutuellement dans le but d'éduquer les populations locales supérieures socialement et pour que les officiers britanniques de la *English East India Company* apprennent le malais. L'institut, dont il déposa la première pierre en 1823, ne fut terminé que 15 ans après sa mort. Cet institut abrita la *Singapore Free School*, et offrit à partir de 1886 les premiers cours pré-universitaires à Singapour⁵⁴⁸.

En 1870 est rendu le rapport *Woolley* sur l'état de l'éducation dans les *Straits Settlements*. Jusqu'alors, l'éducation, à proprement parler, était loin d'être une réelle priorité pour les colons britanniques. En effet, si l'on se réfère à l'exemple du *Anglo-Chinese College*,

⁵⁴² Wicks, P. (1980). Education, British Colonialism, and a Plural Society in West Malaysia: The Development of Education in the British Settlements along the Straits of Malacca, 1786–1874. *History of Education Quarterly*, 20(2), 163-187.

⁵⁴³ O'Brien, L.N. (1980). Education and colonialism: The case of Malaya. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 16(2), 53-61.

⁵⁴⁴ *Ibid.*

⁵⁴⁵ Ryan, N.J. *op. cit.*

⁵⁴⁶ *Temenggong* est un vieux titre traditionnel de noblesse malaise décerné à la troisième personne la plus importante du royaume de Johor, le *Temenggong* a particulièrement la charge de la sécurité publique et de la défense.

⁵⁴⁷ Tan, B. (2019). Stamford Raffles's landing in Singapore. *Singapore Infopedia*, National Library Board.

⁵⁴⁸ Raffles Institution. (2018). Our History and Museum. Website.

celui-ci fut créé à Malacca en 1820 et il avait pour but d'être une institution basée sur l'échange mutuel des langues anglaises et chinoises⁵⁴⁹. Pourtant, l'objectif sous-jacent était la diffusion du christianisme. Cette « école » n'était qu'une base expérimentale de préparation entreprise par des missionnaires en vue de pénétrer et diffuser plus largement le christianisme en Chine. Cet établissement fut uniquement réservé à un nombre très restreint de privilégiés britanniques et chinois. Dès que l'Empire britannique fit de Hong Kong une colonie de la Couronne en 1843, l'établissement y fut immédiatement relocalisé⁵⁵⁰. L'éducation n'était qu'un moyen de diffuser la religion chrétienne et ses dogmes. Cet exemple montre qu'au départ la péninsule malaise et les *Straits Settlements* n'ont pour intérêt que le contrôle du détroit de Malacca pour le commerce avec la Chine. Les Britanniques souhaitaient, avant tout, détenir la Chine et y imposer leur impérialisme. En outre, ce rapport faisait état, d'un véritable laisser-faire de la part des autorités anglaises en matière d'éducation⁵⁵¹. Il faut dire que, quel que soit le modèle d'écoles (comme il en sera question après avec les écoles vernaculaires), elles étaient gérées à titre privé par les missionnaires ou par les différentes communautés. Bien que ce rapport ne fût pas concrètement suivi, il pointa les manquements et les défauts du système en place notamment le fait d'une gestion plus ou moins religieuse des écoles (les écoles laïques restent très peu nombreuses), la non-scolarisation des filles, ou bien le peu d'intérêt général des populations pour l'éducation scolaire. Bien que les recommandations du rapport *Woolley* n'aient pas été suivies, ce dernier engendra la nomination de Allan Maclean Skinner qui fut le premier inspecteur général en charge de l'ensemble des écoles des *Straits Settlements* en 1872. Il sera à la base de la transformation et de l'instauration des politiques éducatives telles que la consolidation du modèle des écoles vernaculaires sur la péninsule malaise et les *Straits Settlements*⁵⁵². En outre, il faudra attendre que les colons britanniques dirigent l'ensemble de la péninsule malaise pour que l'éducation prenne une dimension entièrement élitare et hiérarchisée racialement.

Encadré 2.2. Le découpage colonial annonçant les frontières modernes entre la Malaisie et l'Indonésie

En 1824, fut signé le *Traité de Londres*, entre les Britanniques et les Hollandais, qui instaurait un partage de l'archipel. Les Britanniques eurent la main mise sur la péninsule malaise tandis que les Hollandais gardèrent les îles au sud de Singapour, Java et Sumatra. Ce découpage colonial annonçait les futures frontières modernes entre la Malaisie et l'Indonésie⁵⁵³. Ce traité statua également que Singapour devint une colonie, dont les pouvoirs locaux cédèrent intégralement l'île aux Anglais⁵⁵⁴. Le royaume de Johor fut coupé en deux, la partie anglaise (Singapour, Johor sur la partie péninsulaire de la Malaisie) et la partie hollandaise (Lingga)⁵⁵⁵. Deux ans après ce traité, l'administration coloniale mit Singapour, Malacca et Penang sous une

⁵⁴⁹ Wicks, P. *op. cit.*

⁵⁵⁰ *Ibid.*

⁵⁵¹ Lees, L.H. (2017). *Planting Empire, Cultivating Subjects*. Cambridge University Press.

⁵⁵² Ho, S. (2016b). *op. cit.*

⁵⁵³ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op. cit.*

⁵⁵⁴ Ryan, N.J. *op. cit.*

⁵⁵⁵ Jessy, J.S. *op. cit.*

autorité unique dénommée les *Straits Settlements* (les « Établissements des Détroits »), dirigée par la *English East India Company*. Cette période historique a scellé et a influencé directement par la suite le système éducatif et plus largement la structuration sociale, économique et politique de la future Malaisie et de Singapour. La Malaisie n'existait pas en tant que telle, mais les Anglais en ont posé les frontières en établissant leur domination sur la zone.

Le Traité des *Straits Settlements*, officialisé en 1826, la domination intégrale coloniale de Singapour, Malacca, Penang et les Dingding Islands. En 1832, l'administration anglaise transféra son siège des *Straits Settlements* de Penang à Singapour, il était considéré comme stratégiquement le lieu le mieux situé⁵⁵⁶. En adéquation avec la volonté de Raffles de faire un port « sans taxes », Singapour s'est développée très rapidement, ainsi, en 1860 on compte 67 000 personnes à Singapour contre 7 000 à Penang⁵⁵⁷. En outre, le commandement central des colonies était, quant à lui, dirigé depuis l'Inde jusqu'en 1858, puisqu'à la suite de la « Mutinerie Indienne » (1857), les *Straits Settlements* qui étaient sous le contrôle de la *English East India Company* passa à l'*India Office* à Londres⁵⁵⁸. Il faudra attendre 1867 pour que les *Straits Settlements* devinrent officiellement des colonies de la Couronne britannique qui n'étaient jusque-là que des colonies commerciales. Ce changement de statut est fondamental puisque l'ensemble des colonies furent alors « sujets » de la Couronne, ainsi les lois et les règles sont entièrement sous le contrôle des Britanniques. Les politiques coloniales s'appliquèrent pleinement et les *Straits Settlements* constituèrent des territoires prolongeant l'Empire britannique en Asie du Sud-Est.

Le *Traité de Pangkor* signé le 20 janvier 1874 sur l'île de Pangkor, scelle un tournant décisif dans l'histoire de la future Malaisie et indirectement dans celle de Singapour. Ce traité résulte d'une demande d'assistance du Raja Abdullah aux Britanniques pour régler d'une part, les dissensions de succession du Perak à la mort du Sultan Ali, et d'autre part, les *Larut Wars*, conflits débutant en 1861 pour le contrôle des mines d'étain qui opposaient des sociétés chinoises secrètes avec la noblesse du Perak. En contrepartie de la résolution de ces troubles, les accords du traité reconnurent le Raja Abdullah comme Sultan du Perak, ordonnèrent que soit intégré à sa cour un officier britannique, appelé « *Resident* » dont les conseils dussent être suivis et appliqués pour toutes les questions qui ne touchaient pas à la religion et à la coutume. Que l'ensemble des revenus et l'administration générale du Perak soient supervisés et réglementés sous l'avis des *Residents*⁵⁵⁹. Dès lors, les décisions administratives furent prises conjointement par les pouvoirs du Sultanat et l'Empire colonial, dans le domaine éducatif notamment.

La création des Colleges « anglais » d'élites

L'apparition d'un niveau post-secondaire ou pré-universitaire va coïncider avec la colonisation progressive de la péninsule malaise – devenant la *British Malaya* ou *Malaya* –

⁵⁵⁶ Buckley, C.B. (1984). *An anecdotal history of old times in Singapore: From the foundation of the settlements under the Honourable the East India Company, on February 6th, 1819, to the transfer of the Colonial Office as part of the colonial possessions of the Crown on April 1st, 1867*. Oxford University Press; Lim, P.H. (2008). *Malay Schools and School Libraries in The Straits Settlements Under British Colonial Rule Before The Second World War, 1876-1941*. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 13(1), 1-15.

⁵⁵⁷ Jessy, J.S. *op. cit.*

⁵⁵⁸ Ryan, N.J. *op. cit.*

⁵⁵⁹ Sixième et septième point du Traité de Pangkor, 1874.

grâce au Traité de Pangkor en 1874 (encadré 2.2) en plus des territoires déjà britanniques des *Straits Settlements*. Des établissements scolaires dénommés des *Colleges* vont se créer d'abord dans les *Straits Settlements*, puis les États malais. Pourquoi post-secondaire et non pas d'enseignement supérieur ? Car ce type d'établissement est calqué et inspiré directement du système anglais, ainsi le système d'enseignement supérieur britannique à cette époque est synonyme d'université, mais il n'existe aucune université ni dans les *Straits Settlements* ni en *Malaya*, c'est pour cela qu'on ne peut pas encore à proprement parler d'enseignement supérieur. Ces *Colleges* ont un double objectif d'une part que les élites coloniales et une extrême minorité des élites non-coloniales puissent continuer leurs études dans les universités en Angleterre, et d'autre part, de former les professeurs notamment malais auprès des populations malaises telles que la première école de professorat exclusivement malaise, le *Malacca Training College* en 1900 ou la *Malay High School* créée à Singapour⁵⁶⁰ en 1878.

Tout un ensemble de *Colleges* destinés aux élites fut créé⁵⁶¹ entre 1874 et 1941. Le *Malay College* à Kuala Kangsar (qui prendra plus tard l'acronyme de MCKK) créé par Richard James Wilkinson⁵⁶² en est l'un des exemples les plus parlants. Il s'agissait de la première école pour les Malais en anglais. Il deviendra au cours de la première moitié du XX^e siècle, le lieu principal de la formation des élites malaises. Ainsi, il est possible de lire, en 2019, sur le site internet officiel de l'école concernant son histoire qu'« il a été fondé pour éduquer l'élite malaise, c'est-à-dire les enfants royaux et les fils de la noblesse malaise, mais peu de ses premiers étudiants étaient issus de familles roturières »⁵⁶³. Encore aujourd'hui, cet établissement est considéré comme l'un des meilleurs de la Malaisie et forme toujours la future élite malaise. Il avait pour principe intrinsèque de préparer la future élite malaise à travailler dans l'administration coloniale britannique. L'éducation pour les Malais s'est faite en concertation avec la noblesse malaise, ainsi, la condition du développement devait impérativement répondre à : « la préservation de la structure sociale malaise et la modernisation de la royauté malaise »⁵⁶⁴. Donc l'émergence du *Malay College* répondit à cette injonction puisqu'il permit à la noblesse malaise de conserver à la fois son statut d'élite étant donné que leur formation se faisait en anglais contrairement aux Malais des classes inférieures qui se retrouvèrent dans les écoles vernaculaires (1^{ère} distinction), et d'une « modernisation » de la noblesse accédant à l'éducation anglaise avec les privilèges qu'elle contenait (apprentissage de l'anglais, reconnaissance des études et possibilités de partir en Angleterre pour continuer dans une université, en plus de leur position de pouvoir locaux d'asseoir leur statut dans la hiérarchie de l'administration anglaise, etc.). Bien sûr, ils restaient subordonnés aux Anglais tout en gardant leurs privilèges au sein des populations locales malaises (2^e distinction). Autre

⁵⁶⁰ Jessy, J.S. *op. cit.*

⁵⁶¹ Sultan Idris Training College (SITC) qui remplaça les Teacher Training College de Malacca et Penang.

⁵⁶² Sutherland, D. (2010). Richard James Wilkinson. *Singapore Infopedia*, National Library Board.

⁵⁶³ Malay College Kuala Kangsar. (2019). *About MCKK*. Website.

⁵⁶⁴ Loh, P.F.S. *op. cit.* : 79

institution tout aussi particulière que le MCKK, basée sur le même principe de formation des élites, est la *Victoria Institution* à Kuala Lumpur, fondée en 1893. La spécificité de cette institution scolaire est qu'elle a été bâtie par deux riches locaux, un Tamoul et un Chinois, le Sultan du Selangor et le Raja Muda, et ce, avec l'accord de l'administration coloniale britannique qui finança en partie cette école (d'où son nom). Ce qui est intéressant dans ce dernier exemple est qu'il réunit à sa tête l'ensemble de la structuration sociale : d'une part la noblesse malaise (le Sultan et le Raja) représentant deux États malais distincts (Selangor et Perak) et les « bourgeoisies » non-malaises indiennes et chinoises. D'autres exemples peuvent être apportés tels que la *St John's Institution* à Kuala Lumpur (1904) ou la *Methodist Boys' School Kuala Lumpur* (1897), ces dernières sont des écoles anglaises où les élites malaises et non-malaises se retrouvèrent pour y faire leurs études. Encore aujourd'hui, ces institutions du secondaire sont toujours affiliées et reconnues pour être des lieux éducatifs d'excellence en Malaisie où l'on forme la future élite malaise. Il faudra attendre 1905 pour voir le premier établissement de type « universitaire » – bien qu'il ne s'agisse pas encore d'une université – le *King Edward VII College of Medicine* implanté à Singapour. Cet établissement sera à la base de l'enseignement supérieur dans l'ensemble des territoires et colonies britanniques, il délivrera un doctorat de médecine reconnu dans l'ensemble du Commonwealth. Là encore, cet établissement est à l'initiative de l'élite chinoise, dont Tan Jiak Kim, qui demanda au gouvernement anglais de créer une institution médicale visant à former des médecins, celui-ci finança en partie ce nouveau *College*⁵⁶⁵. En définitive, l'enseignement supérieur ne se développa réellement qu'après la Seconde Guerre mondiale. En outre, qu'il s'agisse des écoles ou des *Colleges* anglais, la grande majorité de ces établissements se situait dans les *Straits Settlements* et était concentrée à Singapour. Cela s'explique notamment par le fait que d'une part le commandement général des colonies se trouve à Singapour. D'autre part, l'éducation formelle anglaise réservée aux élites se circonscrit à certaines zones où les colons étaient les plus présents (Singapour, Malacca, Penang), coïncidant également avec les villes qui étaient dépendantes des Sultanats et Royaumes de la noblesse malaise.

Forts de leur expérience coloniale en Inde, les Britanniques répercutèrent plus ou moins le même système en Asie du Sud-Est, en asseyant leur domination sur les élites locales, en confortant leurs privilèges et statuts sociaux dans leur propre société. L'éducation formelle en est l'exemple et le moyen pour y parvenir à long terme. Il va se développer ainsi au XX^e siècle, une nouvelle élite non-coloniale éduquée à l'anglaise. Cela se fit par deux moyens, le premier étant l'entrée directe dans les écoles anglaises pour les enfants de la noblesse malaise et ceux des riches commerçants et le second, par la cooptation des meilleurs élèves des écoles vernaculaires afin d'intégrer les écoles anglaises. À cet égard, il est fait état de « lien »⁵⁶⁶

⁵⁶⁵ Tan, J. (2011). King Edward VII College of Medicine. *Singapore Infopedia*, National Library Board.

⁵⁶⁶ Whitfield, L.D. *op. cit.* : 150.

concernant cette cooptation parmi les élites permettant une circulation sociale ascendante d'une part extrêmement faible de la population malaise ne relevant pas de la noblesse.

L'intérêt colonial à former les élites non-coloniales et l'intérêt des élites non-coloniales à se former sous la colonisation

Pour comprendre les intérêts mutuels de la formation des élites non-coloniales par les élites coloniales, il est nécessaire de revenir quelque peu sur le contexte politique et géopolitique de milieu du XIX^e siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale. La *British Malaya* et les *Straits Settlements* (encadré 2.3) sont alors deux formes bien distinctes dans la pensée coloniale britannique. Les *Straits Settlements* bénéficient d'un statut à part puisqu'ils sont assujettis directement à la Couronne, c'est un morceau de l'Angleterre en outre-mer. Il s'agit d'entrepôts portuaires, dont un sans taxe, Singapour, bénéficiant d'une localisation spécifique, le détroit de Malacca où les navires marchands en provenance de Chine ou d'Europe chargent et déchargent leurs marchandises. En parallèle, la péninsule malaise va devenir particulièrement importante pour les Anglais avec la demande toujours croissante d'étain en Europe. La péninsule regorge de ce minerai, d'ailleurs, source de conflits internes avec les *Larut Wars* au milieu du XIX^e siècle. De plus, l'agriculture, avec le caoutchouc, le riz ou encore l'huile de palme sont autant de ressources présentes dans la péninsule qui suscitèrent grandement l'intérêt des Britanniques. La demande croissante mondiale croisée avec l'apparition d'un système capitaliste en Europe ajouté à la main mise sur ces territoires et colonies joua un rôle essentiel dans l'enrichissement et le rayonnement de l'Empire britannique. Les immigrations massives chinoises, indiennes et également indonésiennes vers la péninsule s'expliquent en partie à cause du besoin de main-d'œuvre pour exploiter les ressources. Les besoins en ressources humaines particulièrement qualifiées vont être à la base de l'investissement de l'administration coloniale pour l'éducation, une éducation corroborée aux intérêts britanniques. L'éducation des populations malaises pour les Britanniques reposait, en effet, exclusivement sur le besoin de développer des ressources humaines qualifiées dans le secteur de l'agriculture. Ce qui se traduisit principalement par l'émergence d'écoles d'agriculture et de commerce. Peu d'écoles techniques et d'ingénieurs furent créées, car elles ne répondaient pas aux intérêts coloniaux⁵⁶⁷. Si l'intérêt de l'Empire britannique fut de combler un besoin en ressources humaines, l'éducation formelle, pour les élites non-coloniales, va recouvrir l'acquisition de trois capitaux principaux. Le premier est culturel afin de pouvoir parler la langue du colonisateur, l'anglais. Le second est d'ordre symbolique, le prestige, par la distinction qu'entraîne le fait d'appartenir ou non à ces écoles anglaises. « Dans le cadre social de la domination britannique, la capacité de parler la langue du souverain (*ruler*) avec compétence permettait d'accéder non seulement à

⁵⁶⁷ Zain, N.M., Aspah, V., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. (2017). Challenges and evolution of higher education in Malaysia. *UMRAN-International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, 4(1/1).

des opportunités économiques, mais aussi à une certaine part du prestige social »⁵⁶⁸. Le troisième capital est économique puisque les privilégiés qui purent entrer dans ces écoles bénéficièrent d'opportunités nouvelles de mobilité sociale au sein de l'administration coloniale ou dans les entreprises⁵⁶⁹. En outre, les intérêts mutuels cachent malgré tout de fortes réticences conjointes anglaises et malaises à la mise en place d'un système éducatif de forme anglo-saxonne.

Encadré 2.3. Découpage du territoire britannique par l'administration coloniale en 1905.

Colonies de la Couronne britannique

Straits Settlements (Singapour, Malacca, Penang et Dindings)

British Malaya

- États Malais Fédérés (*Federated Malay States*, FMS) composés du Perak, du Selangor, du Negeri Sembilan et du Pahang
- États Malais Non-Fédérés (*Un-Federated Malay States*) composés de Johor, du Terengganu, du Kelantan, du Kedah et du Perlis
- Protectorats britanniques composés du Brunei, du Sarawak et du North Borneo (Sabah)

En définitive, le système éducatif colonial se structura et se hiérarchisa autour des médiums de transmission que sont l'anglais et les langues vernaculaires (Malais, chinois, Tamoul). La langue de transmission va être à la base de la fabrication des élites dans les *Straits Settlements* et en *Malaya*. Norliza Mohd Zain et ses collègues pointent ce rôle joué par les langues de transmissions et la distinction que cela a engendrée entre l'éducation anglaise et les autres éducations⁵⁷⁰. « Les élites de tous les groupes ethniques préféraient que leurs enfants soient éduqués en anglais »⁵⁷¹ en raison du caractère élitiste de l'utilisation de l'anglais cumulé au fait d'appartenir à une école anglaise avec le prestige et le statut qu'elles confèrent par rapport aux écoles vernaculaires où le « commun des mortels » se retrouve.

1.2.2. Les écoles vernaculaires séparées par la race

Les fondements des systèmes éducatifs malaisiens et singapouriens issus des distinctions raciales

Pour comprendre les fondements du système d'éducation, puis de l'enseignement supérieur contemporain et de ses mécanismes actuels en Malaisie et à Singapour, il est nécessaire de s'intéresser aux compositions ethniques au XIX^e siècle. À partir de 1850, des

⁵⁶⁸ Loh, P.F.S. *op. cit.* : 79.

⁵⁶⁹ Loh, P.F.S. *op. cit.*

⁵⁷⁰ Zain, N.M., Aspah, V., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. *op. cit.*

⁵⁷¹ O'Brien, L.N. *op. cit.* : 60

vagues successives d'immigration chinoises vont s'installer dans la péninsule malaise et dans les *Straits Settlements* (particulièrement à Singapour), de même, celles-ci sont couplées à l'immigration indienne à partir de 1880⁵⁷². Auparavant, des communautés chinoises et indiennes étaient présentes, mais la colonisation anglaise va accélérer ces mouvements migratoires. Ainsi, il va se structurer une société multi-racialiste à base communautaire, fruit de la distinction et de stéréotypisation de la part de l'Empire britannique envers les différentes communautés malaises, chinoises et indiennes et des communautés entre elles.

Les colons britanniques ont importé les politiques éducatives qu'ils avaient élaborées en Inde, les écoles vernaculaires en sont la conséquence bien que l'objectif premier fût de créer uniquement des écoles malaises pour l'ensemble des différentes ethnies, mais les Chinois et les Indiens ne furent pas intéressés par ce modèle d'école, préférant leurs propres écoles si ce n'est les écoles anglaises⁵⁷³. Effectivement les trois groupes – malais, chinois et indiens – sont distincts, quasiment isolés et séparés socio-culturellement les uns par rapport aux autres⁵⁷⁴. Cette distinction sociale ethnique a été introduite progressivement par une division du travail où chaque groupe représentait pour les colons britanniques des compétences et appétences spécifiques et bénéfiques aux intérêts de la Couronne. Les Malais étaient les populations dont l'aristocratie détenait les terres et servant l'agriculture⁵⁷⁵, tandis que les Chinois étaient réputés pour être bons commerçants et plus fiables par rapport aux Malais ; les Indiens servaient aux plantations et à l'administration coloniale. Dans cette logique de distinction entre les Malais et les « non Malais » (chinois et indiens), les Britanniques introduiront les classes vernaculaires, qui deviendront par la suite des écoles vernaculaires séparées ethniquement et culturellement.

Ce modèle d'écoles vernaculaires est jugé comme la base d'un système de hiérarchisation et de domination par les colons britanniques qui a eu pour effet de changer notamment l'ordre social séculier établi et de modifier également la stratification de la société musulmane malaise⁵⁷⁶. Ces écoles disposent de leurs propres fonctionnements puisqu'elles sont directement gérées, entre autres, par les communautés elles-mêmes⁵⁷⁷. À la différence des écoles anglaises d'élite essentiellement privées et situées exclusivement dans les zones urbanisées des colonies, l'école vernaculaire est destinée à une petite frange de la population

⁵⁷² Lafaye de Micheaux, E. (2003). La mise en question de l'usage des catégories ethniques dans l'analyse des inégalités de revenu en Malaisie. *Forum de la Régulation*.

⁵⁷³ Loh, P.F.S. *op. cit.*

⁵⁷⁴ *Ibid.*

⁵⁷⁵ Ryan, N.J. *op. cit.*

⁵⁷⁶ Ahmad Fauzi Abdul Hamid. (2010). *Islamic education in Malaysia*. RSIS, Nanyang Technological University.

⁵⁷⁷ Les écoles chinoises avaient quant à elles leur propre système d'éducation calqué sur ce qui se faisait en Chine à cette époque.

locale urbaine et rurale divisée selon les communautés ethniques majoritaires malaises, chinoises et indiennes⁵⁷⁸.

Les écoles vernaculaires malaises

Initialement, l'introduction de l'éducation formelle n'était voulue et désirée ni par les Britanniques ni par la communauté malaise, faisant état d'importantes résistances de part et d'autre. Une réticence des Anglais à former les Malais en anglais, car cela leur donnait notamment la possibilité d'accéder à des postes de la fonction publique⁵⁷⁹. Les écoles secondaires malaises avaient effectivement indexé leur système afin que les examens répondent aux exigences de *l'University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, offrant l'opportunité aux élèves reçus de poursuivre leurs études supérieures notamment en Angleterre et de se présenter à des postes de l'administration coloniale⁵⁸⁰. La communauté malaise était elle aussi très réticente quant à l'éducation anglaise empreinte d'un prosélytisme chrétien en inadéquation avec les croyances musulmanes. Ainsi, le lent développement des écoles – pointait par le rapport *Woolley* notamment – s'est heurté au fort conservatisme malais⁵⁸¹ combiné à la réticence anglaise⁵⁸². La structure sociale de la société malaise au XIX^e siècle, répondait à un fonctionnement où l'individu est socialement déterminé par son sexe, son âge et son lignage⁵⁸³. L'assignation dans la société est structurellement déterminée en rapport au rang social. Compte tenu de cette structure, l'éducation proposée par les colons n'a pas vraiment de sens pour cette population et même au départ pour les élites malaises. La colonisation progressive de la péninsule malaise dès 1874, eut un impact considérable sur la société malaise en matière d'éducation. Malgré les réticences partagées, l'administration coloniale a une position plus ambivalente à l'égard de la communauté malaise par rapport aux autres communautés puisqu'il se créa quelques écoles vernaculaires malaises et des *Colleges* malais en langue anglaise bénéficiant en particulier à l'élite malaise. Les écoles vernaculaires qui reposaient sur la langue malaise n'étaient investies que par les membres les moins aisés ou absents de tout titre de noblesse de la communauté malaise.

Les écoles vernaculaires chinoises et indiennes

Les écoles vernaculaires chinoises existaient déjà depuis de nombreux siècles dans l'archipel malais, et étaient indexées au système éducatif en Chine. Le recrutement des

⁵⁷⁸ Wicks, P. (1980). Education, British Colonialism, and a Plural Society in West Malaysia: The Development of Education in the British Settlements along the Straits of Malacca, 1786–1874. *History of Education Quarterly*, 20(2), 163-187.

⁵⁷⁹ Stevenson, R. (1975). *Cultivators and administrators: British education policy towards the Malays, 1875-1906*. Oxford University Press.

⁵⁸⁰ Lees, L.H. *op. cit.*

⁵⁸¹ Loh, P.F.S. *op. cit.*

⁵⁸² Stevenson, R., *op. cit.*

⁵⁸³ Loh, P.F.S. *op. cit.*

professeurs de ces écoles se faisait directement depuis la Chine⁵⁸⁴. D'ailleurs, un fait intéressant fut qu'il y eut, au tout début du XX^e siècle, dans les écoles chinoises présentes dans les *Straits Settlements* et particulièrement à Singapour – lieu où la communauté chinoise était et est la plus nombreuse – la répercussion directe due à la volonté de modernisation de l'éducation entreprise en Chine et au Japon. Ces derniers vont entreprendre une modernisation de leur système éducatif propre en vue de se moderniser et être à l'image des pays occidentaux⁵⁸⁵. Ces changements éducatifs en Asie de l'Est vont très rapidement être importés notamment dans les écoles chinoises à Singapour⁵⁸⁶. L'objectif de ces écoles fut de transmettre l'identité et la culture chinoise à la diaspora chinoise.

Les écoles vernaculaires tamoules (indiennes) n'apparaîtront que tardivement par rapport aux deux autres types d'écoles. Ce n'est qu'au début du XX^e siècle au sein des grandes plantations dans lesquelles se trouvent le plus d'enfants de migrants indiens qu'il devint obligatoire de leur fournir une éducation entre 7 et 14 ans⁵⁸⁷. Malgré l'existence d'écoles vernaculaires tamoules accueillant les enfants indiens les moins fortunés, les Indiens les plus aisés choisiront les écoles anglaises pour y envoyer leurs enfants, tout comme les Chinois et dans une autre mesure, les Malais.

Le nationalisme éducatif japonais et le renforcement des clivages ethniques

L'invasion japonaise⁵⁸⁸, en 1941, eût aussi une incidence forte sur les futures nations malaisiennes et singapouriennes. Ce nouveau colonisateur accentua les clivages ethniques que les Anglais avaient préalablement établis depuis plus d'un demi-siècle. Les Japonais étaient en guerre également avec la Chine et de fait, n'avaient pas confiance en la communauté chinoise présente en *Malaya*. À Singapour, où elle était le plus implantée, cette communauté fut traitée au même titre que les colons britanniques, à savoir comme des prisonniers de guerre. La fermeture de l'ensemble des écoles chinoises et des libertés très restreintes furent promulguées pour cette communauté. Par ailleurs, la communauté indienne n'échappa pas à un traitement plus ou moins similaire en raison de sa proximité supposée avec l'Empire britannique. Les Japonais se tournèrent ainsi vers la communauté malaise et s'appuyèrent sur celle-ci. Ce choix fut orienté principalement par la structuration ethnique de la société. Cette communauté – hormis la noblesse malaise – était plus pauvre que les deux autres, la plus recluse et la moins

⁵⁸⁴ Jessy, J.S. *op. cit.*

⁵⁸⁵ Batchelor, R.S. (2005). *Borrowing modernity: A comparison of educational change in Japan, China, and Thailand from the early seventeenth to the mid-twentieth century* PhD. Thesis. Montana State University-Bozeman, College of Education, Health & Human.

⁵⁸⁶ Ho, S. *op. cit.*

⁵⁸⁷ Jessy, J.S. *op.cit.*

⁵⁸⁸ En 1941, l'Empire japonais prit successivement Singapour et l'ensemble des États Fédérés Malais (FMS) et Non-Fédérés Malais ; les Anglais furent contraints de partir et de laisser les territoires et colonies aux Japonais.

investie par les anciens colonisateurs⁵⁸⁹. En l'espace de quatre années⁵⁹⁰, il y eut ainsi une véritable « japonisation »⁵⁹¹ de toute la société et particulièrement par et dans le secteur éducatif. Les Japonais introduisirent l'ensemble des éléments de leur propre nationalisme, et ce, prioritairement dans les écoles. La langue japonaise devint obligatoire dans toutes les écoles aussi bien pour les élèves que pour les professeurs, et cette obligation se mit en place aussi dans les administrations publiques. Leur hymne national, leur drapeau et « l'encouragement de l'amour et de la loyauté » envers l'empereur furent également intégrés⁵⁹². Durant cette nouvelle colonisation, certains étudiants malais eurent l'opportunité de partir au Japon pour faire des études supérieures dans les universités nippones⁵⁹³. En outre, comme l'avaient commencé en partie les Anglais, les Japonais ont implanté les racines d'un nationalisme fort basé sur l'idée d'une nation forte, résistante à la déstabilisation. Par la suite, ce modèle nationaliste inspira les deux futures nations que deviendront la Malaisie et Singapour⁵⁹⁴.

La structuration sociale découpée ethniquement fut à l'origine d'un système éducatif dualiste à plusieurs niveaux – élites vs populations, urbain vs rural, anglais vs vernaculaires – et racialisé – Colons vs colonisés, Malais vs non-Malais, Malais vs Chinois vs Indien. La « racialisation » de ce système est un facteur déterminant qui se renforcera d'autant plus après l'indépendance de la Malaisie et de Singapour. Il s'agit d'un élément structurel qui aura un impact considérable à la fois sur la fabrication des élites dans ces deux pays, mais également et plus largement sur l'enseignement supérieur et même l'internationalisation de ce dernier. Leslie O'Brien rapporte que « les conséquences de ces différences sociales ne sont nulle part plus évidentes que dans le domaine de l'éducation, et aucune autre institution n'a peut-être joué un rôle aussi important dans le maintien et la perpétuation »⁵⁹⁵ de la différenciation raciale.

1.2.3. L'éducation islamique : de l'instrument de la colonisation à l'anticolonialisme

Parallèlement aux écoles anglaises et aux écoles vernaculaires, l'éducation à l'islam était déjà présente sur la péninsule malaisienne depuis le XIV^e siècle. Durant la période coloniale britannique, elle s'organisait déjà selon un système de *Pondok* et de *Madrasas* (écoles coraniques). Si l'éducation a été divisée en fonction des ethnies, elle l'a également été sous la

⁵⁸⁹ Jessy, J.S. *op. cit.*

⁵⁹⁰ Les territoires nouvelles acquis par l'Empire japonais furent rendus à la Couronne britannique à la sortie de la Seconde Guerre mondiale.

⁵⁹¹ Zain, N.M., Aspah, N., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. *op. cit.*

⁵⁹² Zain, N.M., Aspah, N., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. *op. cit.*

⁵⁹³ Il n'existe pas de chiffres sur cette mobilité étudiante qui s'est opérée durant la colonisation japonaises dans les territoires malais.

⁵⁹⁴ Zain, N.M., Aspah, N., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. *op. cit.*

⁵⁹⁵ O'Brien, L.N. *op. cit.* : 54

distinction entre éducation séculière et éducation religieuse,⁵⁹⁶ et ce particulièrement avec l'Islam.

Les *Pondok*⁵⁹⁷ apparaissent comme une institution centrale de la société malaise qui existaient bien avant l'arrivée des colons européens et ont continué à prospérer sous la colonisation britannique. Ces lieux formaient les érudits musulmans et aussi les élites malaises (avant que l'école anglaise ne soit le lieu de la formation des élites malaises). Au cours des siècles, certains *Pondok* sont devenus des centres d'apprentissage régionaux où des étudiants venaient de différents États de la péninsule malaise, s'y formaient et diffusaient les savoirs en créant à leur tour d'autres écoles *Pondok*⁵⁹⁸. Certains d'entre eux se rendaient à la Mecque, à Al-Azhar au Caire, au Pakistan ou en Inde pour approfondir leurs études. De retour dans la péninsule malaise, le plus souvent, ils remettaient en œuvre une « copie conforme »⁵⁹⁹ du programme appris à l'étranger.

Le système des *Madrasas* est plus récent et remonte à la fin du XIX^e siècle. Il est le fruit d'un mouvement de réformateurs musulmans à partir duquel nombreuses de ces écoles coraniques furent créées (aussi bien à Singapour qu'en British Malaya) et se présentèrent comme des alternatives au système des *Pondok*. En plus de l'éducation islamique, elles avaient la particularité d'inclure dans leurs programmes la langue arabe, et aussi des disciplines telles que les mathématiques et la géographie⁶⁰⁰.

Afin de limiter les soulèvements musulmans et exercer leur domination, Khairudin Aljunied montre que l'islam a été perçu par les Britanniques comme un instrument pour faciliter la colonisation. Les Britanniques ont collaboré avec les élites malaises musulmanes et les ont utilisés comme leviers pour orienter l'islamisation dans le sens du colonialisme. La puissance coloniale a maintenu un « semblant d'identité malaise-musulmane traditionnelle »⁶⁰¹. Sans avoir une ingérence importante dans les domaines de la religion et des coutumes malaises, ils n'ont pas cherché à contrôler le développement des *Pondok* puis des *Madrasas*. Cependant, les colons ont limité le champ d'action de l'islam qui consistait à traiter des questions publiques, pour un islam cantonné à des préoccupations privées, plus sécularisé et segmenté. Cette « l'islamisation coloniale »⁶⁰² répondant aux caractéristiques de l'État colonial - à savoir la

⁵⁹⁶ Hashim, C.N. & Langgulang, H. (2008). Islamic religious curriculum in Muslim countries: The experiences of Indonesia and Malaysia. *Bulletin of Education & Research*, 30(1), 1-19.

⁵⁹⁷ Les *Pondok* s'apparentent à des lieux (mosquée, maison,) où les étudiants peuvent rester (dortoir, hutte) et étudier en étant guidé par un professeur. Hashim, R., Rufai, S.A. & Nor, M.R.M. (2011). Traditional Islamic education in Asia and Africa: A comparative study of Malaysia's *Pondok*, Indonesia's *Pesantren* and Nigeria's traditional *Madrasah*. *World Journal of Islamic History and Civilization*, 1(2), 94-107.

⁵⁹⁸ Hashim, C.N. & Langgulang, H. *op. cit.*

⁵⁹⁹ *Ibid.* : 5.

⁶⁰⁰ Rosnani, H. (2004). *Educational Dualism in Malaysia Implications for Theory and Practice* (2nd edition). Oxford University Press.

⁶⁰¹ Noor, F.A. (2008). From *Pondok* to Parliament: The Role Played by the Religious Schools of Malaysia in the Development of the Pan-Malaysian Islamic Party (PAS). In F.A. Noor, M. van Bruinessen & Y. Sikand. (2008). *The madrasa in Asia: Political activism and transnational linkages* (p.191-216). Amsterdam University Press : 193.

⁶⁰² Aljunied, K. (2019). *Islam in Malaysia: An entwined history*. Oxford University Press : 109.

collaboration, la bureaucratisation et la fragmentation – a renforcé l'emprise britannique sur les musulmans et a permis l'exploitation coloniale des ressources de la Malaisie. Toutefois, l'effet paradoxal du développement des *Pondok* et des *Madrasas* sous l'Empire britannique est qu'ils ont nourri les idées émancipatrices chez les musulmans malais et devinrent des lieux de la lutte anticoloniale⁶⁰³.

1.3. De la création à la scission : le dédoublement de l'*University of Malaya* (1905-1962)

1.3.1. L'amorce de l'indépendance et l'émergence de l'enseignement supérieur universitaire

Les balbutiements de l'enseignement supérieur débutèrent avec le *King Edward VII College of Medicine* à Singapour en 1905. La création de nombreux *Colleges* en vue de former les professeurs de la région a contribué à développer les premiers stades d'un enseignement supérieur. En 1928, le *Raffles College* fut créé à Singapour et délivrait des cours de niveaux universitaires et un diplôme (*diploma*) d'arts ou de sciences en trois ans⁶⁰⁴. Toutefois, celui-ci n'était uniquement reconnu qu'en *Malaya* et aux *Straits Settlements*⁶⁰⁵. Sa création fut annoncée à la commémoration du centième anniversaire de la fondation de Singapour, ainsi, comme son nom l'indique celui-ci fut dénommé en mémoire de Sir Stamford Raffles⁶⁰⁶. Peu avant la Seconde Guerre mondiale, il fut déjà évoqué la possibilité de créer une université sur le territoire malais, par les colons anglais. La commission *Mc Lean* (1939) édita un rapport en faveur de la formation d'une université à partir de deux institutions préexistantes, le *King Edward VII College of Medicine* et le *Raffles College*. Toutefois, la Seconde Guerre mondiale arrêta le processus de création d'une université dans la péninsule.

La naissance d'une université autonome calquée sur le modèle britannique : une réponse aux volontés d'indépendance

À la sortie de la guerre et le retour des Anglais dans la péninsule malaise, la Commission *Asquith* sur l'enseignement supérieur dans les colonies (de 1943 à 1955) et le rapport *Carr-Saunders* (en 1949) préconisèrent la nécessité de créer une université répondant à une demande formulée par les populations locales. Ce dernier rapport indique les différents lieux visités par les rapporteurs pour l'établissement de cette nouvelle université. Johore et le Selangor furent une possibilité, mais finalement c'est à Singapour qu'elle fut installée. Toutefois, les Anglais ne voulaient initialement pas en faire une université autonome, mais plutôt un collège

⁶⁰³ Aljunied, K. *op. cit.*

⁶⁰⁴ Ling, G.E., & Tan, J.H. (2016). Raffles college. *Singapore Infopedia, National Library Board.*

⁶⁰⁵ Stockwell, A.J. (2008). 'The Crucible of the Malayan Nation' : The University and the Making of a New Malaya, 1938–62. *Modern Asian Studies*, 43(5), 1149-1187.

⁶⁰⁶ Ling, G.E., & Tan, J.H. *op. cit.*

universitaire (*university college*) qui aurait été dépendant de l'Université de Londres. Une forme de « campus délocalisé » de l'université londonienne qui établirait notamment les diplômes délivrés par cette future université. Ils ne voulaient pas répéter la même erreur qu'en Inde où les universités étaient sous la tutelle de l'Université de Londres et dont la fonction principale était le passage d'examens au lieu d'être celui de la recherche et de l'enseignement⁶⁰⁷. Bien que le rapport *Mc Lean* préconisât un modèle similaire à celui de l'Inde, la Commission *Asquith* a tablé sur la création d'une université autonome sous le même modèle que l'université londonienne. À ce propos, Anthony J. Stockwell montre que « les commissaires ont mélangé l'essence des universités britanniques – anglaises et écossaises, anciennes et civiques du XIX^e siècle – pour créer un modèle susceptible d'être modifié pour s'adapter aux circonstances locales »⁶⁰⁸. L'objectif est de fabriquer, à partir des meilleures universités britanniques, un modèle exportable et adaptable sur ce territoire colonisé. Il s'agit d'un changement radical puisque jusqu'alors les universités coloniales étaient administrées et contrôlées depuis Londres. Ainsi, créer une université autonome administrée directement sur place et pouvant de surcroît délivrer ses propres diplômes reconnus dans l'ensemble du Commonwealth traduit un changement de paradigme et apparaît surtout comme une réponse aux volontés d'indépendance qui s'amorçaient progressivement dans les colonies britanniques.

Le 8 octobre 1949, la fusion des deux *Colleges* (*Raffles College* et *King Edward VII College of Medicine*) donna naissance à l'*University of Malaya* à Singapour après plus d'une centaine d'années de colonisation britannique. Cette nouvelle université eut pour mission de former les nouvelles élites locales. L'inauguration de l'université fut un événement essentiel qui réunit en un même lieu la quasi-totalité des autorités locales, coloniales, des représentants des grandes universités britanniques (Oxford, Cambridge) des universités américaines (Yale, Harvard) et des universités coloniales (Université de Hong Kong, Université de Ceylan du Sri Lanka)⁶⁰⁹. Par ailleurs, cette création intervient au même moment que la formation de la nouvelle Fédération de Malaisie (encadré 2.4.). Cette université se place ainsi dans un contexte où les différents États malais et les deux colonies britanniques de Malacca et Penang ne forment plus qu'un seul et même bloc. Progressivement, aussi bien les Anglais et les pouvoirs locaux malais et non-malais constituèrent ce qui devint moins d'une dizaine d'années plus tard une nation indépendante avant de revêtir sa dénomination actuelle, la Malaisie.

⁶⁰⁷ Stockwell, A.J. *op. cit.*

⁶⁰⁸ *Ibid.*: 1160

⁶⁰⁹ *Ibid.*

Encadré 2.4. Chronologie des événements de pré-décolonisation

À la sortie de la Seconde Guerre mondiale, les Britanniques qui avaient perdu le contrôle de leurs colonies aux profits des Japonais, les retrouvèrent et remplacèrent les *Straits Settlements* par la *Malayan Union* (hormis Singapour qui restera encore quelques années une colonie de la Couronne) le 1 avril 1946⁶¹⁰.

1946, il est créé à partir des États malais Fédérés et des États Malais Non-Fédérés, la *Malayan Union*.

1946, North Borneo (Sabah) et le Sarawak sont cédés par les pouvoirs locaux à la Couronne britannique et deviennent des colonies à part entière de l'Empire britannique. Labuan est également annexé à North Borneo.

1946, Singapour redevient une colonie de la Couronne jusqu'en 1959.

1948 à 1963, il est constitué la Fédération de Malaisie à partir de la *Malayan Union* et deux colonies britanniques, Malacca et Penang.

L'University of Malaya : un modèle hybride ayant pour mission de former les nouvelles élites locales

L'University of Malaya est une hybridation d'idées, car si le modèle et la volonté sont de créer la première université dans la péninsule malaise indexée sous le modèle de l'Université de Londres, elle combine également les idées qui ont été le fruit de l'Université de Hong Kong. En effet, cette dernière fut constituée en 1911, à partir d'un *College* préexistant, le *Hong Kong College of Medicine for Chinese* en 1887 et copiait les standards issus des universités en Angleterre. Cette université ne devait pas être uniquement destinée aux Chinois de Hong Kong, mais devait également attirer des étudiants venant des *Straits Settlements* notamment⁶¹¹. L'émergence de cette université à Hong Kong est symptomatique du contexte du début du XX^e siècle et du changement de l'enseignement supérieur en Chine et au Japon. Ces deux pays refondèrent entièrement leur système pour rivaliser et offrir les mêmes standards que les grandes universités occidentales⁶¹². Il n'est pas étonnant de voir que des universités américaines telles que l'Université de Harvard et l'Université de Yale participèrent à la création d'écoles médicales ou encore initièrent la formation de l'Université Tsinghua (1911) ou la *West China Union University* (1910) en Chine. De l'autre côté de la mer de Chine orientale, le Japon chercha à attirer également des universités européennes et notamment allemandes afin qu'ils y installent un *College* allemand⁶¹³. Les bases de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie de l'Est et l'introduction de différents modèles américains, britanniques, et européens sont ainsi perceptibles. Les colons britanniques voulaient bâtir une université qui

⁶¹⁰ Koh, S.Y. (2014). *British colonial legacies, citizenship habitus, and a culture of migration: Mobile Malaysians in London, Singapore and Kuala Lumpur*. PhD. Thesis, The London School of Economics and Political Science (LSE).

⁶¹¹ Koh, S.Y. *op. cit.*

⁶¹² Mellor, B. (1981). *The University of Hong Kong : An Informal History (2 vols)*. Hong Kong University Press.

⁶¹³ *Ibid.*

était différente des universités préalablement créées en Inde, instaurant un standard similaire à celui que l'on trouve au Royaume-Uni au sein de l'*University of Malaya*.

De l'instauration du système éducatif colonial élitiste à l'émergence de cette université sous le modèle anglais, plusieurs phases ont été nécessaires. La première, par le passage d'une éducation jugée informelle établie par les préceptes de l'islam à une éducation formelle comme on pouvait la trouver en Europe. De là, furent instaurés les niveaux primaires et secondaires tout en gardant une forte distinction à la fois élitiste et raciale entre écoles anglaises et les classes et écoles vernaculaires. Puis, l'apparition d'un ensemble d'écoles préparant au niveau pré-universitaire, qui fut symbolisé par les différents *Colleges* principalement destinés aux élites locales. Ce niveau intermédiaire entre le secondaire et l'enseignement supérieur est directement inspiré du modèle éducatif anglais, agissant comme un sas d'entrée, visant à filtrer les étudiants qui pourront aussi bien étudier à l'*University of Malaya* que dans les universités (coloniales ou non) du Commonwealth. Il faut dire qu'avant la création de cette université, très peu d'étudiants pouvaient partir étudier à l'université à l'étranger. Seule une très rare minorité d'entre eux et bien souvent les plus privilégiés issus uniquement des écoles anglaises décrochaient des bourses d'études pour continuer leurs études en Angleterre. La *Queen's Scholarship*, bourse d'études de la Couronne, fut instaurée en 1885, et ne délivra jusqu'en 1940, que 96 bourses aux étudiants (toutes ethnies confondues)⁶¹⁴. Cependant, l'*University of Malaya* connut un très grand succès en devenant même la plus importante université parmi l'ensemble des colonies britanniques avec plus d'un million d'étudiants dans le milieu des années 1950. Bien que l'université connût une très forte affluence, elle resta malgré tout difficilement accessible. La sélection et le niveau demandés en langue anglaise y étaient très élevés, similaires à ceux que l'on retrouvait en Angleterre. Peu d'étudiants malais, notamment des zones rurales, y accédèrent, ce qui eut pour conséquence qu'ils s'en détournèrent. La communauté chinoise se plaignait de cette sélection, de ce fait, face aux exigences de l'entrée à l'*University of Malaya*, ils impulsèrent la création de la première université privée chinoise à Singapour, la *Nanyang University* en 1954.

Les premières dissensions ethniques au sein de l'University of Malaya

Par l'édification de l'*University of Malaya*, les dissensions ethniques s'accrochèrent davantage. Le contexte de la demande sociale pour cette université venait tout d'abord de la communauté chinoise de Singapour. Elle était majoritairement présente dans cette colonie contrairement au reste de la Fédération de Malaisie où la distribution communautaire était plus ou moins similaire entre les différentes communautés indiennes, malaises et chinoises. Les Chinois de Singapour souhaitaient une université calquée sur les standards éducatifs mis en place à Hong Kong ou en Chine dans l'enseignement supérieur et allèrent beaucoup œuvrer à cette fin⁶¹⁵. À l'inverse, les élites malaises restaient enclines indirectement à sa structure

⁶¹⁴ Jessy, J.S. *op. cit.*

⁶¹⁵ Stockwell, A.J. *op. cit.*

traditionnelle soumise au lignage aristocratique et associées aux privilèges où l'éducation formelle n'a pas d'effet particulier pour eux. Bien qu'ils n'en fassent pas une priorité, ils ne voulaient pas pour autant laisser l'université aux seules mains des non-Malais. Ils prirent donc part à la formation de cette université et voudront même qu'elle soit installée dans la Fédération de Malaisie et non à Singapour⁶¹⁶. Ce contexte témoigne des grandes disparités qui existaient entre les communautés ethniques. Par ailleurs, le lieu d'établissement de l'université traduit du caractère sous-jacent de la scission entre les deux territoires. L'université fût installée à Singapour en raison de son statut spécial de colonie de la Couronne contrairement à la Fédération de Malaisie dont le statut de territoire britannique n'appliquait pas les mêmes lois coloniales qui restaient conjuguées avec des lois traditionnelles et séculières locales et influencées par l'Islam. Rapidement, la question de la division de l'université nouvellement créée à Singapour va se poser.

1.3.2. Universiti Malaya et University of Singapore : les universités d'élites des nations émergentes

Bien que l'*University of Malaya* fut fondée à Singapour, le rapport *Carr-Saunders* avait déjà émis l'hypothèse d'une éventuelle séparation en deux de l'université, où l'une serait sur le territoire de la Fédération de Malaisie et l'autre à Singapour⁶¹⁷. Cette volonté de bi-localisation ne fut pas suivie à ce moment-là, mais l'idée concrète de faire un campus s'instaura dès 1954 à Kuala Lumpur, campus qui visait à accueillir les nouvelles facultés d'agriculture et d'ingénierie⁶¹⁸. Il faudra attendre le 31 août 1957, pour que cette scission de l'université s'accélère avec l'indépendance de la Fédération de Malaisie (encadré 2.5) dans un contexte généralisé de décolonisation des différents empires d'après-guerre dans lequel l'Empire britannique n'échappa pas au processus.

Encadré 2.5. Chronologie des événements de décolonisation

1957, la Fédération de Malaisie devient indépendante et entre dans le Commonwealth.

1959, auto-gouvernance de Singapour, mais reste sous statut britannique.

1963, la Fédération de Malaisie devient la Malaisie constituée de Singapour, de North Bornéo et du Sarawak. Singapour n'est plus sous le statut de colonies de la Couronne britannique et se rattache à la Malaisie en 1963.

1965, sortie de Singapour de la Malaisie et indépendance de Singapour qui devient membre du Commonwealth.

⁶¹⁶ Stockwell, A.J. *op. cit.*

⁶¹⁷ Lee, E. & Tan, T.Y. (1996). *Beyond degrees: the making of the National University of Singapore*. Singapore University Press.

⁶¹⁸ Stockwell, A.J. *op. cit.*

Dans ce contexte d'indépendance, l'*University of Malaya* va se retrouver au cœur de l'émergence des nouvelles nations. Progressivement deux campus autonomes se formèrent à partir de 1959. Déjà en 1957, la faculté des Arts initialement installée à Kuala Lumpur fut relocalisée à Singapour alors qu'en 1958, les *Indian Studies*, les *Malay Studies* ou encore la Géologie furent transférés à Kuala Lumpur⁶¹⁹. Ces mouvements académiques et disciplinaires peuvent apparaître comme anecdotiques pourtant ils traduisent de grandes disparités entre les deux territoires notamment dans les besoins à venir de ressources humaines hautement qualifiées dans des domaines spécifiques propres à chacune des deux nations. Ainsi, la création de ce nouveau campus à Kuala Lumpur, sous fond de rivalités ethniques et de politiques locales qui existaient entre Singapour et Kuala Lumpur, catalysa les dissensions entre les deux territoires.⁶²⁰ En 1959, alors que Singapour passait en autogouvernance, les deux campus de l'*University of Malaya* étaient officiellement constitués. Mais, trois ans plus tard, en 1962, chacune de ces deux divisions devint deux universités distinctes annonçant la rupture à venir entre les deux futures nations naissantes. Le campus de l'*University of Malaya* de Kuala Lumpur devint ainsi l'*Universiti Malaya* et constitua la première université de la Malaisie tandis que le campus de l'*University of Malaya* de Singapour se transforma en l'*University of Singapore*, qui devint en 1965, à l'indépendance de Singapour, la première université publique nationale singapourienne.

Ces deux universités, communes au départ, ont gardé les spécificités d'universités d'élites comme elles avaient été pensées par les Anglais. Elles sont devenues le cœur de la fabrication des élites nationales des deux nations post-coloniales.

II. Malaisie : la construction de la nation *Bumiputera* malaisienne par le prisme de l'éducation supérieure (1957-1996)

L'enseignement supérieur joua un rôle déterminant dans cette jeune nation émergente. Les idéologies politiques et les paradigmes économiques ont structuré progressivement ce champ, intimement lié aux notions de pouvoir et d'élite.

2.1. L'ethnisation de la société malaisienne

La pluralité ethnique est l'une des données les plus importantes quand on étudie la Malaisie. Il est par ailleurs difficile d'appliquer en français le concept de « race » dans le contexte localement, car celui-ci repose sur un phénotype spécifique qui est compliqué à déceler⁶²¹. Le concept d'ethnicité s'applique ainsi plus aisément puisqu'il regroupe un ensemble

⁶¹⁹ Lee, E. & Tan, T.Y. *op. cit.*

⁶²⁰ Kusolpalin, P. (2016). National University of Singapore. *Singapore Infopedia*, National Library Board.

⁶²¹ Muslim, N. & Ibrahim, R. (2012). The Development of Higher Education in Malaysia: An Ethnic Relations

d'éléments communs et identifiables (langue, religion, lignage, etc.)⁶²². Le processus d'ethnisation en Malaisie s'est créé autour de cette « frontière »⁶²³ entre les Malais et les autres ethnies catalysant ainsi les interactions sociales et les identités. Celui-ci a structuré la société durant la colonisation britannique, mais s'est considérablement renforcé après l'indépendance du pays. Effectivement, le contexte ethnique des années 1960 en Malaisie a eu un impact certain qui a transformé le système d'enseignement supérieur contemporain.

2.1.1. L'émergence de la notion de « Bumiputera »

La nation malaisienne a pour base l'ethnicité, conséquence directe de la colonisation britannique. Cheah Boon Kheng montre que l'arrivée des Britanniques a eu pour effet un changement radical des structures politiques traditionnelles et féodales organisées en royaumes basés sur les privilèges et le lignage pour un nouveau système bureaucratique et rationnel instaurant des frontières, une langue commune, une éducation formelle, etc. Il précise également que bien que les Britanniques aient séparé « racialement » la société, ils souhaitaient créer un espace politique où des ethnies n'auraient pas l'ascendant. Toutefois, en Malaisie, les Malais ont affirmé leur domination et mirent progressivement en place un système ethno-nationaliste⁶²⁴.

Si les colons britanniques ont été à la base de la séparation ethnique de la société malaise, celle entre Malais et non-Malais, elle se figea dès l'indépendance et la formation de la nouvelle Constitution. Cette séparation a été juridiquement et institutionnellement effective.

Extrait 2.1. Constitution Fédérale de 1957. Partie XII Général et Divers. Interprétation. Article.160(2).

« 'Aborigène' [ou *Orang Asli*] : un aborigène de la péninsule malaise ».

« 'Malais' [ou *Orang Melayu*], signifie une personne qui professe la religion de l'Islam, parle habituellement la langue malaise, se conforme aux coutumes malaises et : a) est née avant le jour de Merdeka dans la Fédération ou à Singapour ou est née de parents dont l'un est né dans la Fédération ou à Singapour, ou est à ce jour domicilié dans la Fédération ou à Singapour ; ou b) est issue d'une telle personne » (traduction de l'auteur, p.128-130)

Source: The Commissioner of Law Revision, Malaysia. Attorney General's Chambers of Malaysia.

L'article 160(2) de la Constitution définit, par conséquent, ce que n'est pas un « Malais ». Les communautés indiennes et chinoises, qui, pour la plupart, ne sont ni

Perspective. *The Social Sciences*, 7(4), 568-574.

⁶²² *Ibid.*

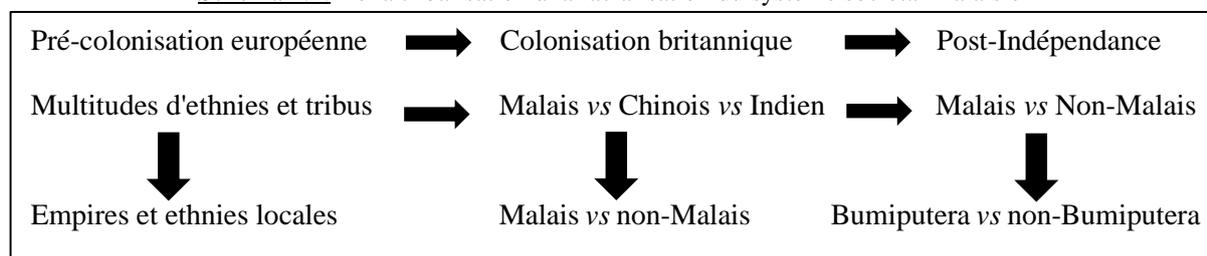
⁶²³ Streiff-Fénart, J. (2003). Frontières et catégorisations ethniques. Fredrik Barth et le LP. In F. Lorcerie. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration* (p.187-195). INRP/ESF : 195.

⁶²⁴ Cheah, B.K. (2002). *Malaysia: The Making of a Nation*. Institute of Southeast Asian Studies.

musulmanes et ne parlent pas malais en raison de l'héritage de la colonisation et de l'éducation dispensée dans les écoles vernaculaires se retrouvent catégorisées comme non-Malais. De fait, une partie de la population de cette nouvelle nation naissante est définie par la catégorie « Malais » sans pour autant que la catégorie « non-Malais » soit explicitement définie. En définissant l'individu « Malais », ce dernier a donc obtenu un statut différencié spécifique, bénéficiant d'un ensemble de lois en sa faveur, à l'inverse des non-Malais. De même, l'« aborigène » a été défini en laissant la possibilité d'une confluence entre Malais et Aborigène. Dans la première version de 1957, le statut de Malais apparaît, mais pas encore celui de l'aborigène, cette définition n'est parue qu'en 1963 coïncidant avec l'entrée de Singapour donnant lieu à la nouvelle dénomination administrative : la Malaisie. D'autres termes ont subi des modifications ou apparurent à ce moment-là dans la révision de la Constitution. Il faut dire que l'arrivée de Singapour en Malaisie fut problématique à divers titres. En effet, Singapour était majoritairement chinoise et concentrait un peu plus de 1,7 millions de personnes en 1963 alors que la Malaisie comptait une population d'environ 9 millions d'habitants. Il va de soi que l'augmentation de près de 20% de la population et principalement chinoise était un « problème » non-négligeable pour le nouveau pouvoir malais. En revanche, le rattachement du Sarawak et du Sabah (anciennement *North Borneo*) à la Malaisie, qui étaient composés d'une population native peu nombreuse et en partie musulmane, ne fut en aucun cas problématique, bien au contraire, car cela ne pouvait qu'asseoir un peu plus le pouvoir malais tout en participant un peu plus à la construction d'un État malais.

En interaction avec les positions politiques et juridiques post-coloniales, une nouvelle catégorie idéologiquement distinctive fondée à partir de cette différenciation Malais/non-Malais a émergé, les *Bumiputera* (ou *Bumiputra* traduit par « fils de la terre » en Malais) face aux *non-Bumiputera*. Cette distinction va introduire l'idée d'une indigénisation des Malais et par conséquent d'une non-indigénisation des non-Malais⁶²⁵. Cette idée d'appartenance à la terre (« malaise ») et l'autocréation d'une catégorie quasiment ontologique de ce qu'est un Malais Malaisien va créer la *persona* de référence de la nation. L'association de la catégorie Malais avec celle des *Orang Asli* et les natifs de Bornéo va former cette dénomination politique de *Bumiputera*.

Schéma 2.1. De la tribalisation à la racialisation du système sociétal malaisien



Cette idéologie politique de *Bumiputera* apparut dès les années 1950, se renforça d'une part avec la sortie de Singapour de la Malaisie et d'autre part, par un discours politique centré sur les inégalités sociales et économiques des Malais face aux autres communautés. Toute la

⁶²⁵ Cheah, B.K. *op. cit.*

narration nationale durant la période coloniale et particulièrement d'après-guerre se base sur la race et l'indigénité, discours aussi bien politique que dans le quotidien des individus, créant une opposition entre « conscience ethnique » et « conscience nationale »⁶²⁶ dans le futur projet national de la Malaisie. À partir de 1969, des émeutes ethniques ont été le point de départ d'une réorganisation économique nationale, la *New Economic Policy*, en 1971 en faveur spécifiquement des *Bumiputera*. Cet ethno-nationalisme se renforça par l'exclusion de Singapour de la Malaisie en 1965, principalement due à ces distinctions ethniques en défaveur des communautés chinoises et indiennes. À partir de cette date, les *Bumiputera* deviennent la catégorie « ethnique » majoritaire dans le pays. Ce terme spécifique désigne cependant plusieurs populations *in situ*, qui seraient natives et indigènes en opposition à celles qui auraient immigré, à un moment ou un autre dans l'histoire de la Malaisie : les populations *ex situ*. Ainsi, les familles chinoises qui seraient arrivées il y a plusieurs siècles en Malaisie sont considérées *de facto* comme non-Malaises et non-*Bumiputera*. En outre, l'émergence de ce nouveau groupe ethnique est aussi à comprendre avec la volonté pour une part des élites malaises, qui détenaient le pouvoir politique local durant la colonisation britannique, de le conserver à travers une majorité. En effet, les autres communautés concentrent et se partagent principalement le pouvoir économique, ainsi, la catégorie *Bumiputera* n'est que l'expression d'une création et la consolidation d'une légitimation d'un pouvoir politique concentré par les Malais. Ainsi, la discrimination positive a très largement participé à consolider cette majorité.

Différents articles – 152, 153 et 160 – de la Constitution, furent particulièrement dénoncés par le leader de Singapour, Lee Kuan Yew à la tête du *People's Action Party* (PAP), car il les jugeait profondément inégalitaires surtout pour la communauté chinoise malaise. Ces articles relèvent d'autant plus le projet de société fondé sur les critères suivants : caractère ethnique malais, musulman et parlant malais, véritable archétype comme base à la construction de la nation malaisienne, qui a été préalablement établie par la structuration sociale coloniale et poursuivie par Tunku Abdul Rahman, dirigeant l'*United Malays National Organisation* (UMNO). Il n'était donc pas étonnant que l'intégration de Singapour ne durât qu'à peine 2 ans avant que la future cité-État n'en soit exclue et ne devienne à son tour un État indépendant. Le projet de société voulu pour la Malaisie par d'un côté les Malais et de l'autre les Singapouriens étaient aux « antipodes » et entraînait des dissensions. Cheah Boon Kheng stipule que la séparation entre la Malaisie et Singapour serait particulièrement due au souhait de Lee Kuan Yew qui ne voulait pas d'un État avec une ethnie dominante, alors que l'objectif de société des dirigeants malaisiens était de mettre une ethnie dominante, le Malais, comme base de la culture et de la souveraineté de la nation⁶²⁷.

⁶²⁶ Embong, A.R. (2019). British colonialism, class, ethnicity, and the “race” paradigm. *Revisiting Malaysia's Colonial Economy Conference*. Pondok Perancis Institute – Imagined Malaysia, Carcosa Seri Negara, Kuala Lumpur, Malaysia, July 15th.

⁶²⁷ Cheah, B.K. *op. cit.*

2.1.2. *La mise en place d'une politique de discrimination positive en faveur de la majorité ethnique malaise : le système de quotas dans les universités malaisiennes*

À la suite de mesures politiques ethniques et de discriminations positives pro-malaises, le système d'éducation issu de la période coloniale va évoluer d'une forme élitaires à tendance méritocratique réservée à une minorité d'individus à un système d'éducation nationale basé sur la préférence ethnique en faveur d'une majorité malaise. Ce système est assimilable à une forme de « racisme institutionnel »⁶²⁸ qui apparaît clairement dans les textes de la Constitution Fédérale en 1957, puisqu'un article stipule l'attribution de quotas ethniques en faveur de la communauté malaise (extrait 2.2). Cet article reste encore controversé, mais il l'était encore plus à l'époque puisqu'il a été vivement critiqué par Singapour surtout lors et dès leur courte intégration de 1963 à 1965 dans la Malaisie. La Fédération de Malaisie instaura la mise en place de quotas dans les institutions publiques et particulièrement dans les universités. Ces quotas dépendent et sont édictés par le roi (*Yang di-Pertuan Agong*⁶²⁹).

Extrait 2.2. Constitution Fédérale (1957). Partie XII Général et Divers. 'Réservation de quotas en matière de services, de permis, etc., pour les Malais et les natifs de l'un des États de Sabah et Sarawak'. Article 153 (8A) :

« Nonobstant toute disposition de la présente Constitution, lorsque, dans une université, un collège ou un autre établissement d'enseignement dispensant un enseignement après le *Malaysian Certificate of Education* ou son équivalent, le nombre de places offertes par l'autorité responsable de la gestion de l'université, du collège ou de l'établissement d'enseignement aux candidats pour un programme d'études quelconque est inférieur au nombre de candidats qualifiés pour ces places, le Yang di-Pertuan Agong pourra, en vertu du présent article, donner à l'autorité les instructions nécessaires pour garantir la réservation d'une proportion de ces places aux Malais et, aux natifs de l'un des États du Sabah et du Sarawak, dans la mesure où le *Yang di-Pertuan Agong* le jugera raisonnable ; et l'autorité se conformera dûment aux instructions ». (traduction de l'auteur, p.125)

Source : The Commissioner of Law Revision, Malaysia. Attorney General's Chambers of Malaysia.

Des places à l'université seront dorénavant réservées aux *Bumiputera*, ce qui par conséquent structure et conditionne l'accessibilité des non-*Bumiputera*. Bien que la Constitution garantisse et protège davantage les communautés malaises et indigènes, elle préserve malgré tout le statut des autres communautés – sans leur donner des avantages supplémentaires.

En outre, les émeutes ethniques de 1969 ont directement impacté l'*Universiti Malaya* (UM) et la population étudiante malaise revendiquant leur faible proportion au sein de

⁶²⁸ Sala Pala, V. (2005). Le racisme institutionnel dans la politique du logement social. *Sciences de la société*, 65,87-102 : 89. L'auteure entend par « racisme institutionnel » une « *production institutionnelle de frontières ethniques* » par l'action publique.

⁶²⁹ Titre désignant le Roi en Malaisie, dont la nomination est faite en roulement parmi les neufs sultans des treize États malaisiens, tous les cinq ans.

l'université. Un rapport de 1971 sur la vie étudiante de l'UM stipulait qu'il y avait seulement 20% de Malais au sein de l'université contre 80% de non-Malais. L'admission à l'UM deviendra donc plus facile pour les *Bumiputera*. Un système de quotas précis fut mis en place dans les universités malaisiennes. Ce chiffre varie entre 55% et 60% de places réservées aux *Bumiputera*. À savoir que si l'entrée à l'université est conditionnée par l'ethnicité de l'étudiant, les niveaux inférieurs, le secondaire et le pré-universitaire s'en sont retrouvés également affectés. Effectivement, l'examen de fin du secondaire le *Sijil Pelajaran Malaysia* (SPM) et, les examens pré-universitaires, le *Sijil Tinggi Pesekolahan* (STPM) et le *Matriculation* (cf. annexe 2.1) dépendent tout autant de cette préférence ethnique.

De manière analogue, si l'accès fut facilité pour combler la faiblesse de la présence des Malais dans l'enseignement supérieur, il en fut de même pour le marché du travail. Effectivement, les Malais étaient assignés au secteur de l'agriculture et ils étaient peu à travailler dans les autres secteurs économiques, ainsi, la priorité ethnique en faveur des Malais pour accéder à l'emploi fut imposée⁶³⁰. L'amélioration de l'accessibilité aux études supérieures conjuguée à une facilitation à l'emploi pour les Malais traduit bien l'ensemble des mesures ethno-économico-politiques qui furent prises en réaction aux émeutes en faveur de la majorité ethnique malaise. La mise en place d'une politique de discrimination positive destinée aux Malais a eu pour objectif de pallier les différences structurelles existantes entre les communautés. Il est vrai qu'il existe de fortes inégalités en fonction de l'ethnie d'appartenance, mais également en fonction de la classe sociale au sein de chacune des communautés. Tendanciellement, les Malais avaient des revenus plus faibles jusqu'aux années 1970 et plus largement, la préférence ethnique s'imposait dans l'univers du travail⁶³¹. Ainsi, les communautés chinoises et indiennes recouvraient en grande partie les emplois liés au commerce, aux professions libérales et usèrent de la préférence ethnique pour employer leurs semblables au détriment des Malais. Ainsi, ces derniers s'étaient inexorablement retrouvés assignés au secteur de l'agriculture. Les politiques qui préconisaient donc une discrimination positive ont permis de réduire les inégalités sociales ressenties par les Malais et d'aller « vers une unité nationale »⁶³² idéale de la société malaisienne.

La catégorisation ethnique structure le social et s'impose dans toutes les sphères de la société malaisienne. Aucun secteur n'échappe à cette structuration, ainsi, dans l'éducation, elle est même omniprésente puisque l'appartenance ethnique en conditionne l'accès⁶³³. Elsa Lafaye

⁶³⁰ Hashim, W. (1983) *Race relations in Malaysia*. Heinemann Educational Books.

⁶³¹ Lafaye de Micheaux, E. (2003). *op. cit.* L'auteure y voit principalement deux éléments qui expliquent ces écarts de revenus des Malais par rapport aux non-Malais (chinois et indiens). D'une part, la distinction qui est opérée par l'homologie entre ruralité et urbanité. Les Malais sont majoritairement présents en zone rurale ce qui explique leurs plus faibles revenus. D'autre part, la structuration du marché de l'emploi, qui dépend très fortement des assignations préétablies durant la colonisation britannique, où les Malais occupent des emplois liés au secteur agricole tandis que les non-Malais se concentrent dans le secteur tertiaire.

⁶³² Hashim, W. *op. cit.* : 72

⁶³³ Lafaye de Micheaux, E. (2003). *op. cit.*

de Michaux et d'autres auteurs montrent que cette dernière participe très largement à la création d'une classe dirigeante qui détient le pouvoir, une nouvelle élite ⁶³⁴.

2.2. Le Bahasa Malaysia comme langue officielle et l'Anglais rétrogradé en langue secondaire

La langue malaise – le *Bahasa Melayu*⁶³⁵ – est un élément qui participe directement à l'émergence de la nation en construction et qui privilégie la communauté malaise plus que les autres⁶³⁶. Durant la colonisation britannique, avec la hiérarchisation des langues où l'anglais apparaissait comme relevant de l'élite puisqu'affiliée aux colons, les autres langues (malais, chinois et tamoul) étaient moins valorisées dans les écoles vernaculaires comme il en a été question précédemment. Pourtant, quelques années avant l'indépendance de la Malaisie, plusieurs rapports ont tenté de réformer la place de l'éducation et de l'école vernaculaire, ce qui deviendra finalement un véritable enjeu de la construction nationale et participa pleinement à l'émergence de l'État malais malaisien à venir. En effet, il y eut deux rapports successifs, le rapport *Barnes* (1950) et *Fenn-Wu* (1951). Le premier rapport, anglais, préconisait qu'il fallût passer d'un modèle basé sur les écoles vernaculaires à des écoles nationales où le médium aurait été un bilinguisme anglais-malais. Le second rapport, chinois, était pour ce changement, mais souhaitait conserver le modèle des écoles chinoises avec un bilinguisme anglais-chinois. Plus largement, le modèle proposé à travers les écoles nationales, était une éducation sans distinction de race, comme cela existait déjà à Singapour, et qui répondrait au concept d'« unité nationale »⁶³⁷. Mais finalement c'est le rapport *Razak* (1956) qui fut fondateur et sur lequel la Malaisie s'appuya pour construire son système d'éducation nationale. Le modèle des écoles vernaculaires sur la base de la séparation ethnique fut toutefois conservé et la langue malaise est devenue obligatoire pour l'ensemble de l'éducation jusqu'au secondaire. Ainsi, il fut maintenu la séparation entre les communautés, mais tout en les obligeant à avoir un unilinguisme commun, le malais. De manière similaire, il est inscrit dans la Constitution (Art.152) que la langue nationale est le malais, et que, l'anglais reste une langue d'usage officiel (notamment pour la promulgation des lois, le parlement, etc.). La langue est devenue un point central qui entraîne aujourd'hui des conséquences relativement importantes dans les questions d'enseignement supérieur en Malaisie, car même si la majorité des universités ont des cursus

⁶³⁴ Ahmat, S. (1980). Nation Building and the University in Developing Countries: The Case of Malaysia. *Higher Education*, 9(6), 721-741 ; Lafaye de Micheaux, E. (2003). *op. cit.* ; Zain, N.M., Aspah, N., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. (2017). *op. cit.*

⁶³⁵ Le Bahasa Malaysia est la langue inscrite dans la Constitution alors que la Bahasa Melayu désigne la langue parlée par les Malais. Il s'agit de la même langue mais la désignation officielle est porteuse d'une marque politique « d'unité nationale ».

⁶³⁶ Delfolie, D. (2022). Les fondements sociohistoriques d'un système institutionnel et politique en mal de renouvellement. In D. Delfolie, N. Fau & E. Lafaye de Micheaux (dir.). *Malaisie Contemporaine*. IRASEC – Les Indes Savantes.

⁶³⁷ Jessy, J.S. *op. cit.* : 387

en anglais dus à l'internationalisation du système, le niveau des Malais malaisiens en anglais reste faible contrairement aux autres communautés ce qui engendre de nouvelles inégalités sociales.

2.3. L'islam, la religion d'État

L'islam est indissociable de la construction contemporaine de la Malaisie et reste actuellement une donnée fondamentale. Durant le XVIII^e siècle, on assiste à une « renouveau de la littérature islamique »⁶³⁸ dans le monde malais, influencée par l'intensification des échanges avec le Moyen-Orient et l'arrivée de populations arabes du Yémen, les Hadhramis⁶³⁹. Effectivement, l'enseignement islamique, par les *Pondok*, a continué de progresser dans l'archipel malais durant toute l'époque coloniale. Cet enseignement, qui était uniquement supporté par la communauté, a conduit à la circulation d'érudits malais dont certains purent étudier dans des universités au Moyen-Orient et notamment à la Mecque et à Médine⁶⁴⁰. Ainsi, les différents ports de la région étaient également des centres du savoir islamique interconnectés entre eux, permettant la diffusion notamment des écrits et des savoirs islamiques⁶⁴¹. Ces circulations islamiques se sont d'autant plus renforcées avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Malaisie (cf. chapitre 7).

Si les *Pondok* et *Madrasas* ont existé durant toute la colonisation britannique, systèmes parallèles aux écoles vernaculaires, aucun établissement d'enseignement supérieur islamique n'émergea. Il faudra attendre l'indépendance de la Malaisie pour que d'autres universités et notamment islamiques soient créées. La première université islamique en tant que telle, l'*International Islamic University Malaysia* fut créée en 1983 sous statut privé. Quelques autres furent créées par la suite. Cependant certaines universités non estampillées comme universités islamiques ont été exclusivement réservées aux *Bumiputera* musulmans ainsi qu'aux étudiants étrangers musulmans.

L'*Universiti Teknologi MARA* (UiTM) a été créée en 1999 à partir d'une succession d'établissements depuis 1956, pro-*Bumiputera*⁶⁴². Cet établissement illustre toute la complexité du cas malaisien de la post-indépendance. La conséquence directe des politiques pro-*Bumiputera* fut à la base de la création d'institutions universitaires au profit exclusivement des *Bumiputera* à tendance islamique alors que les non-*Bumiputera* ne pouvaient y avoir accès, à l'instar de cet établissement⁶⁴³. À l'origine de cette université, la création du *MARA College* fut

⁶³⁸ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op.cit.* :34

⁶³⁹ Latiff, L. A. (2014). The Hadhrami Arabs in Malaya before the second world war. *SEJARAH: Journal of the Department of History*, 23(1).

⁶⁴⁰ Ahmad Fauzi Abdul Hamid. *op. cit.*

⁶⁴¹ Andaya, B.W. & Andaya, L.Y. *op. cit.*

⁶⁴² Le Rural and Industrial Development Authority Training Centre en 1956 a été créé par Onn Jafaar (fondateur du parti politique UMNO) avant de devenir le *MARA College* en 1965 puis le *MARA Institution of Technology* en 1967 et l'*Institut Teknologi MARA* en 1976 pour finalement devenir une université peu avant les années 2000.

⁶⁴³ Lafaye de Micheaux, E. (2012). *La Malaisie, un modèle de développement souverain ?*. ENS Éditions.

destinée uniquement aux *Bumiputera* en adéquation avec la Constitution malaisienne et favorisait des « droits Malais »⁶⁴⁴. Ce *College* préparait les étudiants *Bumiputera* au *UK Professional Examination* et avait des cursus complémentaires à l'université, car il proposait des cours qui n'étaient pas disponibles dans le pays. De même, ses connexions furent internationales, d'abord avec des établissements britanniques tels que le *British Institute of Management* puis le *Ealing Technical College of London* pour la reconnaissance de ses diplômes, puis avec d'autres établissements internationaux. Pourtant ce n'est qu'à partir de 2008 que l'ouverture de l'université aux non-*Bumiputera* et aux étrangers à hauteur de 10% de la population totale de l'université fut proposée⁶⁴⁵. Paradoxalement, le médium linguistique de l'établissement depuis sa création est l'anglais alors que le malais, langue nationale, ne sera pas retenu, car jugé inadapté pour les formations et diplômes de l'établissement⁶⁴⁶. Les paradoxes ne s'arrêtaient pas là puisque l'établissement acceptait les étudiants étrangers musulmans (sauf les musulmans chinois), mais n'acceptait pas les non-*Bumiputera* et les étrangers non-musulmans, contrairement à l'*International Islamic University Malaysia* (IIUM). Ainsi, l'idée était de pouvoir délivrer à travers l'enseignement en anglais, des diplômes uniquement à des *Bumiputera* et à des musulmans étrangers. En cela, l'UiTM représente toute la complexité entre malais-malaisiens/*Bumiputera*/musulmans et malaisiens/non-*Bumiputera*/non-musulmans.

La manière dont a fonctionné le système de cette université est symptomatique de la préservation des élites malaises, dont les places sont limitées, mais que les étrangers musulmans peuvent intégrer au détriment des étudiants *bumiputera* les plus démunis et des non-*Bumiputera*⁶⁴⁷. La dichotomie *Bumiputera/non-Bumiputera* est ainsi à relier intimement avec la fabrication et le maintien des élites musulmanes malaisiennes-malaises face aux élites non-musulmanes et malaisiennes non-malaises. La caractéristique de la religion musulmane apparaît donc essentielle notamment à la fois dans la construction nationale de la Malaisie et de son développement en tant qu'État-nation, mais aussi spécifiquement dans l'enseignement supérieur malaisien. L'islam devient la religion d'État et est totalement intégré dans l'administration malaisienne à partir de 1999, renforçant d'autant plus le *Malais Bumiputera musliman* comme catégorie dominante⁶⁴⁸. On a assisté progressivement au passage d'un État multi-ethnique avec une ethnie malaise à dominante musulmane à un État islamique malais-malaisien.

⁶⁴⁴ Shaari, M.N.G. (2011). Wither the Bumiputera identity of Universiti Teknologi MARA (UiTM)?. *Kajian Malaysia*, 29(2), 67-89 : 82 ; Cheah, B.K. *op. cit.*

⁶⁴⁵ Shaari, M.N.G. *op. cit.*

⁶⁴⁶ *Ibid.*

⁶⁴⁷ *Ibid.*

⁶⁴⁸ Cheah, B.K. *op. cit.*

2.4. Des priorités économiques et idéologiques à la base du développement de l'enseignement supérieur malaisien

2.4.1. Un besoin en ressources humaines dans les secteurs économiques : la NEP (New Economic Policy) en 1970

Pendant plus d'une centaine d'années, la Malaisie a été pour les colons britanniques un territoire riche en ressources primaires et considérée comme le « cinquième *Straits Settlements* »⁶⁴⁹ sans qu'elle ne fût officiellement une colonie de la Couronne. Les ressources qu'elle possédait ont très largement contribué à l'impérialisme anglais et à la sauvegarde de l'Empire. Contrairement aux autres colonies qui furent des comptoirs et des entrepôts de marchandises transitant entre l'Asie de l'Est et l'Europe, la Malaisie avait une forte abondance de ressources qui furent indispensables à l'Empire britannique et à son propre développement au détriment de la Malaisie elle-même comme en témoigne le peu d'investissements dans l'ensemble des secteurs et particulièrement dans l'éducation. En 1957, la Fédération ne compte toujours qu'une seule et unique université, l'*Universiti Malaya*, scindée en deux campus avec celui de Singapour. Progressivement, et avec l'exclusion de Singapour, la Malaisie développa son enseignement supérieur pour former les ressources humaines dont elle avait besoin pour construire et développer la nation. Plusieurs universités publiques se créèrent pour répondre spécifiquement aux besoins en ressources humaines⁶⁵⁰. De plus, pour définir ses besoins, le gouvernement malaisien créa un comité d'examen qui eut la charge d'évaluer les ressources humaines nécessaires pour chaque secteur. Depuis son indépendance, l'idéologie majeure de l'enseignement supérieur en Malaisie est qu'il doit contribuer à construire la nation malaisienne⁶⁵¹ et que le développement économique est inhérent au développement de l'enseignement supérieur en Malaisie. Ainsi, les gouvernements successifs en Malaisie ont fait coïncider l'orientation de l'enseignement supérieur avec les priorités économiques. Entre 1969 et 1971, trois nouvelles universités virent le jour dans différents États malaisiens (péninsulaire), chacune répondant aux besoins inhérents à chaque secteur économique de la nation, avec une priorité axée vers le secteur agricole dans les années 1970 et 1980 et vers le secteur industriel et tertiaire depuis⁶⁵². Puis de 1975 à 1995, six nouvelles universités publiques émergèrent dans les différents États de la Malaisie aussi bien dans la partie péninsulaire qu'orientale, où, deux universités furent établies. En plus, seule l'*International Islamic University Malaysia* créée en

⁶⁴⁹ Jomo, K.S. (2019). Colonial Surplus Extraction. *Revisiting Malaysia's Colonial Economy Conference*. Pondok Perancis Institute – Imagined Malaysia, Carcosa Seri Negara, Kuala Lumpur, Malaysia, July 15th.

⁶⁵⁰ Zain, N.M., Aspah, N., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. *op. cit.*

⁶⁵¹ Arokiasany, L., Ismail, M., Ahmad, A. & Othman, J. (2009). Background of Malaysian Private Institutions of Higher Learning and Challenges faced by Academics. *The Journal of International Social Research*, 2(8), 60-67.

⁶⁵² Zain, N.M., Aspah, N., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. *op. cit.*

1983 fut d'abord un établissement universitaire privé sous statut du *Companies Act 1965* avant d'être assimilée à une université publique à partir de 2008.

Tableau 2.1. Création des universités publiques de 1969 à 1995

<i>Universités</i>	<i>Dates de création et localisations (Ville et État)</i>
Universiti Sains Malaysia (USM)	1969 à George Town, Penang
Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	1970 à Bangi, Selangor
Universiti Pertanian Malaysia, rebaptisée Universiti Putra Malaysia (UPM) ⁶⁵³	1974 (1998) à Seri Kembangan, Selangor
Universiti Teknologi Malaysia (UTM)	1975 à Iskandar Puteri, Johore
Universiti Malaysia Terengganu (UMT)	1979 à Kuala Terengganu, Terengganu
International Islamic University Malaysia (IIUM)	1983 à Gombak, Selangor
Universiti UTARA Malaysia (UUM)	1984 à Sintok, Kedah
Universiti Malaysia Sarawak	1992 à Kuching, Sarawak
Universiti Malaysia Sabah	1994 à Kota Kinabalu, Sabah
National Defence University of Malaysia	1995 à Kuala Lumpur (territoire fédéral)

Le gouvernement malaisien, dirigé par l'UMNO a introduit à partir de 1970, la *New Economic Policy* (NEP), face aux diverses tensions ethniques et aux émeutes de 1969. Il a pris la mesure de l'isolement économique de la population malaise, se traduisant par des politiques de discriminations positives et des quotas ethniques. Ces dernières sont ainsi conditionnées par la NEP, qui vise la réduction de la pauvreté et la réduction des écarts économiques de la population malaise avec les autres communautés⁶⁵⁴. Le but est « l'égalité raciale », c'est-à-dire, qu'il y ait une représentation « égalitaire » de la structuration ethnique notamment dans les universités et plus globalement dans la société malaisienne⁶⁵⁵. Cette rhétorique politique est toujours omniprésente dans les universités publiques malaisiennes. Plus largement, la NEP va avoir de réelles conséquences, et soulever des paradoxes particulièrement dans l'enseignement supérieur que celle-ci a directement impacté. Le gouvernement malaisien en accordant des quotas ethniques en faveur des Malais a, de fait, renoncé à un système universitaire méritocratique tel qu'il était préconisé par l'UNESCO⁶⁵⁶, pour un système d'enseignement supérieur à préférence ethnique afin qu'une élite majoritaire malaise soit formée aux plus hauts postes des secteurs stratégiques de la nation, détenant et catalysant le pouvoir politique du pays

⁶⁵³ Gilbert, N. & Princeton Review (Firm). (2004). *Best 143 Business Schools*. The Princeton Review. Lors du discours d'inauguration de la nouvelle université en 1998, le Premier ministre Mohamad Mahatir l'avait qualifié comme « l'université du nouveau millénum ».

⁶⁵⁴ Lafaye de Micheaux, E. (2003). *op. cit.* ; Gomez, E.T., Saravanamutu J. & Maznah, M. (2013). Malaysia's New Economic Policy: Resolving Horizontal Inequalities, Creating Inequities? In E. T. Gomez & J. Saravanamuttu. *The New Economic Policy in Malaysia. Affirmative Action, Ethnic Inequalities and Social Justice* (p.1-30). Routledge.

⁶⁵⁵ Lee, H.G. (2013). Racial citizenship and higher education in Malaysia. In Gomez, E.T. & Saravanamuttu, J. *The New Economic Policy in Malaysia. Affirmative Action, Ethnic Inequalities and Social Justice* (p.235-264). Routledge.

⁶⁵⁶ En 1958, la Fédération de Malaisie entre à l'UNESCO.

face aux élites politiques chinoises et indiennes constituées par les anciens colons britanniques⁶⁵⁷.

2.4.2. Une philosophie éducative dans le but de définir le citoyen malaisien type : l'autre NEP (*National Education Philosophy*) en 1988

La NEP est une réponse au contexte de tensions ethniques, il en est de même pour la déclaration *Rukun Negara* (la « Philosophie Nationale »), proclamée au 13^e anniversaire de l'indépendance, en 1970, édictant les principes généraux de la nation comme référente pour tous les Malaisiens. Cette déclaration propose ainsi le socle sur lequel la nation malaisienne doit se construire en tant que telle et en édifiant un mythe national organisateur auquel les individus doivent se référer. De plus, celle-ci prépare, de facto, à la *New Economic Policy* et aux politiques de discriminations positives qui vont en découler. Mais cette déclaration est importante au-delà de la NEP puisqu'elle fit émerger l'autre NEP, la *National Education Philosophy*. En 1988, apparaît sous le gouvernement du Premier ministre Mahathir Mohamad, cette philosophie éducative qui va conduire l'éducation nationale, dans le but de définir et fabriquer un citoyen malaisien type (extrait 2.3).

Extrait 2.3. Philosophie de l'Éducation Nationale.

« L'éducation en Malaisie est un effort continu visant à développer le potentiel des individus de manière holistique et intégrée, afin de produire des individus intellectuellement, spirituellement, émotionnellement et physiquement équilibrés et harmonieux, sur la base d'une croyance ferme et d'une dévotion à Dieu (*God*). Un tel effort vise à produire des citoyens malaisiens qui sont instruits et compétents, qui possèdent des normes morales élevées, qui sont responsables et capables d'atteindre un haut niveau de bien-être personnel et de contribuer à l'harmonie et à l'amélioration de la famille, de la société et de la nation dans son ensemble ». (traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Education Malaysia.

Le pays fut guidé par la *New Economic Policy*, conditionnant en conséquence, la *National Education Philosophy*⁶⁵⁸. Les politiques de discriminations positives pro-malaises ont été mises en œuvre notamment par le biais du système de quotas ethniques à l'université, conjugué à une « interdiction » de l'enseignement supérieur privé (jusqu'en 1996). La « dévotion à Dieu » stipulée dans la philosophie de l'éducation nationale désigne une religion monothéiste, à laquelle la communauté indienne, majoritairement hindouiste⁶⁵⁹, et la

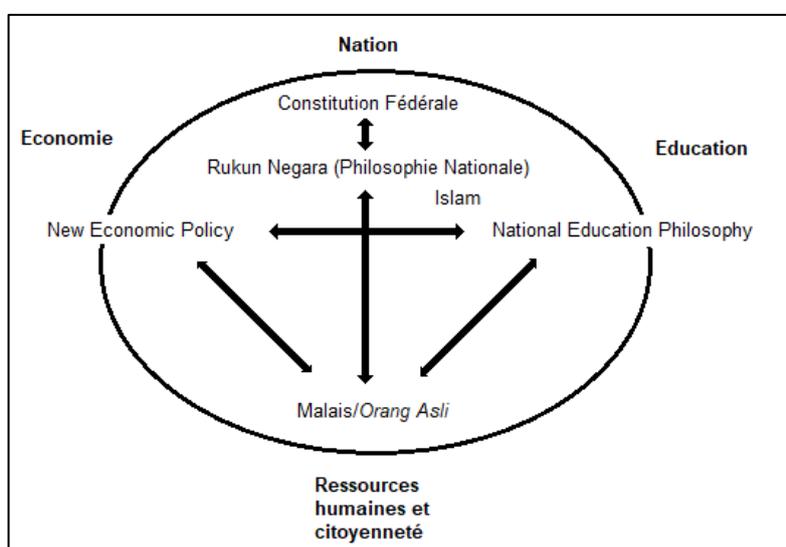
⁶⁵⁷ Lafaye de Micheaux, E. (2012). *op. cit.*

⁶⁵⁸ Hashim, R. (1996). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. Oxford University Press.

⁶⁵⁹ Selon *The World Factbook* de la CIA en 2017, la communauté indienne représente 6,2% de la population et il y a 6,3% d'hindouistes en Malaisie.

communauté chinoise, principalement bouddhiste⁶⁶⁰, ne peuvent se référer. Ces deux communautés, par leurs religions respectives, ne reconnaissent ou ne font référence à un dieu unique. Seuls l'islam et le christianisme présents en Malaisie, peuvent se reconnaître dans cette philosophie. En effet, si l'islam est la première religion dans le pays, les populations natives du Sarawak (*Orang Asli*, cf. Constitution Fédérale plus haut) qui furent converties au christianisme⁶⁶¹ peuvent se fondre et se reconnaître également dans cette philosophie éducative. Ainsi, toute la rhétorique nationale sur laquelle repose la nation malaisienne est tournée vers la communauté *Bumiputera*. En outre, l'éducation forme et crée les futures ressources humaines en fonction de considérations ethnico-raciales en adéquation avec les besoins des différents secteurs économiques en conformité avec la Constitution malaisienne.

Schéma 2.1. Les fondements idéologiques du *nation building* en Malaisie.



Source : réalisé par l'auteur.

Si la *New Economic Policy* a bénéfiquement contribué à la communauté malaise, elle a eu aussi de lourdes conséquences dans l'éducation supérieure. La racialisation des universités publiques, par le système de quotas, a permis aux Malais d'accéder plus facilement à l'éducation supérieure, mais a eu pour effet de rompre avec le système méritocratique engendrant une détérioration de l'excellence académique et plus largement du système d'enseignement supérieur et de la compétitivité de l'économie malaisienne⁶⁶². De manière analogue au recrutement des étudiants malais, les postes académiques et administratifs ont été attribués massivement aux Malais. Ces éléments ont conduit les non-Malais à partir vers des « pays

⁶⁶⁰ La communauté chinoise représente 20,6% de la population malaisienne et on estime à 19,8% de bouddhistes et 1,3% de Confucianistes, Taoïstes et autres religions traditionnelles chinoises (CIA, *op. cit.*).

⁶⁶¹ Le christianisme représente 9,3% de la population en Malaisie et elle est dominante au Sarawak (Malaisie orientale) donc touche particulièrement les populations natives de cet État. De plus, il existe au sein de la communauté chinoise, une partie chrétienne minoritaire en proportion face au bouddhisme. (CIA, *op. cit.*).

⁶⁶² Lee, H.G. *op. cit.*

méritocratiques »⁶⁶³ à l'image du Royaume-Uni, des États-Unis ou de Singapour (cf. chapitre 6). Si l'enseignement supérieur public fut favorisé par les politiques pro-malaises, l'enseignement supérieur privé, quant à lui, était tout bonnement illégal jusqu'en 1996 ce qui rendait d'autant plus difficile pour les non-Malais la possibilité de se former en Malaisie.

2.5. L'« illégalisation » de l'enseignement supérieur privé jusqu'en 1996

Deux textes de loi structurent le développement du système d'enseignement supérieur en Malaisie, l'*Education Act* de 1961 (qui fut réactualisé en 1996) et l'*University and University College Act* de 1971. Ce dernier est capital dans le développement de l'enseignement supérieur jusqu'en 1996 puisqu'il définit ce qui relève ou non de l'université (ou des collèges universitaires) excluant le secteur privé. L'établissement d'une université ou d'un collège universitaire n'était possible qu'avec l'accord du roi (*Yang di-Pertuan Agong*). Seules les universités publiques pouvaient délivrer des diplômes universitaires de type *Bachelor*, *Master* et *PhD*.

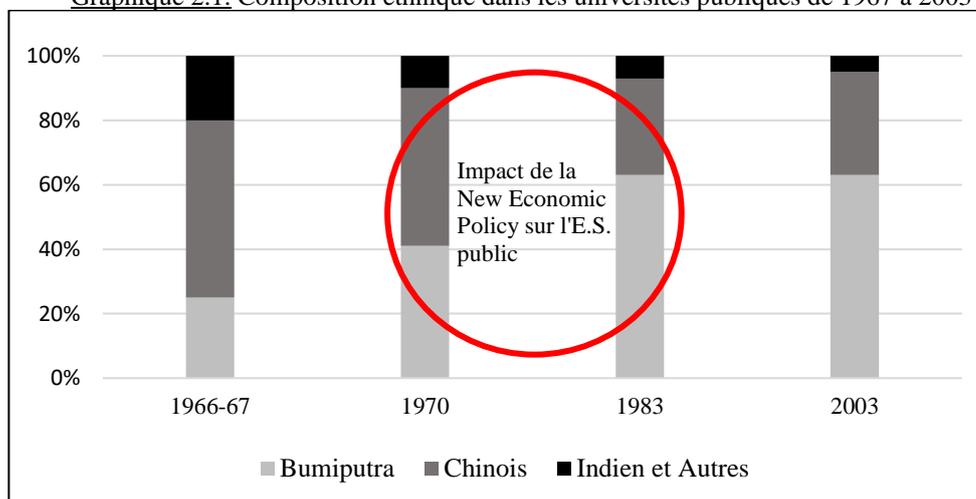
Les autres types d'établissements (*Colleges*, *Institutions*) ne se cantonnaient qu'à délivrer des *Certificats*, des *Diploma* ou des cours de niveaux pré-universitaires dans le but d'acquérir essentiellement des compétences professionnelles spécifiques ou de préparer l'entrée à l'université dans les systèmes universitaires étrangers. On peut citer l'exemple de *Taylor's College* créé en 1969, qui fut un collège privé, avant de devenir après 1996, un collège universitaire privé, et enfin une université privée⁶⁶⁴. Le post-secondaire privé était le lieu de la deuxième chance pour les étudiants qui échouaient à l'entrée dans l'enseignement supérieur public⁶⁶⁵. D'ailleurs, ce fut en particulier les étudiants de la communauté chinoise qui eurent le plus de mal à intégrer les universités publiques compte tenu de la restriction ethnique et du haut niveau de compétition à l'entrée (graphique 2.1).

⁶⁶³ Mukherjee, H. & Wong, P.K. (2011). The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. In P.G. Altbach & J. Salmi. *The National University of Singapore and the University of Malaya: Common Roots and Different Paths in The road to academic excellence: the making of world-class research universities* (p.129-163). The World Bank.

⁶⁶⁴ Tham, S.C. (1979). Issues in Malaysian education: Past, present and future, *Journal of Southeast Asian Studies*, 10(2), 321-350.

⁶⁶⁵ Lee, M.N.N. (2004). Private Higher Education in Malaysia: Expansion, Diversification and Consolidation. In Lee, M.N.N. *Restructuring Higher Education in Malaysia*. Universiti Sains Malaysia.

Graphique 2.1. Composition ethnique dans les universités publiques de 1967 à 2003



Source : Sato, M. (2007). *Dilemmas of Public University Reform in Malaysia*. Monash University Press. Le graphique est accompagné d'annotations personnelles de l'auteur.

Lecture : Si en 1966 et en 1970 les étudiants chinois sont majoritaires au sein des universités publiques, la tendance s'est fortement inversée après les années 1970 et l'introduction de la NEP. Les universités publiques ont dès lors accueilli majoritairement des étudiants *bumiputera*.

Il est intéressant de constater l'impact de la *New Economic Policy* sur l'enseignement supérieur public conjugué aux politiques ethniques en faveur des Malais sur le renversement des effectifs malais qui étaient encore minoritaires en 1970 et de constater qu'ils sont devenus majoritaires dans les années 1980. En rendant impossible l'établissement d'universités privées ajouté à une préférence ethnique pro-malaise, cela a eu pour conséquence de réduire les possibilités d'accès aux communautés non-Malaises à l'enseignement supérieur, ce qui se traduit par une ségrégation raciale entre l'éducation supérieure publique légale et l'éducation supérieure privée illégale⁶⁶⁶. La réduction des inégalités pour les Malais fut possible en rendant illégal l'enseignement supérieur privé, car le pouvoir économique était tendanciellement détenu par la communauté chinoise et dans une moindre mesure indienne, ainsi, ils auraient pu mettre en place des alternatives éducatives directement concurrentes à l'université malaisienne publique. Toutefois, le faible développement des universités publiques a eu comme effet de ne pas pouvoir absorber un nombre élevé de la population étudiante et ce, quelle que soit la communauté concernée. Les étudiants (malais, mais surtout chinois et indiens) partirent dans le privé bien que ce dernier ne délivrât pas la même éducation qu'à l'université, ceci provoqua l'émergence de nombreuses institutions privées.

⁶⁶⁶ Wan, C.D. *op.cit.*

En 1992, il était comptabilisé près de 154 institutions privées dans lesquelles les étudiants ne représentaient que 8,5% de la population étudiante, ce qui reste limité⁶⁶⁷. Parmi ces institutions privées, certaines sont affiliées à des collèges communautaires tels que le *Kolej Tunku Abdul Rahman* créé en 1969 par la *Malaysian Chinese Association*⁶⁶⁸. À cela s'ajoute une multitude d'institutions enregistrées sous le statut du *Companies Act 1965* qui vont viser des compétences professionnelles spécifiques telles que l'*Institute of Chartered Secretaries and Administrators*, le *Malaysian Institute of Certified Public Accountants*, le *Malaysian Institute of Management* (MIM créé en 1966 puis sous statut de *Company* en 1975) ou encore IIUM en 1983. Dès la fin des années 1980, il y a eu une véritable accélération du développement du secteur privé et du post-secondaire privé.

Cette structuration entre public et privé s'est répercutée sur l'emploi communautaire : les Malais occupent en effet majoritairement des postes dans le secteur public et les administrations alors que les non-Malais occupent majoritairement des postes dans le secteur privé.

L'injonction de la libéralisation de l'éducation supérieure par les instances supranationales comme la Banque Mondiale et le GATS combinée à un système perçu par l'extérieur comme profondément inéquitable va entraîner la Malaisie à légaliser l'enseignement supérieur privé. Le *Private Higher Educational Institute Act* en 1996 permit l'apparition d'universités locales privées, mais également l'introduction de fournisseurs étrangers privés sur le territoire. Ce tournant dans l'éducation supérieure malaisienne fut le point de départ majeur de l'introduction de l'internationalisation et des stratégies d'État qui ont poursuivi leurs idéologies nationales à travers une nouvelle dimension internationale (cf. chapitres 6 et 7).

III. Singapour : du tiers monde au premier monde, la naissance d'une nation éducative d'élite (1965-1991)

En 1965, Singapour devint indépendant par sa sortie prématurée de la Malaisie. Sans ressources primaires, sa vulnérabilité nationale et internationale fit que cette nation investit massivement la seule ressource disponible, sa population. En l'espace d'une quarantaine d'années, Singapour est passé d'une nation du tiers monde à l'une des plus riches et technologiquement avancée de la planète. Ces changements structureaux s'expliquent en partie par la place de l'éducation et de l'enseignement supérieur comme pilier d'excellence de la nation et de son progressisme. Des enjeux similaires ont été relevés à la Malaisie, toutefois, les réponses politiques, économiques et éducatives ont été traitées différemment. La question

⁶⁶⁷ *Ibid.*

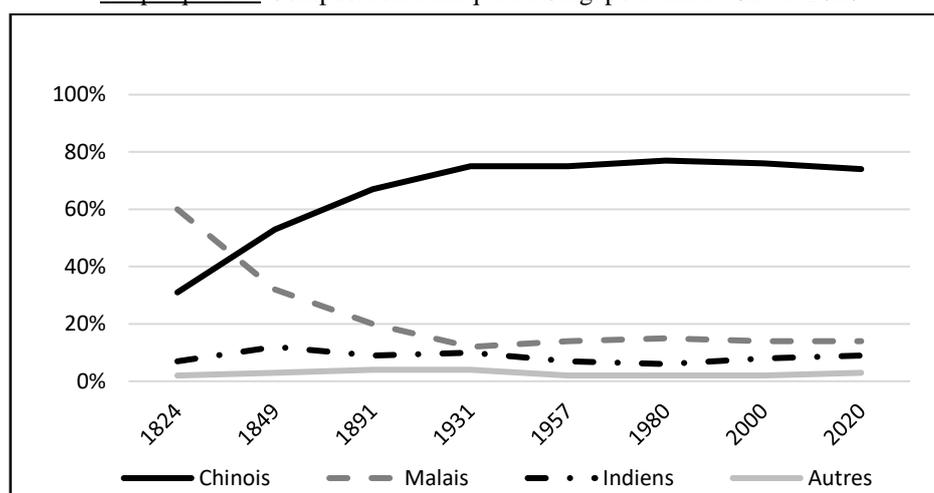
⁶⁶⁸ Ce dernier deviendra après 1996, une université et un collège universitaire distincts, l'*University Tunku Abdul Rahman* (UTAR, qui se divise en deux campus) et *Tunku Abdul Rahman University College* (TAR UC, qui possède plusieurs branch campus sur le territoire).

ethnique fut résolue par le biais du bilinguisme et l'émergence d'un système éducatif unifié, afin de créer un citoyen singapourien « multiculturaliste ». De plus, le lien entre économie et éducation accompagna la mutation rapide de l'industrialisation de la cité-État, consacrant l'éducation comme nécessaire pour atteindre l'excellence, favorisant un système de fabrication des élites nationales.

3.1. La figure du citoyen singapourien à travers la fusion de l'University of Singapore et Nanyang University : la naissance de NUS en 1980

La structuration ethnique de Singapour est sensiblement différente de celle rencontrée en Malaisie. Dès le statut de colonie britannique, Singapour connut progressivement une mutation démographique par l'arrivée de vagues successives d'immigration, en particulier chinoises. Vers la fin du XIX^e siècle, il s'agit déjà de l'ethnie dominante dans la colonie britannique. En 1957, la communauté chinoise représentait près de 75% de la population de Singapour (graphique 2.2).

Graphique 2.2. Composition ethnique de Singapour entre 1824 et 2020



Sources: Singapore Census of Population (1824-2020); Swee-Hock, S. (1969). Population Trends in Singapore, 1819-1967. *Journal of Southeast Asian History*, 10(1), 36-49.

Lecture : En 1824, la communauté malaise représente 60% et se trouve être l'ethnie majoritaire à Singapour. En 1980, elle ne représente plus que 15% contrairement à la communauté chinoise qui représente alors 77% de la composition ethnique.

Les lois coloniales s'appliquant aussi bien en Malaisie qu'à Singapour, le système éducatif répondait à la structuration ethnique par les écoles vernaculaires propres à chaque communauté. Ainsi, les membres de la communauté chinoise avant l'indépendance de Singapour avaient, pour la plupart, suivi leurs études dans les écoles vernaculaires chinoises et seule une minorité de l'élite intégrait les écoles anglaises. Ces dernières donnaient la possibilité d'intégrer l'*University of Malaya* alors que les élèves chinois issus des écoles vernaculaires étaient contraints de partir en Chine pour y poursuivre leurs études supérieures. Cette injustice coloniale a engendré chez bon nombre de Chinois de Singapour un sentiment profond

anticolonialiste avec une forte affiliation à la Chine cherchant à faire émerger une identité chinoise d'outre-mer dans la société singapourienne d'après seconde guerre mondiale⁶⁶⁹. Les revendications politiques se sont exprimées à travers l'éducation et la volonté de créer une université chinoise à Singapour. L'idée d'établir cette université est apparue en 1951 et fut initiée par des hommes d'affaires chinois et professionnels installés à Singapour tels que Tan Lark Sye et Lien Ying Chow, afin de continuer à transmettre les traditions chinoises⁶⁷⁰ et coïncida avec l'émergence de la Chine communiste en 1949 où les étudiants chinois de Singapour n'eurent plus la possibilité de s'y rendre pour leurs études supérieures⁶⁷¹. Cette volonté de création fut très rapidement supportée par la communauté chinoise présente à Singapour et au sein de la Fédération de Malaisie et se traduisit par la création de *Nanyang University* (appelée également, *Nantah*). Bien que cette « université » fût enregistrée comme une entreprise privée en 1954, elle n'eut pas la reconnaissance officielle d'université et les diplômes ne furent également pas reconnus⁶⁷³. L'apparition d'une université communautaire a déplu aux autres communautés en particulier malaises, car cette nouvelle université était accusée de séparatisme et d'allégeance au communisme. Les craintes d'infiltration du communisme notamment dans les écoles vernaculaires chinoises dans les colonies et territoires de la Couronne étaient également partagées par les Britanniques. Une des réponses de la part des colonisateurs fut l'augmentation du nombre d'écoles en langue anglaise afin de limiter le lien entre les écoles chinoises et le système éducatif de Chine par la population chinoise⁶⁷⁴. L'enseignement en anglais et son développement ont été utilisés comme *soft power* face au communisme montant⁶⁷⁵ (Siew-Min Sai et Hong Lysa). Cette politique eut pour conséquence la massification des écoles anglaises traditionnellement réservées aux élites. Les parents de la communauté chinoise envoyèrent leurs enfants dans les écoles anglaises plutôt que chinoises. En 1954, le nombre d'élèves dans les écoles anglaises a dépassé celui des écoles chinoises et en 1959, sur 320 977 élèves, 163 486 l'étaient dans des écoles de langue anglaise contre 140 231 dans des écoles chinoises⁶⁷⁶. Pourtant, les Britanniques n'empêchèrent pas la création de *Nantah* mais ne la supportèrent pas non plus. Ils considéraient cette université chinoise comme

⁶⁶⁹ Boon, G.C. & Gopinathan, S. (2005). History Education and the Construction of National Identity in Singapore, 1945-2000. In Vickers, E. & Jones, A. *History Education and National Identity in East Asia* (p.203-226). Routledge.

⁶⁷⁰ Van Der Kroef, J. (1964). Nanyang University and the Dilemmas of Overseas Chinese Education. *The China Quarterly*, 20, 96-127.

⁶⁷¹ Wong, T.-H. (2000). State Formation, Hegemony, and Nanyang University in Singapore, 1953-1965. *Formosan Education and Society*, 1(1), 59-85.

⁶⁷² « Nanyang » est un qualificatif pour désigner les Chinois présents en Asie du Sud-Est.

⁶⁷³ Ong, T.H. (1984). *Nanyang University 1956-1968: The question of official Recognition*. University of Singapore, History Department, B.A. Thesis.

⁶⁷⁴ Boon, G.C. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁶⁷⁵ Sai, S-M. (2013). Educating multicultural citizens: Colonial nationalism, imperial citizenship and education in late colonial Singapore. *Journal of Southeast Asian Studies*, 44(1), 49-73; Hong, L. (2011). Politics of the Chinese-Speaking Communities in Singapore in the 1950s: The Shaping of Mass Politics." In Tan Jing Quee, Tan Kok Chiang, and Hong Lysa. *The May 13 Generation: The Chinese Middle Schools Student Movement and Singapore Politics in the 1950s* (p.57-102). Petaling Jaya, Strategic Information and Research Development Centre.

⁶⁷⁶ Blackburn, K. (2017). *Education, Industrialization and the End of Empire in Singapore*. Routledge.

en deçà des standards universitaires anglais⁶⁷⁷. Dès son ouverture, elle n'intégra quasiment que des étudiants chinois et des professeurs chinois dont la plupart provenaient de Taïwan et de Chine. Avec le processus de décolonisation par les Britanniques ainsi que de nouvelles élections à Singapour en 1959, et la prise du pouvoir du *People's Action Party* (PAP) de Lee Kuan Yew, l'université privée devint une université sous statut officiel. Cependant, l'université resta considérée par le nouveau parti, le PAP comme « racialement ségréguée et centrée sur la Chine »⁶⁷⁸ incompatible avec l'émergence d'une conscience nationale commune. Parallèlement, les Britanniques commissionnèrent plusieurs membres nommés par de grandes universités en Asie, mais aussi celle de Harvard aux États-Unis pour enquêter et rehausser les normes académiques de l'université⁶⁷⁹. Progressivement, le gouvernement singapourien va contrer les « éléments subversifs »⁶⁸⁰ au sein de l'université (étudiants, alumni, personnel) et constituer un conseil de l'université en adéquation avec les attentes du gouvernement. En 1965, le rapport *Wang Gungwu* préconisa de remplacer le médium de transmission, du Chinois par le Malais et l'Anglais afin de « dé-siniser »⁶⁸¹ l'université. Le nouveau gouvernement indépendant reconnut les diplômes de l'université en 1968 et le changement de médium n'eut lieu qu'en 1978 à cause d'un recul important du nombre d'étudiants inscrits dont les parents préféraient envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises et à l'*University of Singapore*⁶⁸².

La baisse d'inscription dans l'université chinoise et la « tension » entre éducation anglaise (*University of Singapore*) et éducation chinoise (*Nanyang University*) encouragèrent Lee Kuan Yew qui suivit les préconisations du rapport *Dainton*, à fusionner les deux universités en une seule et de créer la *National University of Singapore* (NUS) en 1980. Cette fusion a été également menée, car *Nanyang University* n'aurait pas survécu au marché éducatif compte tenu des meilleures perspectives économiques et professionnelles des diplômés de l'*University of Singapore*⁶⁸³. Cette nouvelle université créa une voie unique où étaient véhiculées une identité et une culture commune à la jonction des valeurs confucéennes sans rejeter celles du monde occidental, figure du citoyen singapourien.

⁶⁷⁷ Stockwell, A.J. *op. cit.*

⁶⁷⁸ Wong, T.-H. *op. cit.* : 70

⁶⁷⁹ *Ibid.*

⁶⁸⁰ *Ibid.* : 72

⁶⁸¹ Wong, T.-H. *op. cit.* : 74-77

⁶⁸² Pour rappel, en 1962, cinq ans après l'indépendance de la Malaisie, le campus singapourien de l'*University of Malaya* devint l'*University of Singapore*.

⁶⁸³ Selvaratnam, V. (1994). *Innovations in Higher Education. Singapore at the Competitive Edge*. The World Bank.

3.2. Les politiques du bilinguisme : la prédominance de l'anglais et les langues maternelles comme seconde langue

3.2.1. *L'anglicisation : un choix colonialiste*

À la suite de l'indépendance de Singapour, en 1966, le gouvernement décida de mettre fin aux écoles vernaculaires chinoises, malaises et tamoules et d'ériger une école bilingue avec l'obligation d'une seconde langue pour perpétuer les cultures ethniques. Il s'agissait de modeler un système éducatif unifié sans rompre avec le caractère multi-ethnique de la société par la conservation des langues maternelles⁶⁸⁴. Les écoles vernaculaires devaient intégrer l'anglais dans leurs enseignements et les écoles anglaises devaient intégrer les langues maternelles des différentes communautés. Toutefois, la conservation de la langue du colonisateur comme langue première n'a pas été bien accueillie par la population, car elle symbolisait la continuation du système colonial, cependant l'intégration obligatoire des langues vernaculaires fut une forme de compensation. Il s'agissait de reconnaître une société singapourienne multi-ethnique et multiculturelle tout en adoptant un système unique sans recourir à la différenciation ethnique comme en Malaisie⁶⁸⁵. La politique du bilinguisme est devenue un élément « clé »⁶⁸⁶ du système de Singapour qui ne rejette ni l'apport utilitariste de la langue anglaise et reconnaît les différentes cultures par le multilinguisme. Cependant la question linguistique et culturelle tout comme l'éducation reste sensible puisque très politisée, et ce depuis les années 1950⁶⁸⁷. En outre, l'anglais était parlé et usité par une minorité d'individus issus des élites hors des colons à Singapour. En 1957, il s'agissait d'ailleurs de la langue qui avait le plus faible taux d'alphabétisation avec 21% de la population contrairement aux langues vernaculaires dont chaque communauté avait respectivement un meilleur taux d'alphabétisation (graphique 2.3).

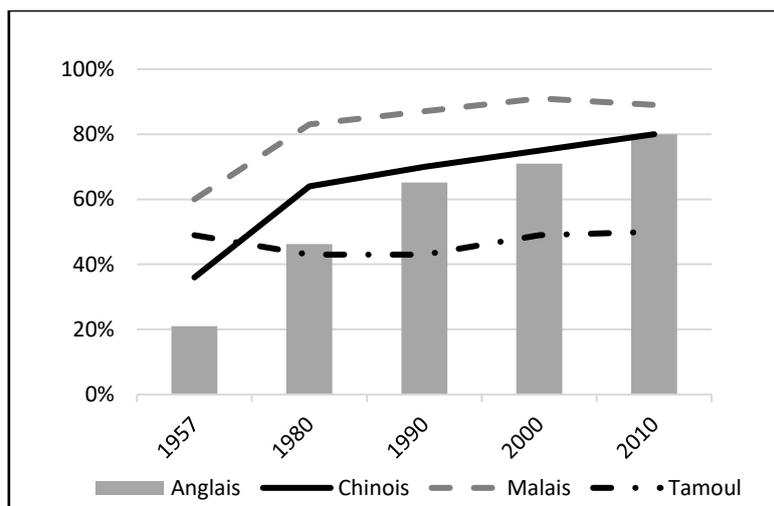
⁶⁸⁴ Gopinathan, S. (1996). Globalisation, the State and Education Policy in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 16(1), 74-87.

⁶⁸⁵ Goh, C.B. & Gopinathan, S. (2008). Education in Singapore: Development since 1965. In B. Fredriksen & J.P. Tan. *An African Exploration of the East Asian Education* (p. 80-108). The World Bank.

⁶⁸⁶ *Ibid.* : 83

⁶⁸⁷ Gopinathan, S. (1996). *op. cit.*

Graphique 2.3. Alphabétisation en Anglais et en langues maternelles



Sources: Singapore Census of Population (1824-2020); Swee-Hock, S. (1969). Population Trends in Singapore, 1819-1967. *Journal of Southeast Asian History*, 10(1), 36-49.

Lecture : En 1957, l'alphabétisation en anglais n'était que de 21% pour l'ensemble de la population alors que les langues vernaculaires se situaient entre 36% et 60%, conséquence du système colonial. Les écoles anglaises étaient destinées aux élites. Après l'indépendance, les politiques du bilinguisme ont fait croître l'alphabétisation de la population en anglais tout comme les langues maternelles pour chaque communauté. Seule la communauté indienne a eu une moins grande alphabétisation dans sa langue maternelle, le tamoul. En 2010, 50% de la communauté indienne ne savait pas lire et écrire en tamoul (favorisant très largement l'anglais) à l'inverse des autres communautés malaises et chinoises situées entre 80% et 89% d'alphabétisation.

Le choix de se tourner en priorité vers l'anglais plutôt que le Malais ou le Chinois s'explique par la structuration même des élites durant la colonisation et la phase de décolonisation. En effet, les élites sous la colonisation se composent de Britanniques, d'hommes d'affaires et d'intellectuels chinois éduqués en anglais et en chinois. Après la seconde guerre mondiale, la scission entre anglophones et non-anglophones s'est accrue et la politisation de la communauté chinoise dominée par des non-anglophones s'est également accentuée. Politiquement, l'indépendance a été accélérée par les groupes non-anglophones⁶⁸⁸. Initialement, le PAP, actuel parti au pouvoir depuis 1959, regroupait en son sein deux franges, l'une composée de syndicalistes, d'avocats et de journalistes chinois anglophones et l'autre composée de chinois de gauche et de communistes. Cette alliance a trouvé pour point de convergence la lutte anticoloniale. En 1959, les élections générales sont remportées par le PAP, et instaurent Lee Kuan Yew comme Premier ministre de Singapour, les Britanniques n'assurent plus que les affaires étrangères, les forces militaires et en partie les forces intérieures jusqu'à la décolonisation complète. En outre, le PAP connut une nouvelle scission à la suite de ces élections, l'aile gauche quitta le PAP et forma un nouveau parti le *Barisan Sosialis*. Sans cette frange de gauche, le PAP fut désormais composé uniquement de leaders singapouriens éduqués en anglais (en majorité dans les universités au Royaume-Uni) à l'image

⁶⁸⁸ Chen, P. (1975). Elites and National Development in Singapore. *Southeast Asian Journal of Social Science*, 3(1), 17-25.

de Lee Kuan Yew, de Toh Chin Chye, de Goh Keng Swee et Sinnathamby Rajaratnam⁶⁸⁹. Cette scission symbolisait deux visions antagonistes pour l'État de Singapour incarné par un groupe d'élite éduqué en anglais et un autre groupe d'élite éduqué en chinois. Finalement c'est l'élite minoritaire éduquée en anglais qui prit le pouvoir en 1965⁶⁹⁰.

L'intégration de l'anglais comme langue d'enseignement à l'école au primaire et au secondaire qui découla des politiques du bilinguisme au profit des langues vernaculaires se structure à la fois dans la volonté des élites dirigeantes elles-mêmes éduquées par ce médium, mais également par le fait qu'elles reconnurent l'anglais comme une ressource économique et outil principal d'intégration de Singapour comme économie émergente⁶⁹¹.

3.2.2. Les conséquences de l'anglicisation de l'éducation

Toutefois, cette prédominance de l'anglais dans l'éducation et l'augmentation du nombre d'écoles anglaises eurent pour effet de diminuer drastiquement l'inscription des élèves dans les écoles chinoises notamment, les parents préférant l'école anglaise à l'école chinoise comme ayant un meilleur capital symbolique. En 1959, selon le rapport *Goh Keng Swee* (1978) l'école chinoise représentait 45,9% des inscrits soit l'équivalent des écoles anglaises alors qu'en 1978, elle ne représentait plus que 11,2%. Le déséquilibre créé représentait de nouveaux problèmes en perspective dont le gouvernement a fait en sorte de se prémunir. L'anglicisation de la société singapourienne fut utilisée dans le but de la survie économique, mais sans effacer les autres langues servant de reflet identitaire et culturel asiatique⁶⁹². Cette anglicisation de l'éducation a eu des effets jugés négatifs par le gouvernement, car au-delà de la baisse des inscriptions dans les écoles chinoises, c'est la perte des valeurs culturelles traditionnelles et asiatiques qui est devenue inquiétante. En effet, la langue anglaise, symboliquement la langue de l'occident a supplanté les langues communautaires, les langues orientales. Ce nivellement linguistique et par conséquent culturel s'est traduit par l'effacement progressif d'une société pluraliste au profit d'une société universaliste occidentalisée. Pour limiter la désulfuration à l'œuvre et que Singapour ne devienne une société entièrement occidentalisée, et ce, dès le rapport *Goh Keng Swee*, les acteurs politiques ont impulsé une phase « d'asiatisme »⁶⁹³ pour contrebalancer ce phénomène. Il s'agissait ainsi de valoriser la culture ethnique, notamment confucéenne, tout en soulignant les éléments « indésirables » de la société occidentale⁶⁹⁴. De

⁶⁸⁹ Lian, P. (1969). The People's Action Party, 1954-1963. *Journal of Southeast Asian History*, 10(1), 142-154. Plus précisément, Lee Kuan Yew fut premier ministre de 1959 à 1990. Toh Chin Chye fut 1^{er} vice premier ministre, ministre de la Santé, de la Science et de la Technologie, ainsi que chancelier de l'University of Singapore. Goh Keng Swee fut 2^d Vice Premier ministre, ministre de l'Éducation, de la Défense et des Finances. Sinnathamby Rajaratnam fut 1^{er} ministre principal, 2^d Vice Premier ministre, ministre des Affaires Étrangères, du Travail, de la Culture.

⁶⁹⁰ Boon, G.C. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁶⁹¹ Goh, C.B. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁶⁹² Gopinathan, S. (1996). *op. cit.*

⁶⁹³ Vasil, R. (1995). *Asianising Singapore: the PAP's Management of Ethnicity*. Heinemann Asia.

⁶⁹⁴ Gopinathan, S. (1996). *op. cit.* : 77.

plus, le rapport *Ong Teng Cheong* et la campagne *Speak Mandarin* en 1979 marquent cette volonté de conserver les traits d'une société asiatique et particulièrement confucéenne⁶⁹⁵. L'utilisation de l'éducation morale dans les programmes scolaires visait à inculquer les valeurs morales et religieuses souhaitables. Ainsi, les valeurs asiatiques délivrées dans les programmes ont été en réalité les valeurs confucéennes véhiculées pour les étudiants chinois de Singapour. Le point d'orgue de cette réaction à l'occidentalisation fut l'adoption des *Shared Values* (émises par le président et supportées par le Premier ministre) par le parlement singapourien en 1991 comme socle identitaire de la nation incarnant le confucianisme sans exclure les autres cultures asiatiques (extrait 2.4).

Extrait 2.4. *Shared Values* (Valeurs partagées) adoptées par le parlement en 1991.

- « 1) la nation avant la communauté et la société au-dessus de soi ;
 2) la famille en tant qu'unité de base de la société ;
 3) le soutien communautaire et le respect de l'individu ;
 4) le consensus, pas le conflit ;
 5) l'harmonie raciale et religieuse. »

Source: *HistorySG, National Library of Singapore (2014)*

Les *Shared Values* portent la revendication d'une société singapourienne holistique avec les soubassements de l'éthique confucéenne face au modèle occidental individualiste et universaliste. En outre, l'anglicisation est perçue politiquement comme le moyen de survivre économiquement, mais sans pour autant que la population s'identifie à la culture occidentale et à ses valeurs (individualisme, liberté individuelle, égalité, etc.). L'affirmation des valeurs asiatiques et confucéennes est primordiale pour justifier le mythe d'une nation ethniquement plurielle.

3.3. Les mutations industrielles de Singapour : les fondements de « l'éducation-economy nexus »

3.3.1. *L'apparition de l'enseignement technique et professionnel pour faire face à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée*

L'interdépendance entre économie et éducation est une résultante à l'autonomie puis à l'indépendance de Singapour. L'éducation, à l'image de l'enseignement de l'anglais, a été à la base de la survie économique de la jeune nation. L'activité première économique durant la colonisation est celle d'un « entrepôt » dépendant des stratégies commerciales d'importation. Le gouvernement singapourien se dirigea progressivement vers une stratégie manufacturière et

⁶⁹⁵ Chia, Y.T. (2011). The Elusive Goal of Nation Building: Asian/ Confucian Values and Citizenship Education in Singapore During The 1980s. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 383-402.

l'industrie d'exportation. Ce renversement de paradigme économique sous-tendait une pénurie de main-d'œuvre aussi bien peu qualifiée que hautement qualifiée⁶⁹⁶. Afin de créer cette mutation, le développement des ressources humaines fut le défi premier, ce qui a eu pour effet un investissement ciblé dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement supérieur⁶⁹⁷. Bien que l'*University of Malaya* formait davantage des élites et futurs cadres de l'administration coloniale, le manque de structures post-secondaires était criant et l'enseignement secondaire restait encore réservé également à une élite.

Au début des années 1950, le gouvernement colonial fit face à une première pénurie de main-d'œuvre qualifiée l'obligeant à créer une école polytechnique, la *Singapore Polytechnic* (1954). Elle était considérée comme un complément à l'enseignement universitaire capable de former des ressources humaines pour l'industrialisation manufacturière. Toutefois, elle était également perçue comme en deçà de l'université et s'érigait comme un collège universitaire pour les « masses »⁶⁹⁸, en opposition à l'*University of Malaya*, lieu de la fabrication des élites. Sous le même modèle et curriculum que les écoles polytechniques en Angleterre, elle délivrait des cours en anglais et les conditions d'entrée ont été ouvertes aux meilleurs élèves des écoles vernaculaires⁶⁹⁹. L'objectif fut de former des techniciens (ce qui est toujours le cas en 2022) alors que l'université formait des cadres. Pourtant, jusqu'à la fin des années 1960, l'attraction des étudiants vers l'enseignement professionnel et technique était très difficile à tel point que le gouvernement dirigé par Lee Kuan Yew dut abroger d'anciennes lois coloniales (*Clerks Employment Ordinance*, 1957 ; *Labour Ordinance*, 1955 ; *Shop Assistants Employment Ordinance*, 1957) pour supprimer des privilèges aux cols blancs. En 1970, le système éducatif introduisit l'enseignement professionnel et technique dans le secondaire qui figura parmi les disciplines de l'examen *Higher School Certificate* nécessaire pour intégrer l'université et l'école polytechnique⁷⁰⁰. Cela restait insuffisant pour faire face aux pénuries de techniciens et par conséquent subsistait la menace d'un ralentissement du développement économique et industriel. Car, si au début des années 1970, Singapour connaissait le plein emploi, le gouvernement chercha tout au long de la décennie à accroître son industrialisation vers des industries technologiques à haute valeur ajoutée et à sortir de l'image d'une économie de « troisième zone »⁷⁰¹. Ce changement passa par l'augmentation des inscriptions à l'université, à l'école polytechnique et au collège technique de Ngee Ann, en plus de l'obligation de l'enseignement technique au secondaire⁷⁰².

⁶⁹⁶ Blackburn, K. *op. cit.*

⁶⁹⁷ Goh, C.B. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁶⁹⁸ The Straits Times. (1952). Masses may have college. *The Straits Times*, August 31th. (citation p.9).

⁶⁹⁹ Blackburn, K. *op. cit.*

⁷⁰⁰ Blackburn, K. *op. cit.*

⁷⁰¹ Goh, C.B. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁷⁰² Cheung, P. (1994). Educational Development and Manpower Planning in Singapore. *UHK Education Journal*, 21(2) & 22(1), 185-195.

3.3.2. *Le manque d'attractivité de l'enseignement technique : le New Education System à partir de 1979*

Un des problèmes majeurs de l'enseignement technique et de son manque d'attractivité est la position cognitive des parents à l'égard de cette voie qui est jugée dévalorisante alors que la voie académique est liée à la position sociale des cols blancs⁷⁰³. Singapour a hérité d'une mentalité de cols blancs par la colonisation et le secteur tertiaire (banque, assurances, commerce et fonction publique) qui regroupait les emplois d'excellence sous l'Empire britannique et de post-indépendance. Cette vision a perduré au sein de la population. Cependant, la nécessité de cols bleus était la priorité économique pour intégrer des savoirs techniques en technologie et en ingénierie. La condition de la prospérité de la nation reposait sur cette lutte politique à atténuer cette vision négative que revêtaient les études affiliées aux cols bleus⁷⁰⁴. La « seconde révolution industrielle » de Singapour devait s'affranchir de cette vision persistante en refondant complètement le système éducatif.

Au-delà de l'aspect linguistique et identitaire, le rapport *Goh Keng Swee* a marqué un tournant dans l'éducation singapourienne. Il fut à l'origine du *New Education System* en 1979, pour mieux adapter les élèves aux besoins de la société. Deux voies différenciées apparurent dès l'école primaire et le secondaire se scinda en trois voies majeures – *Special/Express Course* (en 4 années), *Normal Course* (en 4 années), et les instituts professionnels. Chacune de ces voies ne débouchait pas sur le même niveau d'examen et orientait les élèves les moins bons académiquement (en particulier les élèves n'ayant pas de bons résultats aux deux langues obligatoires) ou aux capacités manuelles développées d'être orientés plus tôt vers les écoles techniques et polytechniques (cf. annexe 2.2). L'objectif affiché était de remédier au déficit constant des filières techniques et professionnelles et de faire face aux pénuries de main-d'œuvre qualifiée. L'efficacité du système scolaire est recherchée, mais, de manière sous-jacente, ce nouveau système introduisit une structure précoce de la fabrication des élites. Le changement de paradigme économique a également changé le paradigme scolaire de l'académique vers la technique et la professionnalisation afin de construire un État industrialisé moderne⁷⁰⁵.

3.3.3. *La naissance de NTU : un moyen de réorienter l'économie singapourienne vers la haute technologie*

Comme il en a été question auparavant, le déclin de *Nanyang University* s'intègre dans ce contexte où l'université est jugée en deçà des standards académiques et techniques attendus

⁷⁰³ Blackburn, K. *op. cit.*

⁷⁰⁴ Goh, C.B. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁷⁰⁵ Ho, W.K. & Gopinathan, S. (1999). Recent Developments in Education in Singapore. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(1), 99-117.

par le gouvernement. Ces étudiants obtenaient des diplômes qui étaient de plus en plus dévalorisés sur le marché du travail générant à terme du chômage et des problèmes sociaux que le PAP voulait à tout prix éviter. Le *Council on Professional and Technical Education* en 1979 montrait que Singapour ferait face à une pénurie d'ingénieurs dans les prochaines années. Pour répondre à ce défi, le gouvernement créa sur l'ancien site de la *Nanyang University*, en plus de NUS, un nouvel institut, le *Nanyang Technological Institute* (NTI). Cet institut est une réponse du gouvernement singapourien afin de réorienter son économie vers la haute technologie impliquant des ressources humaines hautement qualifiées, notamment en ingénierie. Il devient alors le symbole de la transformation industrielle de Singapour et l'un des plus pointus en matière de formation des ingénieurs dans le monde⁷⁰⁶. La formation orientée sur la pratique devait compléter la formation académique des ingénieurs formés à NUS⁷⁰⁷. NTI intégra également d'autres écoles en son sein focalisées sur les sciences appliquées, ainsi que la comptabilité et le commerce. En 1989, un nouveau rapport *Dainton* préconisa de faire de cet institut une nouvelle université à part entière⁷⁰⁸. En 1991, la *Nanyang Technological University* (NTU) fut créée. Elle intégra également l'Institut National d'Éducation (NIE). Il s'agit de la seconde université d'État de Singapour après NUS.

L'industrie singapourienne est ainsi passée d'une stratégie à forte intensité de main-d'œuvre (1960-70's) à une stratégie à forte valeur ajoutée (1970-80's) puis à une stratégie à forte intensité technologique (1990's)⁷⁰⁹ orientant progressivement la société vers une économie du savoir. En outre, l'enseignement polytechnique a été développé davantage. Jusqu'en 1990, Singapour ne comptait qu'une école polytechnique alors qu'elle n'intégrait que 10 529 étudiants en 1976. En 1990, le chiffre avait grimpé à 29 550 étudiants, obligeant le gouvernement à créer trois autres écoles polytechniques, *Temasek Polytechnic* (1990), *Nanyang Polytechnic* (1992) et *Republic Polytechnic* (2002)⁷¹⁰. Ainsi, ces écoles ont été conçues intrinsèquement à la fois comme supports de l'économie et productrices de main-d'œuvre de niveau intermédiaire, alors que les universités, elles, se focalisent sur les hautes qualifications⁷¹¹. Les écoles polytechniques seront considérées comme relevant du post secondaire non-supérieur, où seule une poignée d'élus aura l'opportunité d'aller à l'université pour rejoindre les futures élites sélectionnées dans les meilleurs *Junior Colleges* et écoles indépendantes du pays (cf. annexe 2.2). Au-delà d'adapter l'éducation à la situation économique, la refonte successive du système éducatif du primaire à l'université va se baser

⁷⁰⁶ Gopinathan, S. (1989). University education in Singapore: The making of a national university. In Altbach, P.G. & Selvaratnam, V. *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities* (p.207-224). Kluwer Academic Publishers.

⁷⁰⁷ Selvaratnam, V. *op. cit.*

⁷⁰⁸ *Ibid.*

⁷⁰⁹ Goh, C.B. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁷¹⁰ Blackburn, K. *op. cit.*

⁷¹¹ Goh, C.B. & Tan, L.W.H. (2008). The development of university education in Singapore. In S.K. Lee, C.B. Goh, B. Fredriksen & J.P. Tan. *Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965* (p. 149-166). The World Bank.

sur des politiques publiques de plus en plus élitistes visant à rompre avec un certain idéalisme occidental.

3.4. Vers l'excellence et l'élitisme à partir de 1979

La confluence entre l'économie et l'éducation a structuré de manière sous-jacente une fabrication des élites particulière à Singapour. En effet, la conservation de la langue coloniale en parallèle des langues vernaculaires, sans que ces dernières ne soient totalement abandonnées, a permis de créer un équilibre et une acceptation sociale de la part de la population ethniquement marquée. L'utilisation de la langue anglaise était la conséquence de plus grandes retombées financières pour la société que ne pouvait le faire avec les langues vernaculaires⁷¹². De plus, elle a facilité l'intégration de Singapour en tant que jeune nation sur l'échiquier des pays émergents vis-à-vis des pays occidentaux. Enfin, éducativement et au-delà du fait que l'anglais était un lien linguistique entre les communautés, elle contenait également la vision d'une certaine production des élites et futures élites du pays conformément à celle des pays anglo-saxons de références (Royaume-Uni et États-Unis).

Il faut préciser que l'histoire de l'évolution contemporaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur à Singapour est restée malgré tout intimement, et ce bien après l'indépendance, connectée à celle du Royaume-Uni⁷¹³. Toutefois, Singapour et ses leaders vont s'éloigner progressivement de la vision émergente au Royaume-Uni et plus largement dans le monde occidental de l'égalitarisme et de la démocratisation. Ainsi, les réformes éducatives occidentales afin de mieux prendre en compte les inégalités sociales vont être interprétées à Singapour comme une rupture avec le principe d'excellence (extrait 2.6).

Extrait 2.6. *The Search for Talent* écrit par Lee Kuan Yew en 1982.

« [...] une éthique anti-élitiste prévaut dans de nombreux pays occidentaux, notamment parmi les groupes de la Nouvelle Gauche (*New Left*) en Grande-Bretagne. Ils glorifient la médiocrité pour en faire un culte. Ils condamnent l'excellence comme étant de l'élitisme. Ils préconisent des programmes sauvages pour démanteler leurs propres institutions d'excellence parce que les enfants de travailleurs manuels sont sous-représentés dans ces institutions. »

Source : *National Archives of Singapore*

De plus, le principe d'égalité sociale est perçu à Singapour comme une non-prise en compte des capacités différenciées dans l'acquisition des connaissances qui subsistent chez les élèves et étudiants. La réforme du système éducatif en 1979 érige le principe d'excellence

⁷¹² Goh, C.B. & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁷¹³ Gillard, D. (2018). *Education in England: a history*. URL : www.educationengland.org.uk/history (consulté le 13/08/2022)

comme socle éducatif et institue *de facto* une structure élitiste dès l'école primaire où seuls les plus brillants – une minorité – pourront aller jusqu'à l'université (extrait 2.7).

Extrait 2.7. Report on the Ministry of Education 1978 (rapport Goh Keng Swee).

« Une grande partie des préjugés à l'encontre du streaming des écoliers découle d'une philosophie égalitaire en vogue dans le monde occidental après la Seconde Guerre mondiale. Cette philosophie repose en partie sur un préjugé contre la poursuite de l'excellence. Nous ne voulons pas entrer dans une controverse contre ces idées égalitaires. Mais à Singapour, une grande partie des problèmes du système scolaire actuel ne seraient pas apparus si les personnes concernées avaient accepté plus tôt les conséquences logiques du fait que des enfants différents ont des capacités différentes d'acquérir des connaissances. De plus, lorsque ces connaissances sont transmises dans des langues que la plupart d'entre eux ne parlent pas à la maison, suivre ce que font les autres pays ne servira pas à grand-chose. Le système a été structuré de telle sorte que seuls les 12 à 15 % des écoliers les plus brillants peuvent s'en sortir. Soumettre les élèves les moins doués au même régime d'apprentissage a été le principal défaut de notre système éducatif dans le passé. »

Source: Goh Keng Swee & The education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. National Singapore Archives.

Le rapport *Goh Keng Swee* (1979) institutionnalise, pour la première fois à Singapour, le principe d'excellence sur lequel les rapports successifs et politiques élitistes vont poursuivre cette vision. En moins d'une quinzaine d'années entre l'indépendance et le *New Education System*, Singapour est passé d'une vision éducative de « survie », à celle « d'efficace » et enfin d'« élitiste » qui prévaut toujours actuellement.

En 1985, Singapour connaît sa première récession, outre les mesures économiques prises en réaction, le gouvernement envoya 12 directeurs d'écoles durant plusieurs semaines dans les meilleures écoles américaines et anglaises pour émettre des recommandations en vue d'améliorer le nouveau système éducatif⁷¹⁴. En 1987, les directeurs rendirent le rapport *Towards Excellence in Schools*, où figurait notamment l'établissement d'écoles indépendantes afin d'y intégrer les meilleurs élèves de Singapour pour répondre au mieux à la transformation économique de la société et des crises à venir⁷¹⁵. Suivant les recommandations du rapport, trois écoles, en plus de la *Raffles Institution*⁷¹⁶ furent sélectionnées par le gouvernement pour expérimenter ce statut d'école indépendante ; l'*Anglo-Chinese College*, la *St. Joseph's Institution* et le *Chinese High School* (aujourd'hui connu sous le nom de *Hwa Chong Institution*). L'autonomisation et la flexibilité furent renforcées, elles ont donné lieu à de nouvelles prérogatives étendues tant en matière d'innovation pédagogique qu'en matière de politiques de ressources humaines (plus grande liberté de recrutement, de licenciement des professeurs, de conditions salariales) et également en matière de politiques d'admission et de sélections et de frais de scolarités⁷¹⁷. Ce modèle d'écoles n'avait pas vocation à se généraliser

⁷¹⁴ Ho Wah Kam & Gopinathan, S. *op. cit.*

⁷¹⁵ Gopinathan, S. (1996). *op. cit.*

⁷¹⁶ La *Raffles Institution* expérimentait cette forme d'école indépendante depuis 1985.

⁷¹⁷ Gopinathan, S. (1996). *op. cit.*

à l'ensemble des autres écoles singapouriennes cependant, certaines innovations et pratiques éprouvées y seraient adaptées. Cette forme de corporatisation a été voulue par le gouvernement afin que ces écoles soient plus compétitives et capables d'être mieux ajustées à l'économie sans que l'État ait le besoin d'être interventionniste dans la gestion de ces établissements scolaires. La conséquence de cette distinction entre école et école indépendante érigea ces dernières comme les meilleures de Singapour directement en lien avec la fabrication des futures élites nationales. En 2021, huit écoles ont ce statut particulier. Pour éviter une trop grande disparité en 1991, le gouvernement donna la possibilité à d'autres écoles d'avoir le statut d'école autonome afin de jouir d'une plus grande flexibilité dans l'innovation pédagogique, mais en ayant des prérogatives plus limitées que les écoles indépendantes⁷¹⁸. Cette nouvelle autonomie scolaire rejoint la volonté du gouvernement de répondre aux principes du *New Public Management* afin d'améliorer la performance du système éducatif. En outre, les écoles indépendantes vont devenir la voie principale pour accéder à l'université (NUS et NTU), lieu premier de la fabrication des élites singapouriennes. Bien que l'éducation privée et l'enseignement supérieur privé ne furent jamais interdits par le gouvernement singapourien depuis l'indépendance, ils prirent une importance à partir des années 1990 et l'arrivée des fournisseurs étrangers d'éducation privée dans la cité-État, en matière de fabrication des élites internationales.

L'émergence de Singapour en tant qu'économie du savoir à partir des années 1990, cumulée à une très forte internationalisation de la société, a cristallisé la tension existante entre une vision fonctionnaliste de l'éducation (Orient/Est) et la vision libérale de l'éducation (Occident/Ouest). La vision libérale est centrée sur une conception individualiste et autonomiste véhiculée par l'éducation alors que la vision fonctionnaliste repose sur un pragmatisme économique empreint de valeurs communautaires⁷¹⁹. Singapour reste toujours ainsi à la jonction des deux visions et à la croisée des mondes.

Conclusion

La domination de l'Empire colonial britannique a changé la configuration de l'archipel malais à partir du XVIII^e siècle. Il a structuré les actuels pays de Malaisie et de Singapour et y a introduit des principes occidentaux tels l'éducation « formelle ». La différence de traitement entre Singapour, *Straits Settlements*, territoire sous statut spécial de la Couronne britannique et la Malaisie, *British Malaya*, territoire secondaire mais très riche en ressources, a catalysé des systèmes segmentés de fabrication des élites coloniales « indigènes ». Les colons ont importé leur modèle d'écoles anglaises destinées à quelques privilégiés issus de la noblesse locale qui demeureront à la reproduction contemporaine des élites malaisiennes et

⁷¹⁸ Lee, G. (2018). Independent Schools Scheme. *Singapore Infopedia, National Library Board*.

⁷¹⁹ Tan, C. & Ng, P.T. (2007). Dynamics of change: decentralised centralism of education in Singapore. *J Educ Change*, 8, 155-168.

singapouriennes actuelles. Face à ces écoles d'élites, le système éducatif colonial a créé des écoles vernaculaires dans lesquelles les distinctions raciales se sont établies. Les enfants relevant des élites de chacune de ces trois « races » ont privilégié les écoles anglaises. Parallèlement, l'éducation islamique par les *Pondok* et les *Madrasas* a continué d'exister sous la domination britannique. Cependant, les colons ont utilisé l'islamisation pour l'orienter dans leur sens et en le cantonnant davantage à la sphère privée.

Ce n'est qu'en 1949 qu'une université est créée sur les territoires colonisés. Avant cela, seuls quelques élus issus des élites locales purent se rendre en Angleterre pour y poursuivre leurs études supérieures. La fusion entre le *Raffles College* et le *King Edward VII College of Medicine* a débouché sur la constitution de l'*University of Malaya* à Singapour. Cette nouvelle université a été pensée sous une hybridation de modèles et d'idées, s'inspirant à la fois de l'Université de Londres et de l'Université de Hong Kong créée quelques décennies plus tôt. Cette université « anglaise » va être au cœur des processus d'indépendance et de l'émergence de nouvelles nations. Sa scission donne naissance à l'*Universiti Malaya* à Kuala Lumpur et à l'*University of Singapore* à Singapour. Ces deux universités ont gardé les spécificités d'universités d'élites comme elles avaient été pensées par les Anglais. Elles sont devenues le cœur de la fabrication des élites nationales des deux nations post-coloniales.

La Malaisie s'est construite sous la base ethno-politique d'une nation « *Bumiputera* ». L'enseignement supérieur a joué un rôle déterminant dans cette nation naissante. La séparation ethnique entre Malais et non-Malais s'est figée dans la formation de la Constitution fédérale du pays dès son indépendance. Cela a donné naissance à une nouvelle opposition « ethnique » les *Bumiputera* face aux *non-Bumiputera* catalysée par les politiques publiques et économiques depuis la *New Economic Policy*. La discrimination positive envers les *Bumiputera* (société majoritaire) au détriment des *non-Bumiputera* a entraîné des quotas ethniques dans l'enseignement supérieur pour combler la faiblesse de la présence de la communauté malaise par rapport à celles chinoises et indiennes. La langue d'État, le *Bahasa Melayu*, s'est substituée à la langue coloniale reléguée en seconde langue administrative. Si elle reste usitée par les élites, son utilisation diffère selon les communautés ethniques. De même, l'Islam, maintient la distinction entre les Malais et les non-Malais et s'associe aux élites malaisiennes malaises. L'enseignement supérieur est marqué progressivement par cette caractéristique qui s'ajoute un peu plus dans la distinction entre les *Bumiputera* malais et les *non-Bumiputera* non-malais. Par ailleurs, la nation en construction a besoin de créer de nouvelles universités publiques afin de répondre aux enjeux économiques et aux besoins en ressources humaines. Ces dernières ont vocation à être investies prioritairement par les élites malaises. La racialisation des universités est de plus en plus importante et continue de s'inscrire dans la *National Education Philosophy*. Face à une discrimination positive au sein des universités publiques envers les étudiants *bumiputera*, le gouvernement conserve l'interdiction de l'enseignement supérieur privé jusqu'en 1996. Les minorités ethniques s'avèrent obligées de faire leurs études au sein

d'institutions éducatives privées délivrant des diplômes non reconnus en Malaisie ou sont contraintes de partir directement à l'étranger.

Singapour a suivi un chemin national différent compte tenu de l'absence de ressources primaires et de sa vulnérabilité nationale et internationale en tant que ville-État. Cette nation naissante s'est massivement appuyée sur son unique ressource, sa population. L'enseignement supérieur a été développé pour répondre à la création d'un citoyen singapourien « multiculturaliste ». Les élites préfèrent les écoles anglaises et l'*University of Singapore* qui répondent aux standards éducatifs et universitaires anglais au lieu des écoles chinoises et de la *Nanyang University* trop affiliée à la Chine et au communisme. Pour éviter des dissensions identitaires, le gouvernement choisit de fusionner en 1980 les deux universités en la *National University of Singapore* (NUS) afin de véhiculer une identité commune à la jonction des valeurs confucéennes sans rejeter celles du monde occidental. Parallèlement, la langue anglaise est conservée pour des questions économiques dans le système éducatif du primaire à l'université mais une politique de bilinguisme est mise en place pour prendre en compte les particularités communautaires de la cité. L'enseignement technique et professionnel est fortement investi pour faire face aux pénuries de main-d'œuvre d'une société qui s'industrialise. Les écoles polytechniques inspirées du modèle britannique sont développées. Cependant, ces écoles restent associées à la production de « cols bleus » face à l'université qui fabrique des « cols blancs » relevant des élites. Pour contrer cette vision, un nouvel institut est créé en 1979, qui deviendra plus tard la *Nanyang Technological University* (NTU). Cette dernière deviendra l'une des places fortes de la fabrication des ingénieurs et revêt l'image de la transformation industrielle de la cité-État. Plus largement, l'ensemble du système éducatif est refondé – le *New Education System* – s'orientant ainsi vers l'émergence d'un système d'excellence et élitiste. Ce dernier structure alors un système complexe de sélection sociale basée sur le talent.

Si les deux nations se sont construites différemment depuis leur indépendance notamment en matière d'éducation, la libéralisation de l'enseignement supérieur et le processus d'internationalisation à partir des années 1990 ont renforcé leur distinction. D'un côté Singapour a poursuivi son objectif d'être un modèle universitaire d'excellence international et de l'autre, la Malaisie a cherché à créer un modèle universitaire hybride oriental.

Conclusion de la Partie I

Cette première partie s'est attachée à comprendre et analyser les traits communs et les différences entre les pays de l'Asie du Sud-Est en matière de développement sociétal, d'éducation, d'enseignement supérieur et d'internationalisation. Il a été question de replacer les deux pays étudiés, Singapour et la Malaisie, au sein d'une perspective régionale avant de s'intéresser aux contextes historiques et à l'impact sociologique des colonisations, en particulier britannique, sur l'émergence de ces deux États-nations et de leur système d'enseignement supérieur. La démarche socio-historique adoptée dans cette partie a permis de comprendre la genèse, les changements qui ont caractérisé les systèmes universitaires de ces deux pays et leur institutionnalisation depuis 1949 date qui a marqué la naissance de la première université de la Fédération de Malaisie.

En cherchant à reconstruire les processus sociaux de longue durée qui ont caractérisé les formations supérieures à Singapour et en Malaisie, l'analyse ne s'est pas pour autant basée sur une démarche comparative stricte en raison de la singularité historique des configurations universitaires et des modèles politiques et économiques des deux pays qui se sont développés différemment dans un contexte d'internationalisation et ont fait naître des intrigues différentes. Les deux parties qui suivent cherchent à démontrer grâce à l'approche sociologique, comment les acteurs politiques et les institutions se sont saisis de ces intrigues au sein des deux pays. L'analyse est centrée sur la construction des stratégies d'internationalisation « *inward* » et « *outward* » dont la mise en œuvre et les objectifs diffèrent à Singapour (Partie II) et en Malaisie (Partie III).

**Partie II – Singapour : un modèle d'excellence à
la croisée des mondes**

Chapitre 3 - Une reproduction de l'élite singapourienne par l'excellence, l'élitisme et le prestige international

Le processus d'internationalisation fait partie intégrante de la société singapourienne. Toutes les sphères de la société n'y ont pas échappé et l'enseignement supérieur reflète l'intégration de multiples dimensions internationales. L'État par le biais de ses élites du politique a pensé et implémenté une internationalisation servant à la fois au développement des universités publiques, au renforcement du secteur universitaire privé ; le tout pour faire de Singapour un leader au même titre que les grandes nations occidentales dans le champ mondial de l'éducation supérieure. Dès la fin des années 1980, le gouvernement entreprend de faire de son champ universitaire un étendard en Asie et bien au-delà. Jusqu'alors, la cité-État est marquée par un *brain drain* important et est cantonnée encore à une société industrielle. Le passage à une société basée sur le savoir et la connaissance mondialement attractive et reproductrice de ses propres élites et celles de l'étranger venant s'y former, va passer par des stratégies d'internationalisation « *inward* » majeures. En adéquation avec le modèle d'idéal-type wébérien, le chapitre s'organise autour de trois traits volontairement accentués caractérisant la société singapourienne dans laquelle les différentes stratégies se concentrent.

Singapour crée les conditions d'un système d'enseignement supérieur élitiste où la méritocratie est poussée à l'extrême et où la figure du talent est portée aux nues. L'internationalisation est au service entier de la fabrication des élites et notamment des futures élites d'État. Parallèlement, les grandes universités d'élites mondiales s'apparentent à un système *ad hoc* au système universitaire public singapourien.

Les circulations des étudiants singapouriens à l'étranger deviennent une caractéristique prestigieuse de cette fabrication et participe pleinement à la consécration de leur statut d'élite à leur retour. La mobilité dorée au sein des universités du *Golden triangle* au Royaume-Uni en est l'exemple le plus parlant.

L'excellence est l'objectif poursuivi à tout prix dans lequel l'américanisation de l'enseignement supérieur en est le support. Faire de Singapour la *Boston of the East*, symbole de la conjonction entre les mondes occidentaux et orientaux, établir des institutions universitaires de classe mondiale, chercher les meilleurs classements mondiaux, sont autant d'enjeux renforçant le mécanisme de reproduction des élites singapouriennes. Les deux grandes universités singapouriennes, *National University of Singapore* (NUS) et *Nanyang Technological University* (NTU), deviennent les têtes de proue du système universitaire singapourien et prennent place dans le concert des meilleures universités du monde. La cité-État doit être attractive pour elle-même.

I. L'excellence : un objectif prioritaire qui concilie des exigences de compétitivité internationale et de contexte national

Singapour a établi un système d'enseignement supérieur où l'excellence permet de repousser sans cesse la compétitivité de la cité-État. Cette excellence s'est caractérisée par la volonté des élites programmatiques singapouriennes de faire de Singapour un écosystème éducatif à l'américaine imprégné des valeurs asiatiques, par la segmentation complexe du système universitaire – création de niches d'excellence, corporatisation des universités publiques chapeautées par l'État –, et la conquête des classements internationaux universitaires et économiques.

1.1. La « Boston of the East »

L'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le cas de Singapour, se traduit par la volonté d'être à la croisée de *deux mondes*, « l'Ouest/Occident et l'Est/Orient », « l'Asie et l'Ouest/Occident »⁷²⁰. Il s'agit de répondre à une vision à la fois historique et stratégique où Singapour apparaît à la fois comme un haut lieu d'échanges commerciaux et de la finance mondiale (extrait 3.1).

1.1.1. Singapour : un « global education hub » à la confluence de l'Est et de l'Ouest

Extrait 3.1. Discours de Mr. Yeo Cheow Tong, ministre du commerce et l'industrie. *Vers 2010 : Comment Singapour concourra-t-il dans le défi de l'APEC.* 28 juillet 1995.

« Quel est le rôle de Singapour ? J'ai dressé un tableau très optimiste de la région en 2010. [...] Je suis également optimiste quant aux perspectives de Singapour dans ce scénario. Nous serons confrontés à une concurrence plus forte de la part des pays en développement et des pays développés. Mais nous profiterons aussi de formidables opportunités. Singapour pourra profiter de la forte croissance régionale en se rendant pertinente et partie intégrante des activités économiques régionales. Permettez-moi de suggérer trois rôles clés pour Singapour. Singapour peut devenir une plaque tournante des affaires internationales. Les marchés florissants de l'Asie attireront davantage d'entreprises de l'extérieur de la région. Singapour est stratégiquement située au carrefour entre l'Ouest/Occident (*West*) technologiquement développé et un Est/Orient (*East*) en croissance rapide. Nous sommes idéalement placés pour être un pont clé entre les capacités technologiques et commerciales de l'Ouest/Occident et les marchés de l'Est/Orient [...] Cependant, votre formation et votre éducation ne feront qu'ouvrir un petit peu la porte à ces opportunités. Vous [en s'adressant à l'audience de NUS] devrez faire les efforts nécessaires pour réussir à passer la porte. Tout d'abord, vous devez acquérir des connaissances et des compétences. Un diplôme universitaire n'est qu'une condition d'entrée de base. Vous devrez vous perfectionner et vous recycler continuellement afin de rester pertinents. Selon des études, la demi-vie d'un professionnel n'est que d'environ cinq ans. Cela signifie que si vous obtenez votre diplôme cette année, la moitié de vos connaissances et compétences seront obsolètes d'ici

⁷²⁰ Voir Extrait 3.4. Discours de Goh Chok Tong. (1996). *Vision for National University of Singapore (NUS) and Nanyang Technological University (NTU) in the 21st Century.* NUS Multi-Purpose Hall. September 21st. National Singapore Archives.

l'an 2000. Vous devez donc avoir l'esprit de vous préparer à une employabilité tout au long de la vie ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

Eriger Singapour comme au croisement de ces deux mondes Est et Ouest, en faisant de la cité-État un pôle international du commerce et du business, est le point de départ de la vision stratégique qui est appliquée dans l'enseignement supérieur de la cité-État. En plus de ce pôle, les acteurs programmatiques ont poursuivi l'objectif de faire de Singapour un *global education hub*⁷²¹, lui aussi à la confluence de cet Est et de cet Ouest (extrait 2.2), caractérisé par la Chine et les États-Unis particulièrement. Les universités symbolisent et incarnent structurellement cette vision à la fois par les liens qu'elles entretiennent, les idées qu'elles véhiculent, et les étudiants qu'elles intègrent.

Extrait 3.2. Discours de Mr. Heng Swee Keat, Vice-premier ministre et ancien ministre de l'Éducation (2011-2015). Dîner de Gala pour le 10^e anniversaire de SUTD. 23 octobre 2019.

« Lorsque nous avons conçu SUTD, nous nous sommes efforcés de proposer une offre unique, imprégnée de réflexions systémiques et de résolution de problèmes ; qui met l'accent sur l'intégration des sciences et des sciences humaines ; qui permet à ses diplômés de développer les innovations de demain en termes d'architecture, de systèmes et d'ingénierie ; et d'avoir une perspective ouverte et internationale. [...] SUTD elle-même était un grand rêve. Aujourd'hui, c'est un rêve devenu réalité grâce à des professeurs et étudiants audacieux et déterminés, qui ont travaillé dur pour définir une nouvelle voie de réussite pour eux-mêmes et les cohortes successives. Grâce à vos partenariats avec l'Université du Zhejiang et le Massachusetts Institute of Technology, SUTD a été au cœur du flux d'idées et de talents de l'Est/Orient (*East*) et de l'Ouest/Occident (*West*) ». (traduction de l'auteur)

Source: Singapore University of Technology and Design

Ainsi, la cité-État se positionne dans le *monde non-occidental* tout en ayant recours – par les acteurs programmatiques – à des importations idéologiques et des modèles issus du *monde occidental*. Cet entre deux mondes n'est pas récent et s'est notamment traduit par la constitution de l'*University of Malaya* à Singapour durant la colonisation britannique⁷²² qui s'avérait être structurellement une université britannique, calquée sur le modèle de la London University et qui prétendait initialement être l'« Oxford » d'Asie du Sud-Est. Avec l'indépendance de Singapour, l'éthos de la première université nationale fut progressivement changé par le Premier ministre, Lee Kuan Yew qui étayait déjà une vision de ce que devait être l'université singapourienne, à la fois une combinaison entre Oxford, Cambridge et Harvard,

⁷²¹ Voir le discours prononcé par Gan Kim Yong. (2008). *Fy 2008 Committee of Supply Debate 3rd Reply by Minister of State Mr Gan Kim Yong on Regulation of the Private Education Sector and Continuing Education and Training-Building a Quality Private Education Sector*. February 2008. National Archives of Singapore.

⁷²² cf. Chapitre 2.

Yale et le MIT⁷²³. Le modèle britannique a peu à peu été supplé­menté par le modèle américain, comme l'explique ce Président d'Université :

« En fait, surtout à Singapour, nous suivons le modèle occidental, nous étions des institutions britanniques, beaucoup de dirigeants ont été formés sous les Britanniques. Deuxièmement, bon nombre des dirigeants actuels sont allés en Occident pour suivre des études universitaires. Ainsi, le concept d'éducation est beaucoup emprunté aux États-Unis. Et en fait, le truc, c'est que si ça marche, il ne faut pas rejeter les idées occidentales si elles sont bonnes ». (Président B d'une université publique de Singapour)

Le processus d'internationalisation s'est construit sur cette vision sans rejeter pour autant un modèle « asiatique » avec des références à la Chine et au Japon. Les deux successeurs, Goh Chok Tong (1990 - 2004) et Lee Hsien Loong (2004 -)⁷²⁴ accompagnés de leurs ministres et des présidents d'universités ont continué à appliquer cette double identité qui est devenue un objectif stratégique pour les universités publiques singapouriennes en particulier pour la *National University of Singapore* (NUS) et la *Nanyang Technological University* (NTU). Par ces modèles, il y a la volonté de faire concourir les universités d'État singapouriennes (extrait 3.3) avec les prestigieuses universités mondiales américaines et britanniques.

Extrait 3.3. Discours du Contre-Amiral Teo Chee Hean, ministre de l'Éducation. *L'éducation vers le 21^e siècle – Les universités de demain à Singapour*. 7 janvier 2000.

« Le 21^e siècle sera une période passionnante pour nos universités. Alors que nous entrons dans l'ère du savoir, nos universités devront passer de la transmission du savoir à la création de savoir et à la formation de créateurs de savoir. Ils deviendront des moteurs d'innovation pour Singapour. Pour ce faire, ils devront continuer à se réinventer. [...] Jusqu'ici, les présages sont bons. Par rapport aux prestigieuses institutions comme Oxford ou Harvard, NUS et NTU peuvent être des 'coureurs' (*runners*) relativement nouveaux et moins connus dans la course. Mais ils courent bien, suivent le rythme et sont à une distance de frappe des premiers. Je suis convaincu qu'ils peuvent relever le défi et le relèveront. [...] C'est l'un des aspects de la 'circulation des cerveaux' qui est une caractéristique distinctive de la nouvelle économie du savoir. Alors que la majorité de nos diplômés seront formés dans nos propres universités, les connaissances, les perspectives et les attitudes que les diplômés comme vous apportent de vos expériences du monde entier sont une contribution précieuse à Singapour. C'est la voie à suivre dans l'économie de la connaissance ». (traduction de l'auteur)

Source : *National Archives of Singapore*

C'est un statut d'*outsider* qui est présenté pour les universités de recherche singapouriennes (NUS et NTU) qui se positionnent dans une course mondiale à l'éducation supérieure. Ces deux universités sont récentes comparées à celles du monde occidental ; leurs naissances coïncident avec celle de la nation singapourienne. Or, la ligne idéologique et politique des acteurs programmatiques a été de s'inspirer de ce qui fonctionnait dans les pays

⁷²³ Voir le discours prononcé par Lee Kuan Yew. (1966). *Academic Freedom and Social Responsibility*. University of Singapore. November 24th. National Archives of Singapore.

⁷²⁴ Lee Hsien Loong est le fils aîné de Lee Kuan Yew.

de référence, États-Unis et Royaume-Uni, en matière d'éducation. Cette analogie est l'étape initiale qui explique l'introduction de stratégies d'internationalisation « *inward* » dans l'enseignement supérieur singapourien. Créer des universités qui sont devenues à la fin des années 2000 les universités les plus prestigieuses d'Asie a ainsi été possible par l'importation de modèles afin de les adapter à la spécificité nationale et au contexte mondial.

L'importation et l'intégration du modèle occidental américain, suppose l'implémentation d'idées et d'idéologies suivies par l'enseignement supérieur singapourien qui lui permet d'occuper une position centrale dans le monde non-occidental grâce au développement, à l'américaine⁷²⁵, de son propre système universitaire. L'influence du système américain, par l'importation de pratiques et de modèles a été conditionnée par la volonté de Singapour de créer un écosystème qui serait un « miroir » de l'écosystème éducatif de Boston en faisant de Singapour la *Boston of the East* (extrait 3.4).

Extrait 3.4. Discours de Mr. Goh Chok Tong, Premier ministre. *Vision pour l'Université Nationale de Singapour et l'Université Technologique de Nanyang au 21^e siècle*. 21 septembre 1996.

« La vision du gouvernement est que NUS et NTU deviennent des universités de classe mondiale au 21^e siècle. Nous devons viser à ce qu'elles soient parmi les meilleures universités d'Asie et d'Australasie, acquérant progressivement pour Singapour une réputation de 'Boston de l'Est' [...] Tout d'abord, elles doivent assurer l'excellence de l'enseignement et une bonne éducation polyvalente. Ils doivent non seulement développer des connaissances et des compétences professionnelles, mais aussi former les futures générations de leaders dans tous les domaines de la vie nationale. Ensuite, elles doivent devenir des centres de recherche et d'échanges intellectuels en Asie. Conformément à la volonté de Singapour d'être un catalyseur et une porte d'entrée dans la région, la NUS et la NTU doivent s'imposer comme des centres d'innovation scientifique et technologique de premier plan. Elles doivent également promouvoir une meilleure compréhension intellectuelle entre l'Asie et l'Occident en matière de politique, de société et de culture. [...] Nous souhaitons que NUS et NTU acquièrent une réputation d'excellence et soient respectivement surnommées Harvard et MIT d'Asie. À cet égard, nous devons être ambitieux, mais réalistes. Harvard et le MIT attirent des étudiants de tous les États-Unis, dont la population est environ 90 fois la nôtre. Ils choisissent les meilleurs, parmi ceux qui sont en mesure de payer, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Amérique. Nos universités s'appuient sur une base de talents beaucoup plus restreinte et doivent accueillir la majeure partie des étudiants singapouriens qualifiés pour une formation universitaire. Mais NUS et NTU devraient toujours imiter Harvard et MIT en offrant une excellente éducation et en attirant des étudiants brillants d'Asie, grâce à des bourses, un personnel académique supérieur et des programmes de troisième cycle exceptionnels ». (traduction de l'auteur)

Source: National Archives of Singapore

⁷²⁵ Voir le discours prononcé par Ong Ye Kung. (2018). *Times Higher Education World Academic Summit 2018*. National University of Singapore. September 26th. Ministry of Education.

Ce discours préfigure deux éléments fondamentaux, le premier étant l'ambition stratégique d'être l'équivalent d'universités américaines mondialement reconnues pour internaliser la fabrication des élites singapouriennes. Le second est d'établir un hub régional d'excellence pour former les élites étrangères (cf. chapitre 4). Cette feuille de route stratégique dessine la genèse sur laquelle l'enseignement supérieur et les universités nationales (NUS et NTU) se sont structurées pour que Singapour devienne un pôle international d'excellence de l'éducation supérieure.

Singapour n'est pas l'unique pôle qui tente d'avoir une place centrale, puisqu'à la fin des années 1990, de nouveaux acteurs entrent eux aussi dans la course à l'économie du savoir comme la Malaisie, mais aussi le Japon, la Chine, Hong Kong ou encore la Corée du Sud. En outre, d'assimiler Singapour à la « *Boston of the East* » n'a pas été pensé comme une concurrence immédiate avec les universités américaines, mais davantage comme un miroir de l'écosystème éducationnel de Boston, permettant d'être compétitif parmi les nombreuses autres universités asiatiques. L'émulation du modèle américain est intrinsèquement liée à la stratégie de transformer les universités locales singapouriennes en « *world-class institutions* »⁷²⁶ (« institutions de classe mondiale »). Bien qu'il n'existe pas une définition claire de ce qu'est une *world-class university*⁷²⁷, elle est perçue à Singapour comme une université qui est reconnue comme une des meilleures au monde dans son domaine par ses pairs⁷²⁸. À cela s'ajoute aussi des stratégies d'excellence en matière de recherche, de partenariats, d'étudiants, de professeurs, d'infrastructures et de positionnement dans le top tiers des classements régionaux et internationaux : les partenariats avec les universités et les instituts de recherches les plus prestigieux au niveau mondial, l'accueil d'étudiants en mobilité internationale pour échange ou diplôme par exemple. En 2005, les universités de Singapour dénombraient déjà 20% d'étudiants étrangers dans leurs premiers cycles⁷²⁹, ce qui les érigeait d'ores et déjà parmi les universités les plus « internationales » au monde en plus des seconds et troisièmes cycles (*postgraduate*) qui sont composés au moins de 50% d'étudiants étrangers quand ils n'atteignent pas les 100% pour certains programmes⁷³⁰. L'institutionnalisation d'universités en « *world-class* » s'apparente à un des supports de la nation singapourienne. En entreprenant un processus d'internationalisation⁷³¹, cela a renforcé les dimensions et le rôle de l'université en tant qu'édificatrice de la nation, celle-ci parvenant à se hisser au niveau des nations du *nord*, mais tout en restant dans le monde non-occidental.

⁷²⁶ Voir le discours prononcé par le Contre-Amiral Teo Chee Hean. (2000). "Education Towards the 21st Century" - *Singapore's Universities of Tomorrow*. NUS Guild Hall. January 7th. National Singapore Archives.

⁷²⁷ Deem, R., Mok, K.H. & Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the "World-Class" University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21(1), 83-97.

⁷²⁸ Voir le discours prononcé par le Contre-Amiral Teo Chee Hean. *op. cit.*

⁷²⁹ Voir le discours prononcé par Shanmugaratnam Tharman. (2005). *Speech by Mr Tharman Shanmugaratnam, Minister For Education, at the NUS Centennial Global Education Convention*. NUS Engineering Auditorium. July 18th. National Singapore Archives.

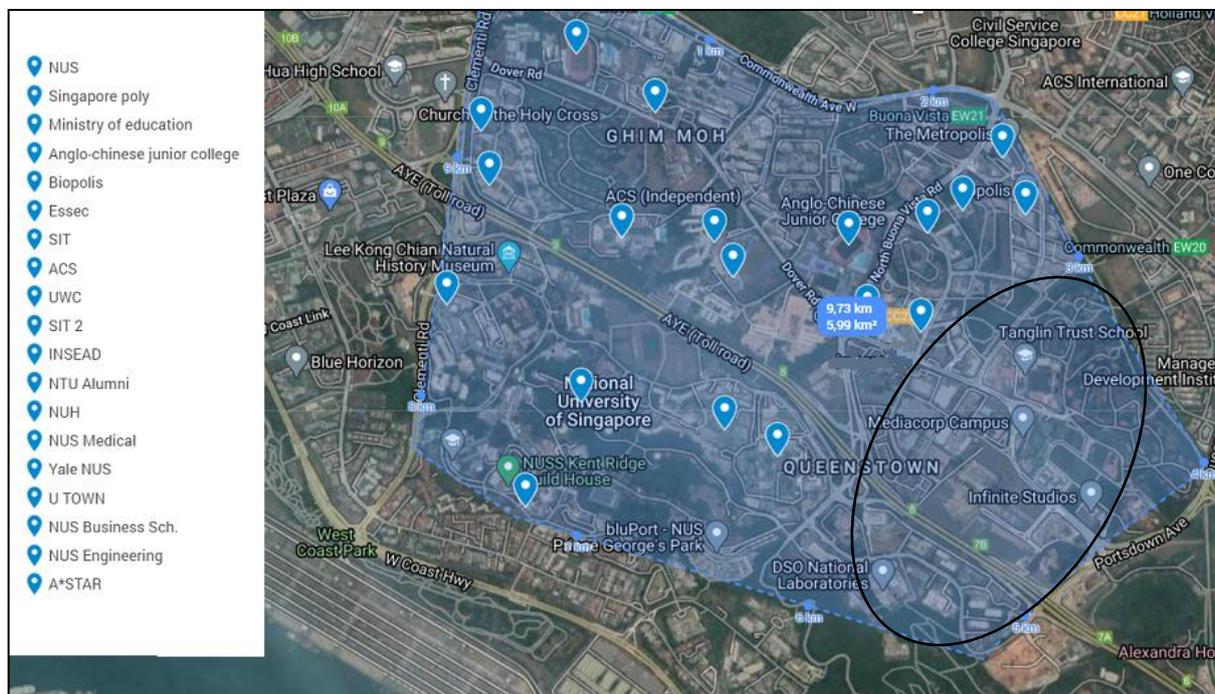
⁷³⁰ Entretien avec un professeur et directeur d'un laboratoire de recherche à Singapour.

⁷³¹ Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil*. Brill.

1.1.2. Un environnement éducatif à l'américaine

La *Boston of the East* n'est pas restée que le fruit d'idéologies, elle s'est matérialisée dans toute une organisation spatiale à Singapour. L'écosystème éducatif est omniprésent dans la cité-État. NUS et NTU s'érigent en effet comme des villes dans la ville. NUS s'intègre par exemple dans un ensemble d'environ 10 km² (carte 3.1) où on peut signaler la présence de la *Singapore Institute of Technology*, l'ESSEC Asia-Pacific, l'INSEAD, l'*Anglo-Chinese Junior College*, mais aussi le ministère de l'Éducation et différents centres de recherches internationaux tels que Biopolis ou encore l'agence gouvernementale A*STAR (*Agency for Science, Technology and Research*) ou le *Singapore-Israel Industrial Research & Development Funding and Grants* (SIIRD).

Carte 3.1. Écosystème infrastructurel éducatif de Singapour One@North, Nepal Hill et NUS



Source : réalisée par l'auteur. Fond de carte issue de Google Maps®

Au sein de la zone en bleu, il faut également ajouter les différentes écoles primaires et secondaires, ainsi que les nombreuses grandes entreprises qui ont des succursales et des bureaux de recherche et développement, à l'image de Thalès, Seagate Technology ou encore Fujitsu (cercle noir). De plus, au sud de ce périmètre, on peut signaler l'un des terminaux du port international de Singapour. En outre, l'écosystème éducatif repose sur l'interconnexion et une proximité entre les institutions éducatives nationales entre elles ainsi qu'avec d'autres institutions internationales et des entreprises et industries. L'espace est rationalisé, les bâtiments ne sont pas construits aléatoirement bien au contraire, il y a toute une organisation urbaine qui répond à une vision holistique de son aménagement. Perrin et Soulard parlent de « *science city* » et remarquent qu'il y a une volonté de « concilier les fonctions traditionnellement dévolues aux

campus universitaires (enseignement, recherche, transfert de technologie, sports, etc.), avec celles des parcs d'activités (accueil et services aux entreprises) et des centralités urbaines (résidence, loisirs, commerce, culture), voire pour fusionner plusieurs d'entre elles au sein d'un même bâtiment »⁷³². À cela, ils ajoutent que Singapour a parfaitement répondu à cette vision qui est symbolisée notamment par le campus scientifique *du Massachusetts Institute of Technology* (MIT) à Boston (extrait 3.5).

Extrait 3.5. Discours du Contre-Amiral Teo Chee Hean, ministre de l'Éducation, « L'éducation vers le 21^e siècle – Les universités de demain à Singapour », 7 janvier 2000.

« Singapour a définitivement quelques atouts : nous sommes petits et compacts. Nous disposons également d'une bonne infrastructure "matérielle" pour se connecter à d'autres réseaux, dans la Silicon Valley, Cambridge (Boston et UK), Hsinchu [Chine], Cyberjaya [Malaisie]. Nous travaillons sur le développement de l'infrastructure « soft ». Notre vision, en version abrégée, est de devenir la Boston de l'Est. Boston n'est pas seulement le MIT ou Harvard. La grande région de Boston compte plus de 200 universités, collèges, instituts de recherche et des milliers d'entreprises. C'est un point focal d'énergie créatrice ; une ruche d'activités intellectuelles, de recherche, commerciales et sociales. Nous voulons créer une oasis de talents à Singapour : un centre de connaissances, un « échange d'idées », une confluence de personnes et de courants d'idées, un incubateur d'inspiration. [...] L'autre stratégie consiste à faire de nos universités locales des institutions de classe mondiale. Nous avons une base solide sur laquelle nous pouvons les bâtir. Nos deux universités « les plus anciennes », l'Université nationale de Singapour (NUS) et l'Université technologique de Nanyang (NTU), ont une réputation bien méritée dans le domaine de l'éducation et de la recherche dans la région et au-delà ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

L'objectif stratégique institutionnel est de faire émerger des universités prestigieuses tout en bénéficiant d'un environnement favorable à la recherche, aux entreprises et à l'éducation supérieure.

1.1.3. La création d'universités et de collèges universitaires aux racines américaines

Pour étendre son système universitaire public alors limité à trois universités⁷³³ jusqu'en 2009, le gouvernement a fait appel et collaboré avec des institutions américaines pour étoffer son offre éducative par le montage de nouvelles structures. Les trois exemples les plus parlants sont la *Singapore University of Technology and Design* (SUTD), le *Yale-NUS College* et le *Duke-NUS Medical School*.

⁷³² Perrin, L. & Soulard, O. (2010). Des campus aux science cities : innovation et enjeu urbain. *Urbanisme*. Hors-série, 78-81 : 80.

⁷³³ Pour rappel, jusqu'en 2009, le système d'enseignement supérieur public est restreint : seules trois universités d'État le composent (NUS, NTU et SMU) sans compter les universités étrangères comme notamment l'*ESSEC Asia Pacific*, l'*INSEAD*, *James Cook University*.

La création de SUTD est intéressante à plusieurs égards (extrait 3.2). Elle est la première université à être créée à partir d'une collaboration étroite entre la *Singapore Management University* (SMU, Singapour), le *Massachusetts Institute of Technology* (États-Unis) et la *Zhejiang University* (Chine)⁷³⁴. Contrairement à NUS et NTU qui étaient déjà des universités locales transformées en universités de classe mondiale, SUTD n'existait pas avant 2009. Il s'agissait de bâtir la quatrième université d'État de Singapour. Par l'intermédiaire de professeurs reconnus du MIT, ils ont constitué et développé, le curriculum du premier cycle (*undergraduate*) de cette nouvelle université, à la demande de Singapour.

Extrait 3.6. Interview dans le cadre du projet cent cinquantième du MIT Infinite History du Prof. Thomas Magnanti, doyen du département d'ingénierie au MIT, et ancien président de SUTD, 6 avril 2010.

« C'est pourquoi je pense que l'on pourrait vouloir faire quelque chose comme ça. Nous développons une approche de l'éducation qui est à certains égards construite sur l'ADN et les gènes du MIT, mais qui est différente à bien des égards. [...] Le MIT est imprégné de cette culture interdisciplinaire, de cette activité interdisciplinaire. D'un autre côté, il est en quelque sorte prisonnier par son héritage, comme toute institution l'est. Il est façonné par l'évolution de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Et l'enseignement supérieur, diriez-vous, a évolué en termes d'écoles et d'écoles bien définies, de départements bien définis, de diplômes bien définis. [...] Ce que le MIT a heureusement déjà, mais je pense que si nous démarrions l'université avec des structures traditionnelles, il serait plus difficile de reproduire le MIT. Et cela dit d'une manière très positive, c'est une façon de reproduire le MIT, en reconnaissant que le MIT a une certaine culture qui est difficile à développer dans une structure organisationnelle traditionnelle ». (traduction de l'auteur)

Source : Infinite MIT

Sans être une copie conforme du MIT américain, SUTD est le symbole d'une hybridation axée sur l'expérience éducative combinant plusieurs disciplines issues du design, de la data science et des sciences sociales, le tout adapté et répondant aux besoins en ressources humaines locales. Cette collaboration montre que Singapour reste axé sur l'émergence d'un système d'excellence et unique⁷³⁵.

⁷³⁴ L'implication de l'université chinoise reste secondaire.

⁷³⁵ Il est intéressant de souligner que dans mes différentes rencontres, des chercheurs ainsi que des acteurs de l'internationalisation qui ont contribué notamment à élaborer des programmes universitaires entre des universités d'État ou institutions privées étrangères ou non à Singapour m'ont indiqué que dès que SUTD a pris de l'ampleur et a attiré les étudiants singapouriens, le MIT a été « retiré » de la gouvernance de l'université. Ces interlocuteurs voyaient dans ce retrait une vision utilitariste du pouvoir singapourien dans les partenariats et collaborations universitaires. Ce retrait a été perçu par certains de mes interlocuteurs comme négatif et ont fait le parallèle à la Chine et au « siphonnage » des savoirs des entreprises étrangères.

1.1.4. Une prise de distance : vers l'émergence d'un modèle singapourien ?

L'adaptation du modèle américain est aujourd'hui prise avec une certaine distance par certains présidents d'universités, en s'écartant quelque peu de cette vision hégémonique du modèle.

« Nous essayons d'être comme le MIT et Stanford. Mais nous ne sommes pas le MIT et Stanford. Je ne suis définitivement pas au MIT. Je ne suis définitivement pas Stanford. Je n'ai pas l'ambition d'être le MIT. » (Président A d'une université publique)

Lors des entretiens effectués, qu'il s'agisse des deux grandes universités ou des universités spécialisées, les présidents, vice-présidents, et responsables des relations internationales, bien qu'ils aient reconnu que Singapour avait fait le choix d'instaurer prioritairement un modèle américain, cherchaient depuis quelques années à agrémenter leurs institutions universitaires avec d'autres pratiques issues de modèles éducatifs différents, l'objectif étant d'intégrer ce qui se fait de mieux à travers le monde afin de l'intégrer au système singapourien.

« Je pense que ce que nous avons réalisé à Singapour, c'est d'apporter le Monde ici ». (Vice-président d'une université publique)

« Le modèle que nous avons à Singapour, je pense, est un peu un modèle que nous avons fait évoluer au fil des années, simplement parce que nous appliquons les meilleures pratiques du monde, mais ce n'est jamais une adaptation directe de ce que nous voyons dans différents pays, mais plutôt, vous savez, un modèle qui est peaufiné pour s'adapter au mieux au contexte local et à la situation de Singapour ». (Directrices des Relations internationales d'une université publique)

L'évolution des stratégies institutionnelles suit la vision étatique qui cherche donc à ne plus être le reflet d'un modèle étranger particulier, mais plutôt le centre des meilleures pratiques éducatives mondiales.

Extrait 3.7. Discours du Dr Janil Puthucheary, ministre d'État principal au ministère de l'Éducation. *Forum SIM sur les disruptions en éducation*. 3 février 2018.

« Je pense que nous pouvons faire plus, pour apprendre davantage des meilleures leçons du monde entier. [...] Cela fait partie de notre tradition à Singapour et dans notre service d'éducation de regarder continuellement autour et de voir quels sont les meilleurs modèles du monde entier et les meilleurs aspects, et comment nous pouvons les apporter ici au profit de nos étudiants et de la société ». (traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Education

Très clairement, l'émulation d'autres modèles qu'entreprend Singapour suit un objectif d'excellence, c'est-à-dire, que les acteurs programmatiques vont repérer les modèles et les

pratiques effectuées dans d'autres pays que ces derniers jugent comme étant les « meilleurs » éléments à adapter à Singapour (extrait 3.7). La cité-État se nourrit des modèles éducatifs pour construire et consolider son propre modèle. Bien que le modèle américain soit très présent dans l'enseignement supérieur singapourien, il faut y ajouter une part du modèle anglais, surtout pour le niveau secondaire avec les examens qui portent la dénomination de *Singapore-Cambridge General Certificate of Education* (niveau Ordinaire, Normal et Avancé), mais également d'autres inspirations telles que le modèle allemand et suisse pour ce qui est de la recherche et les liens avec le secteur industriel comme pour la *Singapore Institute of Technology* (SIT) ou dans certaines écoles polytechniques⁷³⁶, le modèle japonais pour l'attraction des jeunes diplômés d'université dans les carrières publiques⁷³⁷. À l'inverse, Singapour peut également s'inspirer de ce qu'elle ne veut pas mettre en place, ici il est cité l'exemple des grandes écoles françaises et des prestigieuses universités chinoises qui ne concentrent qu'une extrême minorité d'étudiants relevant des élites (entre 2 et 0,1%) pouvant intégrer des universités d'élites⁷³⁸. L'objectif est qu'une cohorte plus vaste y ait accès dans un modèle permettant de les accueillir, le modèle américain apparaissait comme le point de départ le permettant pour les acteurs programmatiques. Mais c'est par la multiplication de l'importation de modèles éducatifs étrangers que la cité-État construit un modèle éducatif et universitaire propre, à la confluence des meilleures pratiques du monde occidental et non-occidental où la segmentation et l'excellence sont des stratégies de premier ordre pour les universités singapouriennes.

1.2. La segmentation locale : des modèles uniques et niches d'excellence

À la différence de la séparation, la segmentation de l'enseignement supérieur ordonne et trie socialement les étudiants, afin de répondre aux besoins de la société en matière de ressources humaines qualifiées⁷³⁹. Elle permet de produire différents types de ressources humaines spécialisées dans un domaine ou secteur. Si NUS et NTU se présentent comme très largement internationalisées et associées à des universités de classe mondiale, elles gravitent à la tête d'un système d'enseignement supérieur public où quatre autres universités spécialisées – SMU, SUTD, SIT, SUSS – sont présentes sur des segments bien spécifiques. Ces dernières ont pour but de former des travailleurs hautement qualifiés répondant à la demande croissante de ressources humaines dans des secteurs vitaux de la cité-État. SMU se focalise sur le business management, le droit et l'économie. SUTD propose à travers son curriculum unique à Singapour, une éducation holistique basée sur l'architecture, le design et l'ingénierie de systèmes. SIT se place sur le segment des besoins industriels de Singapour (transports aériens,

⁷³⁶ Entretien auprès d'un Président d'une université autonome publique à Singapour.

⁷³⁷ Voir discours de Goh Chok Tong. (1994). *Speech by Prime Minister in Parliament on Competitive Salaries for Competent and Honest Government*. Parliament. October 31st. National Singapore Archives.

⁷³⁸ Voir discours du Contre-Amiral Teo Chee Hean. (2000). *op. cit.*

⁷³⁹ Erlich, V. & Verley, É. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et sociétés*, 26, 71-88.

maritimes, pharmaceutique, ingénierie industrielle). Enfin SUSS est en grande partie destinée à des travailleurs en formation continue ou en temps partiel qui souhaitent obtenir un diplôme universitaire orienté vers les sciences sociales. La segmentation se forme au niveau institutionnel entre les universités généralistes et universités spécialisées puis au niveau disciplinaire où chacune des quatre universités spécialisées couvre des sous-disciplines propres. Face à l'enseignement supérieur public, le secteur privé étranger est principalement composé de *Business schools* et également d'écoles spécialisées étrangères (comme l'École Hôtelière de Lausanne) qui offre une complémentarité au système éducatif sans pour autant être en concurrence avec le secteur public.

1.2.1. L'émergence de niches d'excellence pour éviter une concurrence malsaine entre les universités singapouriennes

La segmentation répond à deux besoins, le premier est celui lié aux ressources humaines qualifiées et à leur spécialisation voire à leur hyperspécialisation dans un but d'excellence, le second est lié au développement même des individus où l'université doit proposer une variété de formation. Complémentarité et segmentation de l'enseignement supérieur sont mises en œuvre pour couvrir les besoins sociétaux. Bien évidemment, ce processus est commun dans les différents systèmes à travers le monde bien qu'il ne se présente pas de la même manière et reste propre à chaque contexte national. Dans le cas de Singapour, le recours à cette segmentation spécifique a permis d'établir des « niches d'excellence »⁷⁴⁰. En effet, les gardiens de l'État ont créé des universités avec des niches de sous-disciplines spécifiques afin d'éviter une concurrence entre elles puisque chacune a des formations d'excellence spécialisées que les autres ne proposent pas malgré des domaines parfois communs.

« Je pense qu'à Singapour, le paysage de l'enseignement supérieur, la façon dont le gouvernement a planifié l'enseignement supérieur à Singapour... le gouvernement essaie d'offrir une diversité en termes d'expériences éducatives à la communauté de Singapour. Il a reconnu qu'il existe différents profils de personnes au sein de la population de Singapour et qu'il y avait des besoins spécifiques. Ainsi, bien que traditionnellement NUS et NTU existent en tant qu'universités depuis de nombreuses années, elles ont une très longue histoire. Elles sont définitivement là pour rester, vous savez, parce qu'ils font très bien ce qu'ils font depuis de nombreuses années, et bien sûr, cela est également évident pour les classements internationaux. Je pense qu'il y a aussi une reconnaissance, vous savez, différents segments de la population qui ont des besoins légèrement variés en termes d'offre de l'enseignement universitaire. La création de trois autres universités, SUTD, également SMU, mais SMU est plus axé en termes d'affaires, de gestion. Après cela, la création de SUTD, SIT et SUSS. Si vous regardez, SMU, SUTD, SIT et SUSS, l'objectif de ces universités est assez différent. Il s'agit de garantir que nous pouvons répondre aux besoins des différents segments de la population, et ne pas avoir à être pris dans une situation de concurrence directe les uns avec les autres. J'observe que c'est actuellement la situation avec d'autres universités dans d'autres parties du monde. Je pense au Royaume-Uni,

⁷⁴⁰ Voir discours du Contre-Amiral Teo Chee Hean. (2000). *op. cit.*

par exemple, où la concurrence est plus élevée. J'ai des nouvelles de mes homologues ou des gens que j'ai rencontrés dans les « universités monstrueuses » (*monster universities*) en raison de la nécessité de se battre pour les étudiants et de se battre pour le financement. Je pense que le soutien du gouvernement à Singapour envers l'enseignement supérieur est en fait suffisant, dans le sens où il y a un très bon enseignement dans son ensemble. Et à Singapour, vous savez, le gouvernement veille à ce que les universités du paysage de l'enseignement supérieur disposent d'un financement public. Et bien sûr, il y a aussi un certain degré d'autonomie qui est donné aux universités pour exercer leur propre flexibilité et également couvrir votre propre niche et se différencier pour que nous ne soyons pas dans une situation où les universités se cannibalisent (*cannibalize*) ou se concurrencent directement. Vous savez, au niveau macro, les ingrédients qui permettent de voir un enseignement supérieur s'épanouir dans un petit pays comme Singapour, je dirais donc que l'implication et le soutien du gouvernement ont joué un rôle important à cet égard ». (Directrice des relations internationales d'une université publique)

L'émergence de formations de niches par la segmentation permet aux universités singapouriennes d'évoluer dans un écosystème favorable où la compétition reste présente, sans pour autant engendrer une concurrence directe entre les établissements locaux. Le vocabulaire utilisé dans le verbatim précédent pour désigner les universités anglaises renvoie à une compétition acharnée : « monster universities », « cannibalize »⁷⁴¹ à l'inverse des universités singapouriennes. La segmentation a permis au gouvernement singapourien d'éviter une concurrence trop importante de ses universités d'États entre elles et d'éviter une « cannibalisation » systématique. Ainsi, le procédé a été finalement d'ériger non pas un modèle unique pour l'ensemble des universités, mais plusieurs modèles uniques bien que cela ne couvre pas totalement tous les besoins de Singapour et des étudiants singapouriens :

« Nous disons à Singapour, nous avons le modèle NUS, le modèle NTU, le modèle SMU et vous avez le modèle SIT. Cela dépend des étudiants, certains étudiants peuvent aimer le modèle NUS, d'autres le modèle SIT. Nous avons raison pour certains types d'étudiants, nous avons tort pour d'autres types d'étudiants. Nous avons raison pour certaines industries, nous avons tort pour certaines industries, mais il n'y a pas d'université qui puisse être créée pour chaque étudiant et chaque industrie, cela fait partie intégrante de la diversification des voies pour Singapour ». (Président A d'université publique)

« Tout ce que je peux dire, c'est qu'un pays comme le nôtre doit avoir un système qui répond à des besoins différents, même dans le système universitaire. Si nous essayons maintenant de faire comme les autres universités, ça serait un échec. La diversité dans le système à travers les gens, les étudiants, vous faites ressortir une diversité où vous avez une diversité de résultats. Vous avez une diversité de types de diplômés. Et ça enrichit le système, non ? Si nous essayons d'être comme NUS ou NTU, faire le même type de recherche pratique pour rivaliser avec les meilleures universités. Pourquoi voulez-vous créer une université qui leur ressemblerait ? Si

⁷⁴¹ Barthelot, B. (2015). Cannibalisation marketing. *L'encyclopédie illustrée du marketing* [en ligne]. La cannibalisation est particulièrement utilisée en marketing qui exprime dans certains cas la concurrence d'une même entreprise/marque sur une même zone.

vous avez la possibilité de créer une autre université, cela doit être différent pour que vous puissiez enrichir le système » (Président B d'université publique)

Le développement de modèles différenciés permet de protéger les deux grandes universités de nouvelles concurrences internes au système. La coopération accrue entre les universités, notamment entre NUS et NTU, a été nécessaire pour renforcer le rayonnement de Singapour⁷⁴². Parallèlement, les autres universités publiques proposent de former des étudiants sur des segments différents afin de supporter le bon développement de la société singapourienne.

1.2.2. L'autonomisation des universités singapouriennes au service de l'État accroissant leur compétitivité à un niveau mondial

Dès 2000, SMU fut la première université singapourienne à être partiellement privatisée, lui laissant plus de flexibilité et d'autonomie pour s'adapter à la libéralisation mondiale de l'enseignement supérieur. Ce changement de statut l'a fait passer d'une université publique entièrement contrôlée par l'État à une « université autonome » dans sa gestion financière et institutionnelle. En constatant la réussite de la « corporatisation » de SMU, le gouvernement fit la même opération avec NUS et NTU en 2005. L'objectif visé fut de donner une liberté institutionnelle afin qu'elles soient plus compétitives face aux grandes universités étrangères qui elles aussi ont bien souvent entrepris une forte corporatisation.

Extrait 3.8. UAGF IMPLEMENTATION STEERING COMMITTEE. *NUS, NTU, SMU to Become Autonomous Universities*. 15 avril 2005.

« Le gouvernement a accepté les recommandations [...] visant à déléguer une plus grande autonomie à nos trois universités financées par des fonds publics, l'Université nationale de Singapour (NUS), l'Université technologique de Nanyang (NTU) et l'Université de management de Singapour (SMU). Cette décision de transformer NUS et NTU en universités autonomes corporatisées comme SMU marque le début de la prochaine phase passionnante du développement de nos universités, où elles seront en mesure d'exercer une plus grande flexibilité pour apporter des changements de grande envergure afin de créer une expérience éducative unique pour leurs étudiants, ainsi que de rivaliser dans le paysage universitaire mondial. [...] NUS et NTU seront constituées en sociétés à but non lucratif à responsabilité limitée par garantie, similaire à la configuration actuelle de SMU. [...] Pour veiller à ce que les missions des universités restent fermement alignées sur nos objectifs stratégiques nationaux et que les universités restent responsables de l'utilisation des fonds publics, un cadre de responsabilisation amélioré sera introduit, comprenant le Quality Assurance Framework for Universities (QAFU) et la proposition « Policy and Performance Agreements ». En prévision des opportunités offertes par une plus grande autonomie, NUS et NTU se sont lancées dans un examen interne de leurs

⁷⁴² Un répondant m'a signifié l'augmentation de la coopération entre les universités de NUS et de NTU qui étaient pendant des dizaines d'années en compétition et qui aujourd'hui sont davantage dans une dynamique de coopération et de collaboration.

orientations stratégiques et de la manière dont leurs structures de gouvernance et de gestion internes pourraient être renforcées pour reprendre les rôles de surveillance précédemment exercés par le MOE [ministère de l'Éducation] ». (traduction de l'auteur)

Source : National Singapore Archives

Cette nouvelle gestion managériale où les universités restent principalement financées par l'État tout en étant gérées par le secteur privé et publiquement responsables⁷⁴³, est motivée par l'émergence d'un système éducatif unique où les intérêts de l'État sont mis en exergue tout en donnant la possibilité aux acteurs institutionnels de s'adapter au marché mondial de l'éducation. La « corporatisation » a eu pour effet d'internaliser l'assurance qualité au niveau des universités et relève maintenant de leur responsabilité. En plus du *Quality Assurance Framework for Universities*, les universités singapouriennes, comme toutes grandes entreprises, se sont dotées d'un arsenal d'assurances qualité reconnues au niveau international (ISO 9000), régional (AUN-QA⁷⁴⁴) et national (*Singapore Quality Award/Business Excellence*)⁷⁴⁵. L'autonomisation institutionnelle est cependant concomitante avec cette image d'excellence de Singapour où l'université reste une entreprise d'État à son service. Si l'université singapourienne pourrait s'apparenter à une autonomisation quasi-libérale proche du modèle anglo-saxon où elle jouit d'une capacité d'autonomie à la fois académique, organisationnelle, en ressources humaines et financière⁷⁴⁶. Elle n'en reste pas moins fortement dépendante de l'État singapourien qui impose sa vision stratégique et laisse les acteurs institutionnels la réaliser. C'est en cela ce qui différencie le modèle singapourien des modèles européens par exemple où l'État-nation, la cité, prévaut sur l'institution qui est toujours sous un contrôle omniprésent tout laissant une autonomie substantielle de façade.

1.3. Briller dans les classements internationaux

Dans le cas de Singapour, il y a deux stratégies de positionnement qui se chevauchent dans le but de faire rayonner la cité-État au niveau mondial. Les deux sont interdépendantes et complémentaires, elles se concentrent d'une part sur les classements mondiaux des universités et d'autre part, sur le classement annuel des nations du rapport de la compétitivité mondiale.

⁷⁴³ Ng, P.T. & Tan, C. (2010). The Singapore Global Schoolhouse: An analysis of the development of the tertiary education landscape in Singapore. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 178-88.

⁷⁴⁴ AUN-QA est une assurance qualité de l'enseignement supérieur établie par l'ASEAN.

⁷⁴⁵ Tan Kay Chuan, (2018). *Quality Assurance Development in NUS and AUN*. Office of Quality Management. National University of Singapore.

⁷⁴⁶ Finance, J.-P. (2015). La problématique de l'autonomie des universités. *Administration & Éducation*, 3(147), 61-70.

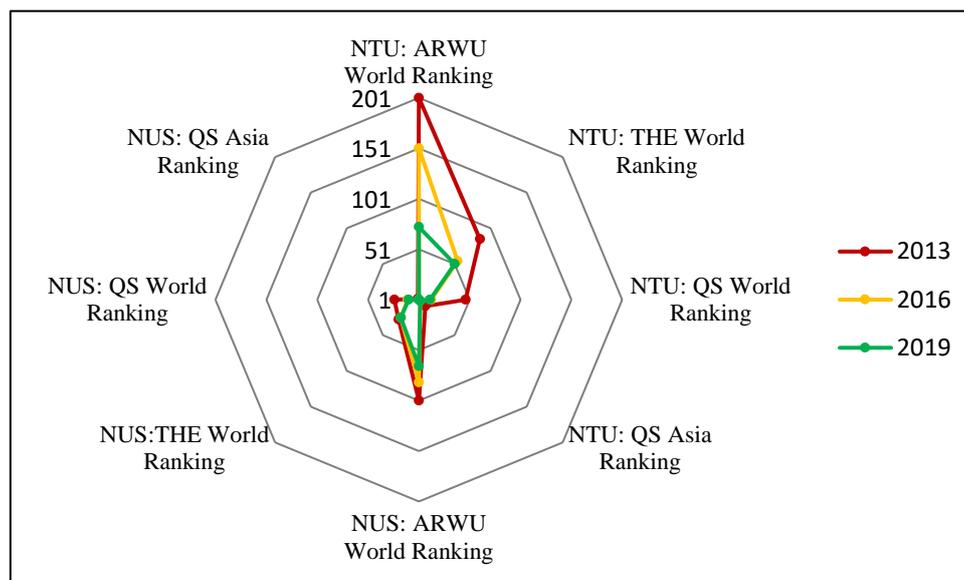
1.3.1. Viser le meilleur positionnement dans les classements mondiaux des universités

La première stratégie primordiale à Singapour qui est commune à beaucoup d'autres pays – la Malaisie n'y échappe pas non plus – concernant l'enseignement supérieur est le positionnement des universités dans les classements mondiaux. Ces classements sont essentiellement représentés par trois des plus importants que sont l'*Academic Ranking of World Universities* (ARWU), le *Quacquarelli Symonds World Ranking* (QS) et le *Times Higher Education World Ranking* (THE)⁷⁴⁷. La stratégie étatique de rayonnement de Singapour s'appuie sur ses deux grandes universités. Dès la transformation des universités nationales (NUS et NTU) en universités de classe mondiale et autonomes cela s'est combiné à la poursuite d'une reconnaissance sur la scène régionale et internationale à travers les classements des universités. Il est vrai seulement qu'au sein même des six universités singapouriennes, il y a deux stratégies qui se dégagent nettement. NUS et NTU sont celles qui sont les étendards du système singapourien qui sont stratégiquement présentes dans le top 75 des meilleures universités au monde dans les trois classements. À l'inverse, les quatre universités spécialisées restent pour le moment (en 2019) en dehors des classements généraux mondiaux, mais se positionnent dans leur propre champ disciplinaire.

En outre, la stratégie proactive se situe au niveau des universités de NUS et NTU pour renforcer leur positionnement dans les classements. Au regard du graphique ci-dessous, de 2013 à 2019, chacune des deux universités n'a cessé d'augmenter son rang dans les différents classements internationaux et régionaux.

⁷⁴⁷ L'*Academic Ranking of World Universities* (ARWU) connu également sous le nom de « classement de Shanghai », a été créé en Chine, à la Shanghai Jiao Tong University au début des années 2000. Il édite depuis 2003, un classement des meilleures universités mondiales selon une méthodologie qui repose sur les publications et citations de recherche, le nombre de chercheurs ayant obtenu prix Nobel ou médaille Fields, et les revenus générés par l'institution – cf. Shanghai Ranking (2020). *About Academic Ranking of World Universities*. Website. Le *Time Higher Education World University Ranking* (THE) a été fondé en 2010. Il repose sur des critères liés à l'environnement pédagogique, la recherche et la réputation (citations, revenus), l'internationalisation (mobilités étudiantes, staffs internationaux) et les liens avec les industries (innovations, technologie, etc.) – cf. Times Higher Education (2019). *THE World University Rankings 2020 : methodology*. Website. Le *Quacquarelli Symonds World University Ranking* (QS) a également été créé au Royaume-Uni au début des années 2000. Ce dernier répertorie les universités selon la recherche et les citations, le ratio étudiants/staffs académiques d'une université, le nombre d'étudiants et de staffs internationaux (mobilités) et les employeurs de jeunes diplômés – cf. Quacquarelli Symonds (QS) (2020). *About us*. Website.

Graphique 3.1. Les classements internationaux de NUS et NTU entre 2013 et 2019



Source : données issues de l'ARWU, THE, QS en 2013, 2016, 2019. Graphique réalisé par l'auteur.
 Lecture : Ce graphique illustre le classement international des universités NUS et NTU depuis 2013. Le centre du graphique représente le Top 1. Pour l'année 2019 en comparaison avec l'année 2016, NUS était classée 67^e dans l'ARWU alors qu'elle était classée 83^e. NTU était classée 55^e dans le THE en 2019 alors qu'elle était positionnée en 55^e rang au niveau mondial 3 ans plus tôt et 86^e en 2013. Les deux universités ont constamment progressé dans les classements mondiaux. Elles sont au niveau du classement régional les mieux positionnées en Asie depuis 2016.

Depuis 2013, NUS et NTU brillent dans les premières places du classement régional du QS pour être respectivement classées en première et troisième position en 2019. Au niveau mondial, deux tendances se dégagent, la première est une amélioration constante des positions dans chacun des trois classements mondiaux. C'est dans le classement QS que les deux universités se trouvent être les mieux classées, respectivement aux 11^e et 12^e rangs mondiaux en 2019. La seconde est la réduction importante de l'écart de NTU vis-à-vis de NUS qui apparaît bien moins classée en 2013 et 2016, en particulier dans le classement de Shanghai (ARWU), que son homologue au même moment. D'ailleurs, cela s'est traduit par une adaptation de cette institution depuis l'apparition du premier classement de Shanghai en 2003.

« Nous voulons certainement que NTU continue d'être l'une des meilleures universités. Au cours des 10 dernières années, je pense, NTU a vraiment subi une transformation très rapide et très drastique. Alors, vous savez, honnêtement, il y a 15 ans, NTU n'était même pas connue internationalement [...] Mais aujourd'hui, c'est très différent. Nous avons donc subi une transformation très importante et il y a un changement radical, il y a 10 à 15 ans, beaucoup de changements se sont produits [...] Donc, si vous me demandez, je dirais que la vision de l'excellence pour l'avenir reste la même. Mais j'aimerais que l'engagement envers l'excellence soit plus profondément enraciné dans l'ADN de NTU. Alors, pour que la transformation que nous avons subie pendant 10 à 15 ans soit dans un certain sens, c'était tellement superficiel, ce n'est pas tout à fait le bon mot, mais ce que je veux dire, c'est que nous avons pu faire cette transformation parce que nous avons pu changer l'état d'esprit de certains de nos professeurs, nous avons pu faire venir des professeurs mondialement connus. Cependant, pas 100 % de nos professeurs ne sont à niveau, pas encore 100% des professeurs pensent de cette façon. Donc,

j'espère que, vous savez, au fur et à mesure que nous progressons, de plus en plus de professeurs seront fermement attachés à l'excellence, ils le feront, cette excellence exigeante pour eux-mêmes et leurs pairs. C'est, pour moi, un moyen plus durable d'y ancrer l'excellence ». (Vice-président d'une université publique)

La transformation profonde qu'indique ce vice-président de l'université, est intimement liée à l'internationalisation de l'institution en particulier due aux politiques d'attraction « agressives »⁷⁴⁸ du personnel académique internationalement reconnu qu'ont mis en place NTU et Singapour afin de renforcer la position de l'université dans les différents classements et en particulier le classement de Shanghai⁷⁴⁹. L'attraction de chercheurs et de professeurs de renoms, mais également de jeunes chercheurs prometteurs est devenue essentielle. À ces classements internationaux institutionnels s'ajoutent le classement international des systèmes universitaires proposés par Universitas21 (U21) qui fait apparaître Singapour comme le 4^e système le meilleur au monde en 2019 – devant le Royaume-Uni – et le 1^{er} en Asie – loin devant Hong-Kong situé à la 14^e place⁷⁵⁰. Cette recherche de l'excellence est constante et reflète la vision de Singapour d'être une nation où elle excelle en matière éducative et aussi économique.

1.3.2. Apparaître parmi les nations les plus développées et compétitives économiquement grâce à des liens forts entre les institutions éducatives, le marché du travail et l'industrie

La proximité avec le modèle du champ économique est là encore une fois sous-jacente. En effet, dans les discours des acteurs politiques singapouriens, il y a une concomitance avec la référence au classement des nations du Rapport de la compétitivité mondiale (*Global Competitiveness Report*) du Forum économique mondial (FEM), afin d'apparaître parmi les nations les plus développées et compétitives. Il n'est pas étonnant de relever la proximité dans les discours entre universités et classements économiques dans une optique de comparaison mondiale. Ainsi, le positionnement de Singapour dans les meilleurs rangs des nations compétitives était dès 2001 d'asseoir la cité-État comme un pôle mondial de l'innovation et de l'investissement.

⁷⁴⁸ Ce terme a été employé dans plusieurs entretiens informels auprès de chercheurs et recruteurs en parlant de ces politiques d'attraction.

⁷⁴⁹ La méthodologie de classement repose spécifiquement sur la reconnaissance internationale du personnel académique et la recherche scientifique (via les citations dans des revues scientifiques cotées).

⁷⁵⁰ Pour consulter le classement et l'évolution depuis 2012. Universitas21. (2021). *U21 Rankings*. Website.

Extrait 3.9. Discours de Mr. Peter Chen, Ministre d'État pour l'éducation, le commerce et l'industrie. *10^e conférence mondiale sur le projet de Harvard asiatique*⁷⁵¹ et des relations internationales. 27 août 2001.

« Pour rendre l'environnement de Singapour plus favorable à l'entreprise, nous avons supprimé les barrières et les obstacles réglementaires et mis en place un régime fiscal plus propice pour faciliter la venue des *technoentrepreneurs*. Ensuite, nous avons mis à disposition des installations de R&D de classe mondiale. Ceux-ci sont essentiels pour attirer des investissements et du personnel de recherche hautement qualifié. Singapour, ainsi que d'autres pays d'Asie tels que Hong Kong, Taïwan, la Corée du Sud et la Malaisie, a fait de grands progrès pour renforcer ces capacités. [...] Nos efforts portent progressivement leurs fruits. [...] Nous nous sommes classés 9^e dans le World Competitiveness Report pour la science et la technologie, et 8^e pour l'attractivité géographique pour la R&D, devant l'Irlande, Hong Kong, Taïwan et la Corée du Sud. Nous sommes en passe de devenir une plaque tournante mondiale incontournable pour l'innovation et l'investissement des entreprises. [...] Nos universités réussissent déjà très bien à produire des diplômés qui répondent aux normes de l'industrie et sont bien accueillis par les secteurs privés et publics. Pour aller plus loin dans la chaîne de valeur commerciale, nos universités joueront un rôle clé dans la formation du capital intellectuel et se concentreront également sur le développement d'un plus grand nombre de diplômés dotés de capacités de recherche. Conformément à la nécessité pour la main-d'œuvre d'améliorer continuellement ses compétences pour la nouvelle économie, les universités joueront également un rôle important dans la fourniture d'une éducation et d'une formation continues. En bref, nos universités devraient jouer un rôle plus important en tant que ressource stratégique pour Singapour ». (traduction de l'auteur)

Source: National Singapore Archives

Depuis ce discours, Singapour n'a fait qu'augmenter dans ce classement, en prenant la première place des pays les plus compétitifs sur le plan national selon le rapport en 2019⁷⁵². En analysant de plus près ce classement, un des piliers structurant du classement général est celui de l'enseignement supérieur et de l'apprentissage (5^e pilier) qui est présent jusqu'en 2017/2018. Ce pilier est, par le changement de méthode du classement⁷⁵³, incorporé dans le pilier 6 des « Compétences » (*Skills*) correspondant à la catégorie du *Capital humain*. Cela a eu pour effet de faire reculer très nettement Singapour (tableau 3.1).

⁷⁵¹ Le *Harvard College Project for Asian and International Relations* (HPAIR) a été créé en 1991 et fait partie intégrante de l'Université de Harvard. Il s'agit d'un forum d'échange sur les problèmes économiques, politiques et sociaux auxquels la région Asie-Pacifique est confrontée.

⁷⁵² Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum.

⁷⁵³ Le Forum économique mondial ne change la méthode de classement en refondant les indicateurs correspondant à l'évolution des sociétés conduite par la Quatrième Révolution Industrielle (4RI ou 4.0).

Tableau 3.1. Le classement de Singapour au Forum économique mondial entre 2008 et 2019

Année	2008/09	2010/11	2012/13	2015/16	2017/18	2018	2019
Classement général	5 ^e	3 ^e	2 ^d	2 ^d	3 ^e	2 ^d	1 ^{er}
<i>Enseignement supérieur et Apprentissage</i> (5 ^e pilier de 1974 à 2017)	8 ^e	5 ^e	2 ^d	1 ^{er}	1 ^{er}	---	---
<i>Compétences</i> (6 ^e pilier depuis 2018)	---	---	---	---	---	20 ^e	19 ^e

Source : Données issues des rapports de compétitivité mondiale du FEM. Tableau et données agglomérées par l'auteur.

Ce recul dans le classement au niveau du pilier des « Compétences » est intéressant, car il va être dans le prolongement de la stratégie étatique et des universités afin de répondre à ce nouveau paradigme d'indicateurs. Le changement dans les indicateurs passant de l'enseignement supérieur aux compétences des travailleurs et futurs travailleurs a obligé les acteurs programmatiques institutionnels à adapter leurs stratégies en fonction. Dorénavant, les nations comme l'indique le rapport du FEM en 2019 doivent répondre à « l'amélioration de l'adaptabilité des talents » en répondant au concept de « flexicurité » dont l'un des éléments indispensables est l'apprentissage tout le long de la vie (*life-long learning*)⁷⁵⁴. Ce dernier élément est d'une importance capitale puisque l'employabilité et l'adaptabilité des ressources humaines singapouriennes sont à la base du système d'enseignement supérieur (extrait 3.1). Ainsi, Singapour par le biais de ses acteurs institutionnels va élaborer le mouvement gouvernemental, « *Skills Future movement* ».

« Nous sommes très peu de pays à avoir agi de manière aussi décisive que Singapour pour se concentrer davantage sur les compétences. Singapour comprend également cela. Nous pensons que le changement dans l'industrie est si rapide qu'il faut en amont adapter la formation universitaire. Nous sommes classés, nous ne sommes pas classés, nous pouvons préparer n'importe qui pour l'avenir. Comment vous repensez ensuite votre éducation pour maintenant et pour l'avenir. C'est une chose à laquelle, je pense, que Singapour consacre plus d'efforts à l'élaborer que n'importe quel autre pays. [...] Le « *Skills Future mouvement* » est pour Singapour un effort national visant à créer un écosystème pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. Nous pensons que c'est l'élément clé pour aider les gens et adapter pour l'avenir. Mettre en place un écosystème pour permettre aux gens de poursuivre leur parcours d'apprentissage à l'université tout en travaillant. Une forme de parcours d'apprentissage (*learning journey*), je ne sais pas si vous suivez, j'ai donné une longue interview dans la presse à ce sujet. Je parle de ma vision de l'éducation pour l'avenir comme principe philosophique général. Je crois que la plupart des êtres humains doivent embrasser l'idée qu'une fois qu'ils auront terminé leurs études secondaires, ils devront recommencer et revenir sur ce que j'appelle un « continuum travail-apprentissage » (*work-learn continuum*). Votre vie professionnelle commence vers l'âge de 20 ans jusqu'à 65 ou 70 ans, c'est durant cette période qu'il faut un « continuum travail-apprentissage ». [...]

Pensez-vous que cette approche du continuum travail-apprentissage est le nouveau modèle d'adaptabilité à appliquer à l'université ?

⁷⁵⁴ Schwab, K. (2019). *op. cit.*

Complètement, il n'y a pas d'autre moyen d'adapter les gens. [...] C'est une idée très simple. Je me fiche de la façon dont vous vous êtes préparés ici même si vous avez été dans la meilleure université, vous avez appris des choses à ce moment-là, mais votre travail changera à l'avenir. Le travail disponible ici et le travail là peuvent devenir complètement différents (il me fait un graphique pour me montrer). Vous obtenez un emploi ici et ici, ces emplois existent probablement. Mais si votre travail n'existe pas encore, comment les préparez-vous pour cela ? J'ai donc appelé cela un « continuum travail-apprentissage ». C'est une philosophie d'idée très simple que nous essayons de construire ». (Président A d'une université publique)

Ce répondant est l'un des acteurs programmatiques de ce mouvement national et également président de l'une des quatre universités autonomes spécialisées à Singapour. Donc, son université crée en partie cet écosystème pour l'apprentissage tout au long de la vie, répondant *de facto*, à la stratégie nationale de reconquête d'excellence du top du classement des nations compétitives au niveau du pilier des « Compétences ». L'ajustement à l'économie globale et à son instabilité dû à ses mutations et transformations économiques, technologiques et industrielles constantes a été rendu possible par le développement de « liens forts entre les institutions éducatives, le marché du travail et l'industrie »⁷⁵⁵.

« Nous avons alors réalisé que notre collaboration internationale nous permettait une grande flexibilité. Si demain, la technologie alimentaire de cette université ne répond plus aux besoins de Singapour, c'est la fin du contrat et je vous dis merci beaucoup, je n'ai plus besoin de vous et je cherche un autre partenaire. Ça c'est grâce à la flexibilité.

Ok, flexibilité, et de l'adaptabilité au marché du travail aussi ?

Pour le marché du travail, c'est plus difficile pour les gens parce que toutes les quelques années, nous devons nous habituer à un autre partenaire. Donc, je suis plus plaintif pour le personnel universitaire. Du point de vue de la direction de l'université, c'est un marché très dynamique. Celui qui n'est pas adapté, on lui dit merci beaucoup, je n'ai pas besoin de vous, même au sein de l'université nous leur disons je ne veux plus de ce diplôme que vous voulez continuer, changez le curriculum. Je veux ce professeur, pas ce professeur. On leur dicte, parce que nous les payons eux. Ce n'est pas de la charité, c'est un accord commercial (*business deal*). [...] Nous sommes plus proches du marché du travail, mes diplômés sont très sensibles au marché du travail. Je dois constamment regarder comment le marché du travail change. Et nous le voyons légèrement vous pouvez enseigner les mêmes mathématiques des trois cents dernières années et enseigner ces mêmes mathématiques pour les trois cents prochaines années parce que la théorie mathématique n'aura pas changé. Mais la technologie change tout le temps, si la technologie n'est plus utilisée aujourd'hui, alors comment puis-je y faire face ? Alors comment faire sans virer tout le monde, sans que tous les départements ne disparaissent ? J'utilise cette combinaison de stratégies ». (Président A d'une université publique)

La corporatisation des universités (extrait 3.8) a donné de la souplesse aux acteurs institutionnels pour adapter plus rapidement les futures ressources humaines au monde du travail et répondre plus efficacement aux besoins de Singapour. Ce managérat universitaire impose les programmes et les curriculums à délivrer face à une obsolescence déjà programmée

⁷⁵⁵ Voir le discours prononcé par Ong Ye Kung. (2016). *The Launch of the NUS School for Continuing and Lifelong Education (Scale)*. June 17th. Ministry of Education.

des connaissances technicistes délivrées par les universités. L'université singapourienne est devenue l'outil de la réussite économique, pierre angulaire du rayonnement de Singapour et de sa valorisation de l'identité nationale à travers la production de talents et de son élite. L'illustration de l'université singapourienne est à l'opposé de la vision de ce que doit être pour Noam Chomsky, l'Université comme lieu subversif et émancipatoire. Cependant, elle répond parfaitement à ce qu'il décrit de l'université américaine⁷⁵⁶.

II. Un système élitiste au service d'une forte reproduction sociale

À la différence de l'excellence qui vise la perfection, l'élitisme cherche à séparer les meilleurs des autres dans une société donnée. Le système d'enseignement supérieur singapourien repose sur une forte méritocratie où le « médiocre » n'a pas sa place. L'internationalisation des individus est primordiale notamment au sein de la fabrication des futures élites d'État.

2.1. Le talent et la méritocratie pour façonner l'élite singapourienne

Singapour repose sur une vision holistique de sa société, au sens sociologique du terme, où l'individu n'est qu'un rouage de cette société et l'éducation est un outil de production de cet individu (extrait 3.10).

Extrait 3.10. Discours de Mr. Ong Ye Kung, ministre de l'Éducation. *Forum du Straits Times Education*. 25 juin 2016.

« Au fil des ans, nos IHLs [Institutions d'enseignement supérieur] ont façonné des générations de Singapouriens, façonné leur vision du monde, suscité l'inspiration et construit leur savoir-faire économique. Elles ont également laissé des traces indélébiles dans l'histoire de notre pays. NUS a été créée à la veille du jubilé d'argent de Singapour, le 8 août 1980, lorsque l'University of Singapore et Nanyang [Nanyang University] ont fusionné. [...] Ayant tout juste franchi notre demi-siècle en tant que nation indépendante, nos IHLs continuent de jouer un rôle national et social important. Nos IHLs continuent d'être des lieux d'exercice de toutes les vertus publiques qui sont chères aux Singapouriens. Elles représentent l'excellence et la curiosité d'apprendre et de s'améliorer tout le temps, pour nous aider à devenir un meilleur pays et un meilleur peuple. Elles imprègnent nos jeunes de l'esprit de travailler ensemble, de redonner à notre communauté et à la société, et de réaliser la différence qu'ils peuvent faire en tant que génération. En offrant une éducation de qualité, les IHLs continuent d'être une force sociale pour réduire ou même effacer les privilèges de naissance et de richesse, pour défendre la valeur fondamentale de la méritocratie de notre société. Nous devons donc reconnaître que bien que les IHLs soient des centres mondiaux d'apprentissage, un IHLs singapourien doit avoir une identité distincte, qui reflète sa mission sociale et publique, située dans un contexte national spécifique et particulier. Des générations entières de jeunes sont sous l'influence du corps professoral, des professeurs et des chargés de cours de nos universités, écoles polytechniques et ITE [Institute of Technical

⁷⁵⁶ Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université. Suivies d'un entretien inédit*. Raisons d'agir.

Education]. Vous détenez les clés de l'avenir de notre nation et façonnez le caractère de notre société ». (traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Education

Par la méritocratie, qui revêt un caractère hégémonique – base du système éducatif singapourien où l'université est à son sommet – Singapour cherche à perpétuer sa vision sociétale et édifier son identité nationale (extrait 3.13) tout en dessinant le citoyen singapourien en tant que figure de la nation. La méritocratie réfère alors à une image : celle du « talent » et son antonyme devient la médiocratie, c'est-à-dire la médiocrité et l'image à laquelle elle renvoie qui est celle de l'individu « médiocre »⁷⁵⁷. Cette homologie médiocre/talent est constitutive de la narration nationale singapourienne où il faut être un talent, accomplissement de l'individu, toujours sous la menace d'être relégué, isolé et circonscrit aux « récits des échecs individuels »⁷⁵⁸. Le système éducatif est un révélateur et créateur de l'individu talentueux et qualifié voulu par Singapour. Toutefois, le talent ne suffit pas à lui-même, il est étroitement lié à la spécialisation permise par la segmentation du système d'enseignement supérieur pour devenir un expert dans un domaine d'activité tout au long de sa vie professionnelle (extrait 3.11). Cette « maximisation »⁷⁵⁹ du talent est à comprendre avec le besoin de compétences spécifiques en lien avec le développement d'une économie du savoir et d'une compétitivité mondiale.

Extrait 3.11. Discours de Mr. Ong Ye Kung, ministre de l'Éducation. *Une nation de talents qualifiés (A Nation of Skilled Talents)*. 30 décembre 2015.

« Le développement des talents qualifiés restera un axe majeur de notre stratégie économique. Si vous êtes brillant (*smart*), ingénieux (*clever*) et travailleur, vous êtes un talent. Mais pour être un talent qualifié, vous devez découvrir et travailler dans votre domaine d'expertise. La spécialisation est ce qui rend une personne compétente et excellente dans ce qu'elle fait. Une spécialisation profonde permet à une personne créative et innovante de s'épanouir [...] Comment pouvons-nous changer la façon dont nous développons une nation de talents qualifiés ? [...] L'éducation à Singapour continuera d'évoluer et de favoriser les compétences et les qualités de nos étudiants pour les préparer pour la vie et les emplois de demain. L'apprentissage n'a pas de point final, et nous devrions adopter un apprentissage continu et permanent. Pas seulement pour l'emploi et la carrière, quelle que soit la motivation pratique. Mais pour le plaisir (*joy*) et la satisfaction (*goodness*) d'apprendre et d'être une personne meilleure ». (traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Education

⁷⁵⁷ Lee, K.Y. (1982). *The search for talent*. National Archives of Singapore.

⁷⁵⁸ Teo, Y. (2017). *Singapore Sociology: After Meritocracy*. Nanyang Technological University : 3.

⁷⁵⁹ Voir le discours prononcé par Chan Soo Sen. (2004). *Speech by Mr Chan Soo Sen, Minister of State for Community Development and Sports and Education, at The Ground-Breaking Ceremony of The National University of Singapore High School of Mathematics and Science*. NUS High School of Mathematics and Science Campus. April 23rd. National Singapore Archives.

Pourtant, si l'objectif *in fine* est de massifier les talents par le biais du système universitaire face au manque de hautes compétences dans l'« *indigenous talent pool* »⁷⁶⁰ (le vivier de talents natifs/autochtones), et, indirectement, d'éviter un recours systématique aux talents internationaux, il se heurte au paradoxe même de la méritocratie, productrice de rareté⁷⁶¹. Pour surmonter ce problème ontologique, les acteurs programmatiques ont mis en place différentes stratégies qui ont été décrites précédemment, telles que la segmentation et l'émulation du modèle américain dans l'édification d'universités analogues. Le modèle américain apparaît comme le plus pertinent pour intégrer un nombre assez important d'une même cohorte d'étudiants singapouriens qui peut intégrer une université d'élite. En créant ce type d'établissement, on permet au talent de se renforcer et de se voir consacrer – pour les élus – en élite. En effet, l'institution d'élite, élit et désigne les meilleurs, corolaire de l'idéologie méritocratique⁷⁶². Le talent n'est alors que le stade intermédiaire entre le médiocre et l'élite. L'université singapourienne est pensée comme le lieu de la production d'individus d'exception⁷⁶³. La méritocratie permet de trouver les élites parmi les talents⁷⁶⁴.

Extrait 3.12. Discours de Mr. Lee Hsien Loong, Premier ministre. *L'Élite de Singapour (The Singapore Elite)*. 19 mars 2005.

« Qu'est-ce qu'une élite ? [...] Je parlerai de l'élite d'une société ou d'un pays, c'est-à-dire le noyau de personnes qui occupent des postes clés de pouvoir et d'influence, et définissent la direction de l'ensemble de la société et du pays. Qui appartient à l'élite ? comment ce groupe se rapporte à la société au sens large, et quel rôle il voit pour lui-même en sachant qu'il diffère d'un pays à l'autre ? Cela dépend de la culture, de l'histoire et de la structure sociale. Je vais vous donner des exemples de trois pays, la Grande-Bretagne, la Chine et les États-Unis, pour offrir une perspective plus large, avant de discuter de la façon dont l'élite a émergé et évolué à Singapour. J'expliquerai pourquoi l'élite est cruciale pour l'avenir de notre pays et comment nous pouvons en faire un groupe ouvert et inclusif engagé envers Singapour. [...]

Premièrement, chaque société aura une élite. Même si elle vise à devenir une société sans classes où tous les hommes sont égaux (*equal*), certains hommes se révéleront plus égaux (*equal*) que d'autres. La question est : quel genre d'élite serait-ce ? S'ils ne se soucient que de leurs propres intérêts personnels, alors la société en souffrira, et à plus long terme l'élite aussi. Mais s'ils ont un sens de la mission et de la responsabilité sociale, et utilisent leurs talents et leur pouvoir pour promouvoir les intérêts du pays dans son ensemble, alors la société prospérera.

Deuxièmement, l'élite de toute société a tendance à se retrancher avec le temps et à devenir plus fermée et exclusive. [...] Les élites développent progressivement leurs propres normes sociales, comportements ou codes, qui se démarquent et servent à exclure les étrangers. Si la société trouve des moyens pour maintenir la mobilité sociale et garder des voies ouvertes vers le

⁷⁶⁰ Voir le discours prononcé par Ong Ye Kung. (2017). “*Staying on Top of Our Game*”. Monetary Authority of Singapore. October 17th.

⁷⁶¹ Harney, S. (2020). Meritocracy in Singapore. *Educational Philosophy and Theory*. 52(11), 1139-1148.

⁷⁶² Genieys, W. (2011). *Sociologie politique des élites*. Armand Colin.

⁷⁶³ Voir le discours prononcé par Ong Ye Kung. (2016). *The Straits Times Education Forum*. Singapore Management University. June 25th. Ministry of Education.

⁷⁶⁴ cf. Chapitre 1.

sommet, alors son élite peut s'adapter aux besoins changeants du pays et rester en contact étroit avec la société au sens large à laquelle elle appartient. [...]

Troisièmement, le système éducatif est crucial pour façonner le type d'élite dont dispose une société. S'il offre un accès ouvert à tous et fournit une bonne éducation à tous les niveaux, ainsi que des sommets d'excellence pour les étudiants les plus talentueux, quelle que soit leur origine, alors des personnes d'horizons différents peuvent atteindre le sommet ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

La création et la reproduction de l'élite singapourienne sont intrinsèquement liées à la construction nationale. L'élitisme du système scolaire repose sur la perpétuation de la nation et cherche à former ces futures élites et son élite dirigeante (extrait 3.16) basée sur cette « figure du talent ». Le système universitaire segmenté et polymorphe devient alors le catalyseur de cette fabrication des élites et son internationalisation ne fait que renforcer cette (re)production. Le développement de la cité-État et par la même occasion sa fabrication des élites se présente à l'image d'une métaphore, celle de la navette spatiale américaine, avec ses deux propulseurs (extrait 3.16.). Une fusée fabriquée à Singapour et une qui y est assemblée, elles représentent respectivement les talents singapouriens, en nombre limité, restreint, et les talents étrangers indispensables pour combler ce manque humain.

Extrait 3.16. *La recherche du talent (The search for talent)*, écrit par Mr. Lee Kuan Yew, Premier ministre. 1982.

« En effet, une éthique anti-élitiste prévaut dans de nombreux pays occidentaux [...]. Ils condamnent l'excellence comme étant de l'élitisme. [...] Il y a un lourd prix à payer si les médiocres et les opportunistes prennent un jour le contrôle du gouvernement de Singapour. [...] Singapour sera à genoux [...] Singapour n'a que son emplacement stratégique et les personnes qui peuvent maximiser cet emplacement par l'organisation, la gestion, les compétences et, le plus important de tout, les cerveaux ».

[...]

« Le vivier de talents de Singapour est limité et restreint. Singapour a été comme la navette spatiale américaine. Elle a deux fusées pour la propulser dans l'espace. Nous avons une puissante fusée fabriquée à Singapour. Pour donner un coup de pouce supplémentaire, nous avons une deuxième fusée, assemblée à Singapour, mais dont les composants sont importés. Nous devons faire de gros efforts pour continuer à avoir cette deuxième fusée ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

2.2. L'internationalisation d'État des élites nationales

La littérature scientifique fait état de deux types d'internationalisation de l'enseignement supérieur, *in situ* (ou *internationalization at home*) et à *l'international*, à *l'étranger (internationalization abroad)*⁷⁶⁵. Si la grande majorité des universités à travers le

⁷⁶⁵ cf. Chapitre 1 pour la définition de ces notions.

monde use de ces stratégies institutionnelles pour le développement de leur processus d'internationalisation, Singapour, à travers son système et sa vision a poussé ces stratégies à leur paroxysme pour y reproduire ses élites de la Nation.

2.2.1. *L'internationalisation in situ des élites*

Le processus d'internationalisation *in situ* est essentiel pour Singapour pour deux raisons principales. La première est qu'il a permis à l'université de s'ouvrir à l'extérieur pour accueillir les talents internationaux, ce qui relève de stratégies d'internationalisation « *outward* », développées dans le chapitre suivant. Mais cette ouverture est également bénéfique aux étudiants singapouriens qui peuvent bénéficier d'un environnement international, sans se rendre à l'étranger. Or, cette proximité avec les étudiants internationaux non originaires de Singapour suscite une part de compétition et de concurrence nécessaires au système méritocratique pour révéler les meilleurs talents singapouriens. De plus, il est attendu par cette proximité, une certaine forme de transfert de connaissances, de *brain gain*, que les étudiants singapouriens peuvent recevoir des étudiants internationaux. En outre, si le système universitaire a intégré des campus délocalisés de renom depuis le *World-class universities project* (1997) et le *Global Schoolhouse initiative* (2002), il n'en reste pas moins que ces derniers sont peu investis par les étudiants singapouriens et se destinent plutôt à une clientèle régionale et internationale expatriée.

« Les Singapouriens ne rêvent que d'une chose c'est d'entrer à NUS c'est la garantie pour leur avenir [...] Les étudiants de Singapour on n'en aura jamais beaucoup [...] Par contre dans la région [ASEAN] avec un tout petit bassin de recrutement avec les étudiants qui ont le niveau académique qui nous intéresse et qui ont les moyens de payer des frais de scolarité à l'étrangère dans les pays aux alentours, il y a un marché certes, mais ce n'est pas là que ça se passe, c'est l'Inde et la Chine ». (Directeur général d'une université étrangère à Singapour)

Le marché asiatique et plus spécifiquement chinois et indiens sont visés par les institutions étrangères et privées locales à Singapour. La demande éducative est croissante compte tenu d'une démographie importante de la jeunesse combinée à un capital socio-économique en augmentation pour une partie de la population qui s'enrichit rapidement dans ces pays. Il s'agit d'un marché à atteindre plus que celui singapourien qui reste dépendant de son système d'enseignement supérieur public basé sur la fabrication des élites singapouriennes.

Les universités d'État et en particulier NUS et NTU, sont les plus prestigieuses pour les étudiants nationaux, et conservent leur rôle d'élévation à l'élite. Toutefois, l'implantation de ces universités étrangères ont renforcé l'image internationale de l'environnement infrastructurel nécessaire à faire de la cité-État, un lieu d'attraction internationale. La stratégie d'émulation et d'adaptation du modèle américain va s'inscrire dans cette optique de qualité et de standard international limitant un potentiel *brain drain* des talents singapouriens tout en attirant un *brain gain* provenant de l'étranger. Qu'il s'agisse de l'internationalisation économique ou

universitaire, il y a eu chez les acteurs programmatiques politiques l'ambition de construire un pays attractif pour les talents internationaux et rétentif pour les talents nationaux. Il ne doit pas devenir un pays répulsif ni pour les uns ni pour les autres sans quoi l'avenir de la nation serait en péril.

Extrait 3.13. Discours du Général de Brigade George Yeo, ministre de l'Information et des Arts. *Un Monde de Villes (A World of Cities)*, le 20 août 1992.

« Au 21^e siècle, la base de la concurrence sera la connaissance et plus nous aurons de cerveaux de notre côté, mieux ce sera. Si nos attitudes découragent les talents étrangers de s'installer ici et encouragent plutôt nos propres talents nationaux à partir, nous aurons de gros problèmes. Nous n'aurons alors aucun espoir de développer nos propres multinationales, ni même d'avoir une quelconque influence au-delà des frontières de Singapour. Nous finirons par devenir un coin paumé (*backwater*). Y a-t-il un risque que l'internationalisation nous fasse perdre le sens de soi ? Notre sentiment d'être singapourien ? Je ne le pense pas. [...] Même si nous nous internationalisons, nous devons travailler dur pour renforcer notre propre sentiment d'identité. En effet, plus nous réussissons sur le plan international, plus nous sommes fiers d'être Singapouriens ». (traduction de l'auteur)

Source : *National Archives of Singapore*

Dans un souci d'étendre le vivier de talents nationaux, l'internationalisation est devenue le support d'une identité nationale, les deux étant intimement liées (extrait 3.13). L'internationalisation ne rejette pas le nationalisme⁷⁶⁶ comme peut le faire le mondialisme (la suppression des États-nations au profit d'un gouvernement supranational)⁷⁶⁷ ou, partiellement, l'internationalisme (les intérêts nationaux au profit d'un gouvernement supranational)⁷⁶⁸. Comme le précise l'extrait précédent, plus l'internationalisation est investie par la société singapourienne et plus le sentiment nationaliste doit être conforté. Cependant, il n'en reste pas moins que l'internationalisation et le sentiment nationaliste entrent parfois en contradiction, dans le recrutement du personnel académique et de la sélection des étudiants entre nationaux et internationaux.

« Par définition, nous devons être internationaux dans tout ce que nous faisons, ce n'est pas seulement l'université, mais vraiment dans tout ce que nous devons être internationaux. Donc en particulier, si vous regardez l'université, la même philosophie s'applique. Parce que nous sommes petits, si nous voulons être bons, nous devons nous ouvrir au monde entier. En pratique, cela signifie que nous devons tout d'abord, en termes de politique du personnel, nous assurer délibérément que nous nous ouvrons au monde entier. Donc, si je recrute des professeurs, je ne regarde pas seulement quelques points, je regarde le monde entier et je vais chercher les meilleures personnes qui correspondent au poste. Bien sûr, si vous savez qu'il y a un Singapourien et un étranger qui correspondent tous les deux au poste et qui sont tous les deux très bons, alors peut-être que le Singapourien aura le poste. Mais le point de départ est vraiment,

⁷⁶⁶ Gellner, E. (1989). *Nations et nationalismes*. Payot.

⁷⁶⁷ Pérellier, L. & Tur, J.J. (1977). *Le mondialisme*. Que sais-je, PUF.

⁷⁶⁸ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Internationalisme*. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/internationalisme> (consulté le 8/08/2021)

vous savez, la personne doit être le candidat, doit être excellent, peu importe la nationalité, peu importe l'origine ethnique. Donc, voilà notre philosophie. Et la même philosophie s'applique aux étudiants ». (Vice-président d'une université publique)

« Pour Singapour, nous n'avons pas le choix. Nous devons construire une économie ouverte, l'internationalisation est nécessaire, nous avons besoin de personnes venant de l'extérieur pour enrichir nos talents. [...] Et dans le passé, j'étais en Angleterre il y avait une règle qui disait que si vous proposez un travail il doit d'abord être offert à un Anglais, et après un certain temps seulement, si vous ne pouvez pas trouver une personne vous pouvez recruter un étranger. À Singapour ce n'est jamais comme ça, sauf que maintenant ça va être comme ça, le travail doit d'abord être réservé à Singapour, aux citoyens de Singapour. Dans le passé, non. Donc, les choses changent. Cependant, nous à Singapour, nous devons être internationaux, mais je peux constater aujourd'hui que le monde devient plus fermé. L'Amérique pour l'Amérique, l'Europe pour l'Europe, le Royaume-Uni pour le Royaume-Uni, vous savez, les choses commencent à être fermées. Les choses vont être très difficiles ». (Président B d'une université publique)

L'internationalisation est ambivalente dans le sens où elle permet, entre autres, d'acquérir de nouvelles compétences par la circulation des talents mondiaux, mais elle suscite également des ressentiments nationalistes exacerbés. Comment rester international et ouvert au monde avec un sentiment d'identité fort sans que le pays ne se « referme » et ne soit plus un lieu international ? Cette question articule l'ensemble des discours et sous-tend en définitive une dualité constitutive de Singapour, *natif/non-natif (singapourien/étranger)*. L'un est le fruit d'une immigration internationale passée et l'autre le fruit de la future *indigénéité*. Dans cette idée de perpétuation de la nation, l'international est vu comme une ressource indispensable et inhérente à l'éthos de Singapour et comble les déficits en termes de capitaux humains, de compétences, de talents voire d'élites⁷⁶⁹.

2.2.2. L'internationalisation à l'étranger : la consécration des élites singapouriennes

Face à l'internationalisation in situ, l'internationalisation à l'étranger a toujours été un mécanisme de la fabrication des élites singapouriennes. Si le système éducatif et universitaire est actuellement reconnu comme l'un des plus performants au monde, Singapour a connu une forte émigration de sa population à l'étranger. Cette émigration touchant les étudiants et travailleurs singapouriens a particulièrement été présente jusqu'à la fin des années 1980. Elle représentait alors un véritable « *brain drain* » menaçant le développement de Singapour. Seule ressource, le capital humain est avec l'émigration une véritable perte sèche. Le discours gouvernemental ambiant associe alors cette forte émigration à un *brain drain*. Cela va ainsi conduire à développer tout un argumentaire qui désigne l'émigrant singapourien libre de partir, mais remplaçable par une immigration internationale talentueuse vers Singapour⁷⁷⁰. Une majeure partie des émigrants singapouriens était diplômée de l'enseignement supérieur et

⁷⁶⁹ Voir l'essai écrit par Lee Kuan Yew. (1982). *op. cit.*

⁷⁷⁰ Teng, Y. M. (1994). Brain Drain or Links to the World: Views on Emigrants from Singapore. *Asian and Pacific Migration Journal*, 3(2-3), 411-429.

rejoignait prioritairement l'Australie, mais aussi les États-Unis, le Canada et la Nouvelle-Zélande⁷⁷¹. De plus, une émigration étudiante s'impose entre Singapour et l'Australie avec le développement de la libéralisation et l'exportation de l'éducation supérieure australienne⁷⁷². Toutefois, le changement de paradigme économique vers une économie mondialisée dans les années 1990 engendre une re-caractérisation de cette fuite de cerveau comme un atout sur lequel Singapour peut s'appuyer pour développer cette nouvelle économie et l'établissement de réseaux. L'émigration est perçue négativement à partir du moment où il y a une rupture définitive avec Singapour qui représente une perte sèche de capital humain.

La mobilité (même longue) et la circulation sont valorisées puisqu'elles permettent de récupérer des savoirs et compétences transférables à Singapour par l'étranger. L'internationalisation à l'étranger dont le volet le plus visible est la mobilité étudiante⁷⁷³ est inscrite dans le parcours des élites et en particulier de l'élite politique de Singapour. La formation universitaire en partie faite à Singapour (dans le premier cycle) et à l'étranger (en Master ou Doctorat) voire dans certains cas entièrement réalisée à l'étranger est une condition *sine qua non* de l'élitisation des talents. Ce modèle de l'adaptabilité est typique des parcours des élites singapouriennes actuellement en poste (ministres, etc.) dont les expériences s'entrecoupent de périodes de travail et de formations dans de grandes universités internationalement reconnues.

Pour éviter une éventuelle fuite des cerveaux et le risque d'un non-renouvellement des élites singapouriennes, les bourses d'études sont un moyen de rétention de ces talents et élites pour les obliger à revenir à Singapour pour y faire une partie de leur carrière professionnelle (extrait 3.14)⁷⁷⁴. Pour cela, Singapour a développé de nombreuses bourses d'études directement associées à l'État ou via son fonds souverain (*Temasek holding*) ou bien encore par d'autres *holdings* liés à des ministères d'État comme le *MOH holding* (*holding* du ministère de la Santé). À celles-ci s'ajoutent les entreprises singapouriennes publiques et privées qui sont pourvoyeuses de bourses d'études pour l'enseignement supérieur. En 2020, il n'existait pas moins de 300 bourses (du premier cycle au doctorat) d'études à Singapour pour faire ces études partiellement ou entièrement à l'étranger⁷⁷⁵. L'une d'entre elles est spécifiquement liée à la reproduction de l'élite dirigeante, les bourses de la Commission de la fonction publique (*Public*

⁷⁷¹ Il n'existe pas de chiffres précis sur l'émigration de Singapour. Teng (1994) précise que les autorités ne l'ont jamais quantifiée, car la population singapourienne était libre de quitter Singapour. De plus la majorité des émigrants soulèvent la raison d'une meilleure qualité de vie dans ces pays.

⁷⁷² Teng, Y. M. *op. cit.*

⁷⁷³ Wulz, J. & Rainer, F. (2015). Challenges of Student Mobility in a Cosmopolitan Europe. *The European Higher Education Area*, 43-58.

⁷⁷⁴ Lee, J.T. (2014). Education hubs and talent development: policymaking and implementation challenges. *Higher Education*, 68(6), 807-823.

⁷⁷⁵ Le nombre de bourses en 2021 – cf. BrightSparks. (2021). *Scholarship Providers*. Website.

Service Commission Scholarship). Ces bourses⁷⁷⁶ ont notamment la particularité d'un service obligatoire de 10 ans auprès d'un service ou ministère d'État.

Extrait 3.14. Discours de Mr. Ong Ye Kung, ministre de l'Éducation. *Partenariat Singapour-UK pour le futur : Bicentenaire de Singapour 1819-2019*, le 13 juin 2019.

« Un mécanisme très important qui a assuré la transmission de la gouvernance et de l'héritage institutionnel était les bourses du gouvernement. Étudier au Royaume-Uni dans le cadre de la bourse de la Commission de la fonction publique (Public Service Commission) reste très prestigieux et, au cours des 20 dernières années, plus de 800 universitaires se sont rendus au Royaume-Uni et dirigent aujourd'hui diverses institutions. J'ai obtenu ma bourse pour étudier à la LSE [London School of Economics] en 1988. C'est la première fois que je quittais Singapour pour étudier à la LSE. C'était mon premier voyage dans le monde occidental et à l'étranger. [...] Ces années de premier cycle au Royaume-Uni ont ouvert nos horizons, et ce furent des expériences formatrices qui ont influencé notre vision de la vie. Jusqu'à aujourd'hui, les liens que nous avons développés nous sont précieux, contribuent à renforcer les liens entre Singapour et le Royaume-Uni ». (traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Education

2.3. L'attribution de bourses d'État à la mobilité : véritable signe distinctif des élites singapouriennes les plus prestigieuses

2.3.1. Des logiques gouvernementales en matière d'attribution de bourses à la mobilité

L'analyse suivante réalisée à partir de la théorie des graphes permet de cartographier les logiques gouvernementales en matière d'attribution des bourses, faisant en cela émerger des stratégies d'internationalisation « *inward* » de la fabrication d'État des élites singapouriennes (encadré 3.1).

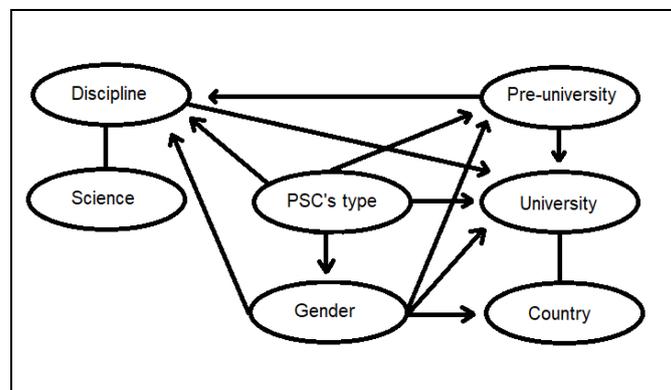
⁷⁷⁶ Lee Kuan Yew réactiva et transforma dès l'indépendance de Singapour une ancienne bourse coloniale, la *Queen's Scholarship* – initialement réservée à quelques étudiants privilégiés issus des colonies britanniques à faire leurs études en Angleterre – en la *President's Scholarship* (la bourse du Président) qui est toujours la bourse la plus prestigieuse et réservée à une petite poignée d'étudiants par année (5 au maximum). À celle-ci s'ajoutent les bourses initialement dénommées « *overseas merit* » et renommées en bourse de l'administration publique (*Public administration*) et bourse de l'administration publique service professionnel (*Public administration professional service*). Deux bourses supplémentaires sont réservées aux forces armées (*Singapore Armed Forces scholarships*) et aux forces de police (*Singapore Police Forces scholarships*). Ces bourses sont essentiellement délivrées pour des études en premier cycle. Seule la bourse de l'administration publique niveau Master (*Public administration level Master*) est délivrée à quelques étudiants intégrant un Master.

Encadré 3.1. La théorie des *graphes* pour révéler la fabrication des élites singapouriennes

Grâce aux données exhaustives issues de 995 boursiers singapouriens d'une des bourses⁷⁷⁷ de la Commission de la fonction publique de 2007 à 2019, il a été possible de cartographier, à partir de la théorie des graphes, les logiques gouvernementales à travers le système de bourses pour faire émerger une stratégie « *inward* » de la fabrication d'État des élites au sein de systèmes universitaires étrangers et singapouriens. Ces bourses sont parmi les plus prestigieuses et imposent une très forte sélection. Sur une même cohorte d'étudiants qui prétendent intégrer l'université, seuls 15% d'entre eux ont le niveau suffisant pour se présenter à ces bourses et uniquement 0,6% l'obtiendront. Ainsi, ces bourses sont destinées à une très faible minorité d'étudiants fortement sélectionnés sur l'excellence de leur scolarité antérieure et de leur bonne moralité (il ne faut pas avoir eu un casier judiciaire). Leur rôle futur est un service obligatoire de 10 ans auprès d'un service ou ministère d'État. Grâce aux données disponibles sur les étudiants boursiers, une base de données a été créée avec 7 variables – le genre de l'étudiant ayant reçu une bourse, le type de bourse, l'établissement préuniversitaire antérieur, l'établissement universitaire ciblé, le pays de cet établissement, la discipline visée et son domaine de science associé.

Le choix de la *théorie des graphes* propose de cartographier et donner une représentation visuelle des forces et logiques en jeu de ces bourses d'État. Cette théorie permet grâce à certains algorithmes de conserver le côté dynamique du processus sans que celui-ci ne devienne statique. J'ai eu recours ici à l'algorithme « Force Atlas 2 » développé par Mathieu Jacomy et ses collègues. Ce dernier permet de proposer une visualisation dynamique reposant sur la force ou l'attraction/répulsion exercée par les nœuds ou groupes de nœuds entre eux. En outre, pour construire cet écosystème, il a été question de créer des nœuds à partir des différentes variables et modalités des bourses et de les faire connecter entre eux grâce à des liens spécifiques orientés et non-orientés. Ainsi, il s'agit d'une construction reposant sur la connexion supposée des nœuds entre eux. Ci-dessous, la représentation des nœuds et de l'orientation des liens sur lesquelles je me suis basé pour créer cette analyse des réseaux sociaux.

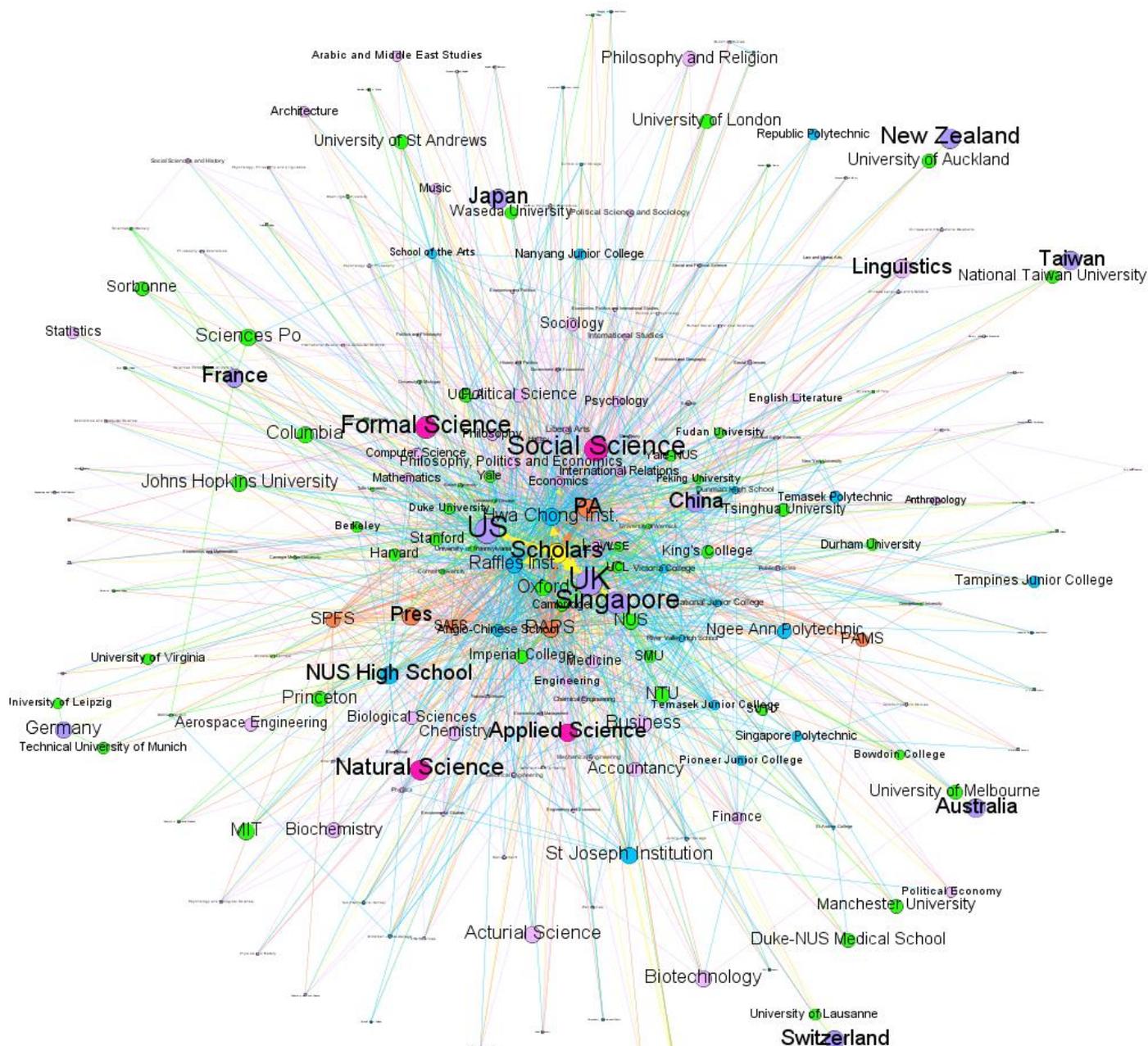
Schéma 3.1. Nœuds et liens des bourses du PSC singapourien



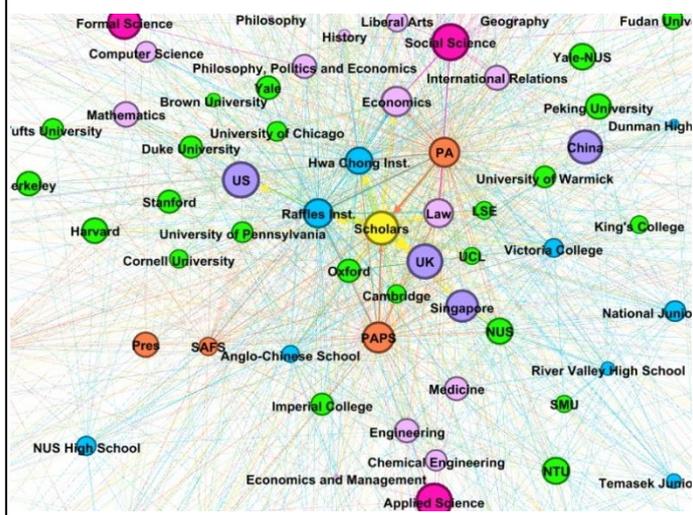
Deux ensembles de nœuds ne sont pas orientés « Science » et « Country », car il s'agit d'un ajout personnel pour une meilleure visibilité des grands domaines de science (selon le découpage anglo-saxon) et des pays ciblés par le gouvernement singapourien. Les autres sont tous orientés en fonction de leurs liens supposés entre eux. Ainsi, la cartographie qui est présentée ci-après combine liens « orientés » et « non-orientés » qui influent sur la force d'attraction et de répulsion des nœuds entre eux. Selon les types de bourses octroyés, le genre de l'étudiant, la discipline ciblée, l'université ciblée, ou encore l'institution préuniversitaire antérieure, des forces variées émergent dans cette cartographie.

⁷⁷⁷ Voir en bibliographie l'ensemble des rapports utilisés (cf. Singapore Public Service Commission, Annual report de 2007 à 2019).

Graphique 3.2. Écosystème et réseaux des bourses de la Commission de la fonction publique (PSC)



Zoom du centre :



Source : Graphique élaboré par l'auteur via le logiciel Gephi® (version 0.9.2) avec les paramètres suivants : couleurs élaborées en fonction des 7 variables, degrés 16,009 et Force Atlas 2 (paramétrage : mode lin-log, tolérance 1, échelle 2, gravité 6, processus 7, empêchement des recouvrements)

Lecture : Il y a deux niveaux de lecture. A) Du centre vers la périphérie. Plus les nœuds sont proches du centre plus ils sont attractifs pour le nœud central (les boursiers). B) De la proximité des nœuds entre eux. Par exemple, Yale est proche du triptyque philosophie/politique/économie.

Il faut comprendre ce graphique comme un écosystème, le centre recouvre des nœuds dont la force d'attraction est élevée entre eux, à l'inverse plus on s'éloigne de ce dernier moins cette force est importante. Par exemple le Royaume-Uni apparaît comme le lieu le plus attractif alors que la Nouvelle-Zélande ne l'est que très marginalement. Les disciplines visées par les boursiers à l'image du droit ou de l'économie qui sont très prisés, la Finance l'est beaucoup moins.

Notes : les nœuds figurant en orange (type de bourse - PSC's type) ont été raccourcis pour une meilleure visibilité. Voici leurs dénominations respectives : PA = Public Administration ; PAPS = Public Administration Professional Service ; SAFS = Singapore Armed Forces ; SPFS = Singapore Police Forces ; Pres = President's Scholarship, PAMS = Public Administration level Master.

Plusieurs logiques se dégagent du graphique :

Au niveau du préuniversitaire : les futures élites sont issues principalement de deux Collège Junior singapouriens prestigieux, la *Raffles Institution* et la *Hwa Chong Institution*. Les institutions singapouriennes plus secondaires comme le *Victoria College* ou l'*Anglo-Chinese School* gravitent proches du système central. Cependant les écoles polytechniques apparaissent très périphériques et excentrées, les étudiants y étant issus sont peu financés (ex. *Temasek Polytechnic, Singapore Polytechnic, Ngee Ann Polytechnic*)⁷⁷⁸.

Au niveau du genre : Le genre reste peu étudié comme un mécanisme d'une certaine (re)production d'État et du pouvoir. Dans le cas des bourses de la Commission du service public (PSC), elles ont été attribuées en l'espace de 12 ans à 571 hommes (soit 57,4%) contre 424 femmes (soit 42,6%)⁷⁷⁹. Les disparités liées au genre sont également présentes dans les disciplines et les domaines de sciences visés, ainsi que les destinations associées aux établissements universitaires ciblés. Le domaine des Sciences sociales (*Social Science*) reste très largement choisi parmi les étudiantes boursières, tandis que les étudiants s'orientent majoritairement vers les Sciences appliquées (*Applied Science*). On retrouve ici l'effet des socialisations genrées. Les universités britanniques, singapouriennes et chinoises, ont une force d'attraction plus élevée pour les étudiantes boursières. Les États-Unis sont davantage une destination masculine pour les étudiants boursiers (cf. annexe 3.1).

Au niveau des disciplines (et domaines de science) :

	<i>Sciences sociales (1^e)</i>	<i>Sciences appliquées (2^e)</i>	<i>Sciences formelles (3^e)</i>	<i>Sciences naturelles (4^e)</i>
<i>Les plus financées</i>	L'économie, le droit, les relations internationales, et la philosophie/ éthique	La médecine, l'ingénierie	Les mathématiques, la science informatique	La chimie, la biologie, la physique
<i>Moyennement financées</i>	La psychologie, la sociologie	Le business, la comptabilité	----	----
<i>Les moins financées</i>	La linguistique, la littérature	La science actuarielle, l'architecture, le management	Les statistiques	Les sciences environnementales

Au niveau des universités étrangères et pays ciblés : Oxford et Cambridge représentent les hauts lieux de la reproduction des élites singapouriennes qui passent par des bourses

⁷⁷⁸ cf. annexe 3.2. Pour des détails plus approfondis sur les liens entre institutions pré-universitaires et les bourses d'État.

⁷⁷⁹ Certaines de ces bourses spécifiques telles que la *President's Scholarship*, la *Singapore Armed Forces Scholarship* (SAFS) et la *Singapore Police Forces Scholarship* (SPFS) sont essentiellement masculines et sont seulement attribuées à une minorité de femmes (18,4% d'entre elles soit 29 sur 158 au total).

d'État⁷⁸⁰. En effet, au regard de la cartographie, les universités britanniques sont celles qui sont les plus financées par le gouvernement singapourien, suivies des universités américaines, puis des universités singapouriennes à l'image de la *London School of Economics, University College London, University of Pennsylvania, Stanford University, Cornell University* et *NUS*⁷⁸¹. Ce triptyque Royaume-Uni/États-Unis/Singapour est au cœur de la structuration des élites⁷⁸². Parallèlement, la Chine et ses universités (*Peking University* et *Fudan University*) ont une position secondaire et sont principalement financées pour des cursus en relations internationales. D'autres destinations sont financées, mais apparaissent plus marginales et périphériques à l'image de la France, du Japon, de l'Allemagne, de la Suisse, de la Nouvelle-Zélande, Taïwan. Ces destinations éducatives ne font pas partie des « routes » traditionnelles de la fabrication des élites singapouriennes les plus prestigieuses. L'Australie bien que massivement investie par les mobilités pour études (voir prochain point) n'est que très marginalement financée par les bourses d'État. En outre, ces nouvelles routes font l'objet d'une volonté proactive afin de diversifier les routes éducatives des futures élites (extrait 3.15).

Extrait 3.15. Lettre ouverte de Mr. Lee Tzu Yang, président de la Commission de la fonction publique, 2018.

« Nous encouragerons activement la diversité dans les cours et les pays d'études. Les besoins de Singapour en matière d'ingénierie et de technologie sont de plus en plus importants, et les connaissances dans ces domaines acquises par les études et l'expérience deviendront un avantage dans une carrière dans la fonction publique. La constitution de réseaux dans différents pays et la compréhension de cultures et de personnes différentes sont également importantes, et nous vous encourageons à envisager différents pays comme destinations potentielles, qu'il s'agisse d'un diplôme de premier cycle (*undergraduate*) en France, en Allemagne ou au Japon, d'études de second et troisième cycle (*postgraduate*) en Chine, ou d'une année sabbatique dans une start-up en Indonésie. Nous soutenons également ceux qui choisissent de faire leurs études de premier cycle dans des universités de Singapour avant de poursuivre des études de second et troisième cycle (*postgraduate*) à l'étranger. Cela est également important pour la diversité et le développement de nos réseaux locaux et expose l'étudiant à de nouvelles idées tout en ancrant les cœurs (*hearts*) à Singapour ». (traduction de l'auteur)

Source : Public Service Commission

De plus, le développement de réseaux à la fois humains et de compétences est essentiel puisque l'internationalisation structurelle de la cité-État repose également sur les liens qu'elle se constitue dans et en dehors de ses frontières. Les étudiants sont un des moyens pour

⁷⁸⁰ Ye, R. & Nylander, E. (2015). The transnational track: state sponsorship and Singapore's Oxbridge elite. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 11-33. Les deux auteurs utilisent une lecture bourdieusienne sur la cohorte entre 2002 et 2011 d'étudiants boursiers du PSC.

⁷⁸¹ Les universités singapouriennes font également partie du programme de bourses. Bien que les étudiants soient financés à Singapour, ils devront toutefois se rendre à l'étranger obligatoirement au cours de leurs cursus.

⁷⁸² cf. annexe 3.3. sur la représentation du type de bourses délivré par la PSC et les universités d'accueil choisies par les étudiants boursiers.

Singapour de renforcer son réseau international et ils participent à être des agents et futurs acteurs des stratégies étatiques.

2.3.2. *Les systèmes étrangers pour une meilleure stratégie ad hoc d'État*

Véritable *noblesse d'État*⁷⁸³, les bourses d'État à la mobilité permettent par la méritocratie une « circulation des élites »⁷⁸⁴ nationales mobiles au sein d'un système regroupant des universités mondialement reconnues. Ainsi, une grande part de la fabrication de ces futures élites et de leur reproduction s'est créée via les systèmes éducatifs étrangers. Ces derniers sont devenus à la fois des lieux de distinction, mais également des routes migratoires élitaires pour les Singapouriens. Il est vrai que les universités britanniques sont les destinations les plus financées par les bourses du service public. Elles représentent une route *traditionnelle* de la fabrication des élites qui date de la colonisation de Singapour par l'Empire britannique⁷⁸⁵. De plus, cela s'est également renforcé par une reproduction de génération en génération, et ce depuis l'indépendance, d'une élite politique singapourienne qui détient des diplômes de ces universités et qui leur confère une légitimité dans la structuration du pouvoir national. Les États-Unis sont d'abord apparus comme une voie alternative, une distinction à la route traditionnelle britannique avant d'être pleinement investis comme un haut lieu de cette reproduction. Singapour se place elle-même comme lieu de perpétuation de sa propre élite dirigeante. Ainsi, les universités nationales publiques et celles à l'étranger parmi les plus reconnues à un niveau mondial deviennent un des socles de la reproduction des élites singapouriennes. L'enjeu n'est pas uniquement d'obtenir un capital symbolique supplémentaire à l'étranger, mais il doit répondre à l'ensemble du modèle d'État auxquelles participent et sont intégrées les universités à l'étranger. Le système de fabrication des élites apparaît donc comme un modèle hybride basé sur l'internationalisation de son élite. Dans ce cas, ces systèmes éducatifs étrangers deviennent des systèmes *ad hoc* parallèles, complémentaires et supplémentaires au *système formel* (national).

III. Le prestige de l'élite singapourienne est le reflet des mobilités étudiantes sortantes

En plus de l'excellence et de l'élitisme, les stratégies d'internationalisation orientées vers l'intérieur font du prestige une caractéristique essentielle visant la reproduction des élites singapouriennes « hors » du système d'enseignement supérieur national. Les mobilités sortantes sont empreintes de cette quête du prestige comme valeur de leur consécration à leur retour dans la cité-État. Si les étudiants singapouriens s'orientent quasiment exclusivement dans

⁷⁸³ Ye, R. & Nylander, E. *op. cit.*

⁷⁸⁴ Pareto, V. (1968). *Traité de sociologie générale : Œuvres complètes : Tome XII*. Librairie Droz.

⁷⁸⁵ Voir le chapitre 2 concernant la sociohistoire de Singapour.

les modèles occidentaux anglophones (États-Unis, Royaume-Uni, Australie⁷⁸⁶), en raison de la proximité linguistique, il se structure toute une mobilité *dorée* recherchant les hauts lieux mondiaux de la fabrication des élites mondiales.

3.1. Hiérarchisations des circulations étudiantes singapouriennes dans le monde anglo-saxon

Les élites dirigeantes singapouriennes ont dessiné le modèle de leur propre reproduction où l'étranger et l'implantation nationale représentent les deux principales conditions. La mobilité pour études s'est organisée de différentes manières et répond également à la structuration sociale et éducative de Singapour. Les universités d'État où se retrouvent les plus talentueux des étudiants singapouriens dès le premier cycle (hormis ceux financés par le gouvernement) sont au sommet de cette structuration. Les institutions privées singapouriennes catalysent également une partie des étudiants singapouriens qui sont considérés comme des « non-élites instruites »⁷⁸⁷. En 2012, 47 500 étudiants singapouriens étaient inscrits dans des établissements universitaires privés locaux et étrangers contre 45 000 dans les universités publiques⁷⁸⁸. Ce dualisme public/privé a engendré une hiérarchisation des étudiants singapouriens structurés autour de l'homologie talent/médiocre. En outre, les étudiants secondaires inscrits dans le privé bien qu'éduqués relèvent d'une jeune classe moyenne singapourienne, frôlant avec la « figure de la médiocrité »⁷⁸⁹. Les institutions privées restent en bas de la hiérarchie face aux universités nationales d'élite. Ces étudiants, bien que n'étant pas les moins bien dotés financièrement à Singapour, ne restent que structurellement peu mobiles à l'étranger contrairement à certaines élites financières qui sont en mesure de supporter financièrement les études de leur enfant (et la vie sur place) dès le premier cycle à l'étranger notamment aux États-Unis, en Australie ou au Royaume-Uni. Cette hiérarchie révèle la dichotomie *mobilité/immobilité*⁷⁹⁰ où les immobiles n'ont que très peu de chances de se voir consacrer en élite par le manque de capital international entre autres. L'éducation transnationale singapourienne permet l'obtention de ce capital. Toutefois, la mobilité à l'étranger n'est pas le seul facteur nécessaire puisque son corolaire est la dimension du prestige de cette dernière. Sans le prestige, la mobilité à elle seule ne suffit pas à l'élitisme. Elle s'est érigée cognitivement par

⁷⁸⁶ cf. annexe 3.4. sur l'évolution des mobilités étudiantes singapouriens vers l'étranger entre 2003, 2011 et 2017.

⁷⁸⁷ Cheng, Y. (2016). Educated non-elites' pathways to cosmopolitanism: the case of private degree students in Singapore. *Social & Cultural Geography*, 19(2), 151-170.

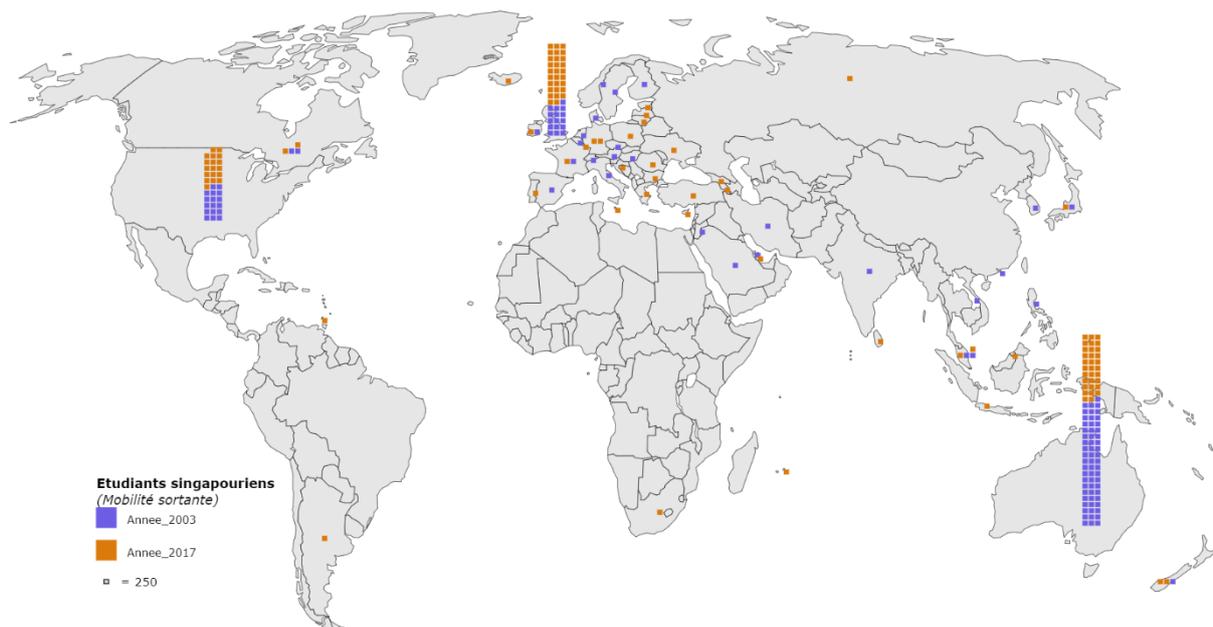
⁷⁸⁸ *Ibid.* Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de données plus récentes sur le nombre d'étudiants singapouriens inscrits dans les établissements privés. Cette question de la classe moyenne et des inégalités sociales à Singapour sont très sensibles. Quand j'ai entrepris les démarches pour faire passer un questionnaire auprès des étudiants internationaux et singapouriens partant à l'étranger, le comité éthique de l'université singapourienne m'avait demandé de supprimer les questions liées au capital économique des étudiants et de leurs parents. Il y a un manque de transparence à cet égard et une stratégie de dissimulation d'État envers ces inégalités sociales croissantes.

⁷⁸⁹ Cheng, Y. (2018). Educational Friction: Striated Routes, Transition Velocity, and Value Recuperation among Singaporean Private Degree Students. *Journal of Intercultural Studies*, 39(6), 642-657.

⁷⁹⁰ *Ibid.*

le parcours des élites précédentes et entretenues par les élites actuelles. À travers la mobilité, ces élites ont récupéré les capitaux symboliques (diplômes et internationalisation) dans les universités les plus prestigieuses du monde occidental et de surcroît anglo-saxon⁷⁹¹. La proximité de la langue dont l'anglais est l'une des quatre langues officielles à Singapour accentue grandement le départ des étudiants singapouriens vers les modèles anglophones. Leur parcours dans les universités réputées américaines ou britanniques participe à la narrative nationale du talent et de la légitimation de leur position d'élite⁷⁹². La nation singapourienne repose sur le mythe d'une nation internationale et internationalisée dont les individus – et les élites en particulier – qui la composent doivent être à son image. La mobilité pour études répond ainsi à cette narrative. Les étudiants singapouriens ont toujours été relativement nombreux à partir à l'étranger et les flux n'ont connu que peu de variations depuis les années 2000⁷⁹³. Ils s'orientent de manière constante vers trois principales destinations : l'Australie (en 1^e), le Royaume-Uni (en 2nd) et les États-Unis (en 3^e).

Carte 3.2. Répartition des étudiants singapouriens en mobilité internationale (2003 et 2017)



Source : données issues de IUS pour l'année 2003 et 2017. Réalisé et ajusté par l'auteur. Logiciel Magrit® CNRS. Lecture : en 2003 (symbolisé par l'ensemble des carrés violet), les étudiants singapouriens s'orientaient majoritairement en Australie. En 2017, (symbolisé par l'ensemble des carrés orange), les mobilités sont tripartites entre le Royaume-Uni, l'Australie et les États-Unis. Les autres pays ne concentrent que marginalement des mobilités singapouriennes.

⁷⁹¹ Cheng, Y. (2018). *op. cit.*

⁷⁹² *Ibid.*

⁷⁹³ Selon les données UIS-Unesco en 2021, on dénombrait constamment en 19 000 et 25 000 étudiants singapouriens chaque année entre 2000 et 2017.

Ce triptyque pose une première hiérarchie entre les systèmes anglo-saxons et ceux qui ne le sont pas, selon leur niveau de prestige. Les « nouvelles routes » – Allemagne, France, Suisse – ne sont que très marginalement empruntées par les étudiants singapouriens. L’attraction vers les systèmes anglophones reste dominante. Les flux des mobilités sortantes suivent les patterns de la fabrication des élites. Cependant, deux destinations brillent par leur « invisibilité » quantitative : celles de la Chine et de Hong-Kong en particulier. Bien qu’il y ait des circulations migratoires entre Singapour et ces lieux, notamment par la proximité structurelle de la cité-État et la région administrative hong-kongaise, places fortes de la finance mondiale, ou avec la Chine continentale par l’émigration vers Singapour⁷⁹⁴, la mobilité étudiante semble un phénomène invisible entre Singapour et ces pays et région⁷⁹⁵. Cela est symptomatique des enjeux géopolitiques et du caractère sensible que revêt la fabrication des élites étudiantes dépassant le simple cadre éducatif.

En outre, il est intéressant de noter l’ambivalence vis-à-vis des études australiennes. L’Australie a été associée à une place qui a permis de former près de 100 000 étudiants singapouriens⁷⁹⁶ depuis les années 1950, par le plan Colombo mis en œuvre par le Commonwealth pour développer les pays du Sud et former aussi les futures élites – politiques – de Singapour⁷⁹⁷. Pourtant, cette destination n’est pratiquement pas financée par le gouvernement pour ses futures élites due à une forte émigration singapourienne vers l’Australie cette destination a été associée à un *brain drain* de la part des dirigeants singapouriens⁷⁹⁸. Il y a alors un double discours où d’un côté, cette destination est massivement investie pour les études, mais d’un autre elle est hiérarchiquement moins prestigieuse que les États-Unis et le Royaume-Uni. Ce constat prend également corps dans le système universitaire singapourien où les programmes australiens publics et privés sont jugés moins prestigieux et secondaires par les étudiants eux-mêmes⁷⁹⁹. Si l’Australie représentait 61% des mobilités globales en 2003, celles-ci ont chuté à 33% en 2017, ce qui fait une perte relative de -48% entre ces deux périodes (carte 3.2). Cette forte diminution s’est faite au profit d’une augmentation des mobilités vers les deux

⁷⁹⁴ Danyang, S. (2005). ASEAN-China FTA: Opportunities, Modalities and Prospects (Chapter 16). In Swee-Hock Saw, Lijun Sheng & Kin Wah Chin. *ASEAN-China Relations* (p.208-228). ISEAS Publishing.

⁷⁹⁵ Après 3 ans de recherches à travers la littérature scientifique, grise, voir journalistique ainsi que sur les différents ministères singapouriens ou organisations internationales, je n’ai trouvé aucune donnée, alors que dans mes entretiens informels plusieurs répondants faisaient état de ces circulations sortantes vers la Chine et Hong-Kong.

⁷⁹⁶ Voir le discours prononcé par Lee Hsien Loong. (2016). *PM Lee Hsien Loong addressed the joint sitting of parliament at the House of Representatives Chamber*. Parliament House in Canberra, Australia Capital Territories. October 12th. Prime Office Minister.). Dans ce discours, il met en parallèle les 100 000 étudiants singapouriens qui ont en grande partie bénéficié du plan Colombo depuis 1951, et les 800 étudiants australiens que Singapour va accueillir annuellement avec le New Colombo Plan mis en place depuis 2017. Ainsi, l’asymétrie est très flagrante dans le sens où les étudiants australiens sont très peu mobiles comparés à la masse d’étudiants internationaux que le pays accueille avec un ratio 1 :10 (un étudiant australien en mobilité sortante pour 10 étudiants internationaux en mobilité entrante).

⁷⁹⁷ Voir le discours prononcé par Hen Ng Eng. (2008). *Higher Education: Past, Present and Future*. SUNTEC Singapore International Convention Centre. June 11th. National Singapore Archives.

⁷⁹⁸ Teng, Y.M. *op. cit.*

⁷⁹⁹ Yang, P. & Cheng, Y. (2018). Educational Mobility and Transnationalization (p.39-64). In N.W. Gleason. *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan.

autres pôles et particulièrement le Royaume-Uni. De plus cette diminution s'explique en partie due à l'image à travers laquelle les étudiants singapouriens jugent les universités australiennes comme moins cotées par rapport à celles britanniques et étasuniennes. De manière similaire à la structuration du système d'enseignement supérieur singapourien où les universités délocalisées australiennes sont perçues comme secondaires.

Au regard de ces mobilités sortantes, la hiérarchie prestigieuse s'opère au-delà des destinations entre elles et s'instaure au sein même de celles-ci. En se focalisant sur les États-Unis, la distinction *undergraduate/graduate* montre un certain tropisme pour les formations universitaires de premier cycle avec une légère hausse entre 2003 et 2017.

Tableau 3.2. Étudiants singapouriens vers les universités américaines (2003 et 2017)

	Année 2003	Année 2017
<i>Undergraduate</i>	59,9% (2407)	61,3% (2242)
<i>Graduate</i>	40,1% (1612)	38,7% (1418)
Total*	100% (4019)	100% (3659)
<i>Ivy League (Harvard, Yale, Columbia, Cornell, Princeton, Dartmouth college, Brown, Pennsylvania)</i>	----	11,7% (546)
<i>Ivy League Plus (MIT, Stanford, Chicago, Duke)</i>	----	7,1% (333)
<i>27 universités les plus prestigieuses (inclus Ivy League, Ivy League Plus)⁸⁰⁰</i>	----	41,8% (1955)
<i>Autres universités</i>	----	58,8% (2722)
Total**	----	100% (4677)

Sources : *Open Doors*® (Institute of International Education et une compilation des données issues de *College Factual*®)

* Total hors mobilité pour échange et *Optional Practical Training*

** Total global sans distinction

Ces répartitions soulèvent une autre hiérarchie, celle des universités ciblées selon le niveau concerné. En 2017, les universités du *Ivy League Plus* enregistraient près de 20% de la mobilité singapourienne, mais elle est spécifiquement cantonnée au niveau (*post*)*graduate*. Très peu d'étudiants intègrent ces universités très prestigieuses dès le premier cycle hormis ceux financés par le gouvernement singapourien. Ainsi, 89% des étudiants singapouriens qui étudiaient à Harvard en 2016 étaient inscrits dans des formations en Master/Doctorat⁸⁰¹. La sélectivité et le coût financier que représentent ces universités d'élites limitent l'intégration des étudiants en premier cycle. Bien que les États-Unis soient une destination prestigieuse, elle se stratifie selon

⁸⁰⁰ Il s'agit de 27 universités apparaissant dans le top 100 dans l'un des trois classements internationaux au niveau mondial (ARWU, QS et THE) : *Caltech, John Hopkins University, University of Michigan, Northwestern University, University of California Berkeley, UCLA* (et ses différents campus), *New York University, University of Wisconsin-Madison, Carnegie Mellon University, University of Washington* (et ses différents campus), *University of Illinois, University of Texas, North Carolina State University, GeorgiaTech, Boston University*.

⁸⁰¹ On dénombrait à Harvard 103 étudiants singapouriens en *postgraduate* et 17 étudiants singapourien en *undergraduate* en 2016 – cf. *College Factual* (2017). *Harvard University International Student Report*. Website.

le niveau et les universités ciblées. Ainsi, les Singapouriens qui ont fait une partie de leurs études initiales à Singapour (NUS et NTU en particulier) et qui ont travaillé quelques années pour reprendre leurs études dans l'un des deux pôles anglo-saxons (États-Unis et Royaume-Uni) en Master voire en Doctorat, représentent l'élite prestigieuse de leur nation. Leurs parcours sont représentatifs de la fabrication des élites du pays aux postes les plus avancés et reconnus. Les universités les plus cotées recouvrent un capital international prestigieux qui est nécessaire à cette élitisation. L'exemple le plus parlant est la mobilité singapourienne dans les universités britanniques.

3.2. La mobilité « dorée » au Royaume-Uni

L'internationalisation s'est accompagnée d'une marchandisation permettant l'émergence d'un marché mondial de l'éducation et des formations. Le modèle néolibéral, comme au Royaume-Uni, a fait émerger un système d'universités d'élites pouvant rivaliser au niveau mondial⁸⁰². Dans ce contexte, les classements internationaux universitaires deviennent des instruments favorisant la concurrence, la différenciation et objectivant le prestige de ces institutions au sein de ce marché. Ceux-ci – ARWU, THE et QS – qualifiés de « traditionnels »⁸⁰³ sont élaborés en fonction du caractère élitaire de l'université. Ainsi, cela crée une véritable « hiérarchie ordinale »⁸⁰⁴, une « stratification verticale ou hiérarchique »⁸⁰⁵ qui catégorisent les établissements universitaires entre eux et avec ceux en dehors de ces classements. Tout comme aux États-Unis, les étudiants en mobilité pour études (surtout pour diplôme) se retrouvent au sein du système d'enseignement supérieur britannique dont la structure se divise en différents groupements d'universités selon leurs capacités à former les élites nationales et mondiales, mais également par leur nature à être des *research-intensive universities* ou non et leur période d'émergence⁸⁰⁶. À partir de ce contexte, il est intéressant de comprendre l'intégration des étudiants singapouriens au sein de ce marché hiérarchisé et élitaire. Loin d'être la première nationalité en nombre d'étudiants à se rendre au Royaume-Uni, les étudiants singapouriens ont été entre 6 100 et 6 600 entre 2015 et 2019. À titre de comparaison au niveau régional, il s'agit du second flux après les étudiants malaisiens avec près de 12 000 étudiants au Royaume-Uni⁸⁰⁷. À l'échelle mondiale, les étudiants singapouriens ne représentent que 1% des étudiants en mobilité au Royaume-Uni à ces périodes. Cela peut

⁸⁰² Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence* (2nd edition). Palgrave Macmillan.

⁸⁰³ *Ibid.* : 17.

⁸⁰⁴ Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657-683 : 673.

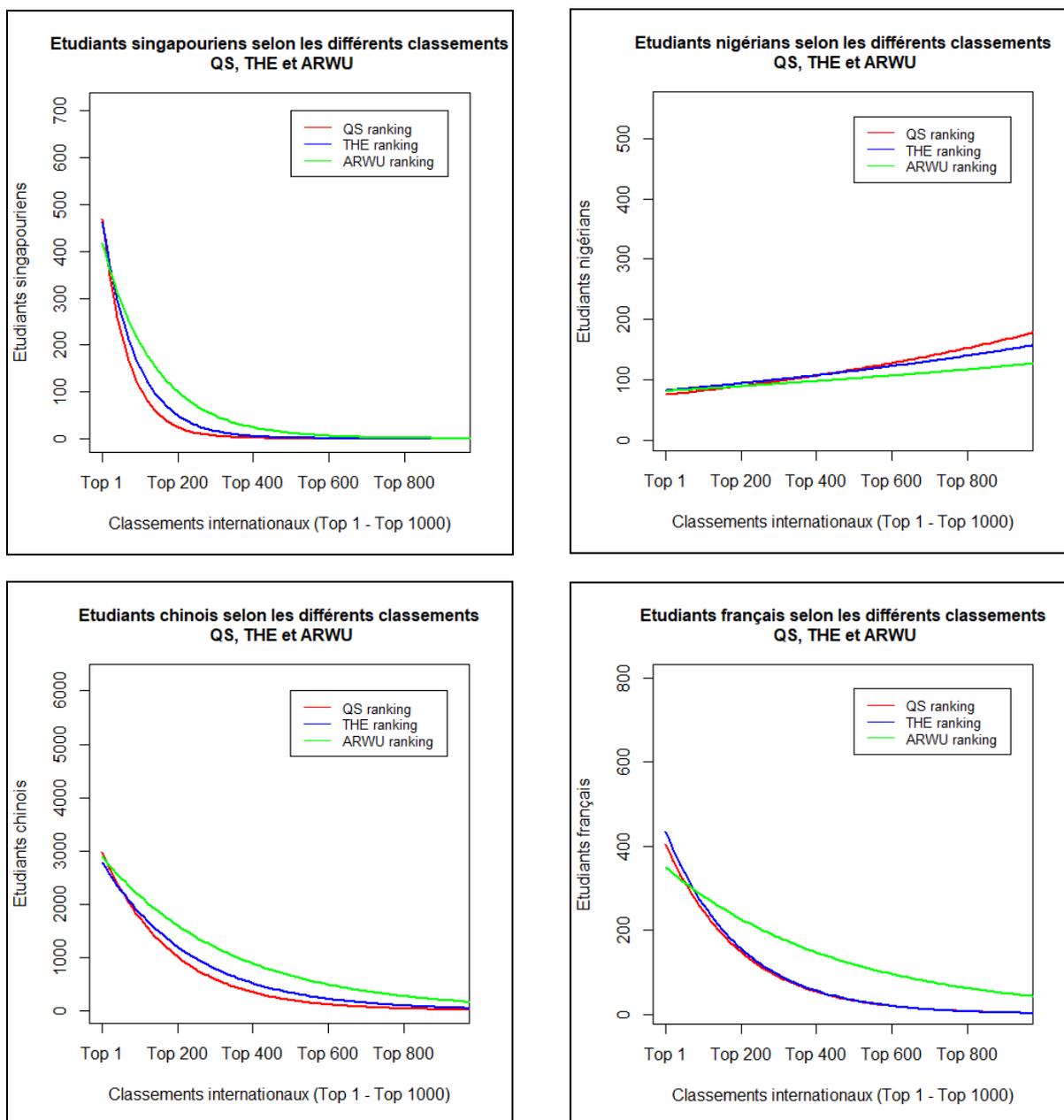
⁸⁰⁵ Hazelkorn, E. (2015). *op. cit.* : 17.

⁸⁰⁶ Smetherham, C., Fenton, S. & Modood, T. (2010). How global is the UK academic labour market? *Globalisation, Societies and Education*, 8:3, 411-428.

⁸⁰⁷ Selon les données du *Higher Education Statistics Agency* entre 2015 et 2019. (HESA (2021). *Non-UK HE students by HE provider and country of domicile. Academic years 2014/15 to 2020/21*. Data collection. Website.

apparaître très peu, mais leur intégration dans les universités britanniques est parmi les plus élitaires de la planète. En effet, il s'agit de l'un des flux les plus en recherche du prestige exprimé à travers les classements internationaux. Ils sont parmi ceux les plus enclins à cibler massivement les universités britanniques proches du top 1.

Graphique 3.3. Modélisation des mobilités étudiantes vers les universités britanniques selon leur classement international en 2017



Source : graphiques réalisés et ajustés par l'auteur à partir des données HESA et du classement des universités britanniques dans les classements mondiaux (QS, THE et ARWU) en 2017.

Droites de régression suivant l'équation : $Y_n = a \cdot \exp(-b \cdot X)$

Y_n = effectif des populations étudiantes

X = les classements internationaux

a = exponentiel du coefficient de l'intercept de la courbe (Variable Y_n)

$-b$ = coefficient de la pente

Lecture : Les étudiants singapouriens ont une courbe exponentielle prononcée où plus l'université est proche du top 1 et plus les effectifs d'étudiants singapouriens sont importants (450 étudiants environ). Les tendances sont différentes selon les nationalités. À l'exemple des étudiants nigériens qui ont des effectifs décroissants plus l'université est bien classée. Ce qui révèle que les universités les mieux classées sont très sélectives notamment en termes de provenance de l'étudiant⁸⁰⁸.

⁸⁰⁸ Boliver, V. (2015). Lies, damned lies, and statistics on widening access to Russell Group universities. *Radical statistics*, 113, 29-38.

Le prestige associé aux classements internationaux des universités britanniques est très recherché par les étudiants singapouriens en mobilité. Plus une université est classée vers le top 1 et plus les flux d'étudiants ont tendance à s'y diriger. Inversement, plus une université est éloignée dans les classements, plus les effectifs d'étudiants chutent. Le modèle exponentiel a un pattern plus prononcé pour les Singapouriens que pour les trois autres nationalités, et ce, quel que soit le type de classement mondial des universités. De manière très flagrante, les étudiants singapouriens se concentrent essentiellement dans les universités britanniques classées entre le top 1 et le top 200. Ainsi, la décroissance de la pente de régression est bien plus forte que pour les autres nationalités. Le processus d'élitisation des étudiants singapouriens en mobilité vers le Royaume-Uni suit les classements internationaux de ces universités qui sont eux-mêmes le reflet de l'élitisme de ces mêmes universités.

Le système d'enseignement supérieur britannique apparaît se structurer autour de la construction d'universités selon différentes époques⁸⁰⁹, toutefois, il est préférable de se référer à des groupements institutionnels d'élites formels et informels⁸¹⁰:

- Le *Golden triangle* (groupe institutionnel informel d'élite)⁸¹¹ au centre de la fabrication des élites nationales et internationales.
- Le *Russell Group* (groupe institutionnel formel et officiel d'élite) qui concentre les 24 meilleures universités de recherche britanniques⁸¹² dont font partie également les universités du *Golden triangle*⁸¹³.

Ces dernières s'érigent comme des universités mondiales d'élites face à une majorité d'établissements universitaires de second rang au niveau mondial. Il faut dire que les universités

⁸⁰⁹ Myshko, A. (2019). *Academic mobilities and spatial capital: is there a link between regional airports and universities? (The case of North East and Tees Valley, UK)*. PhD. Thesis. Gran Sasso Science Institute. Les *ancient universities* (créées avant le XVI^e siècle), les *Red Brick universities* (créées entre le XIX^e et début XX^e siècle) appelées également les *Civic universities* (en rupture avec les universités plus anciennes); les *Plate grass universities* (fondées dans les années 1960); les *New universities* ou les *Post-1992 universities* regroupant les universités créées ou remodelées sous le statut universitaire *Further and Higher Education Act 1992*.

⁸¹⁰ Croxford, L. & Raffe, D. (2015). The iron law of hierarchy? Institutional differentiation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1625-1640

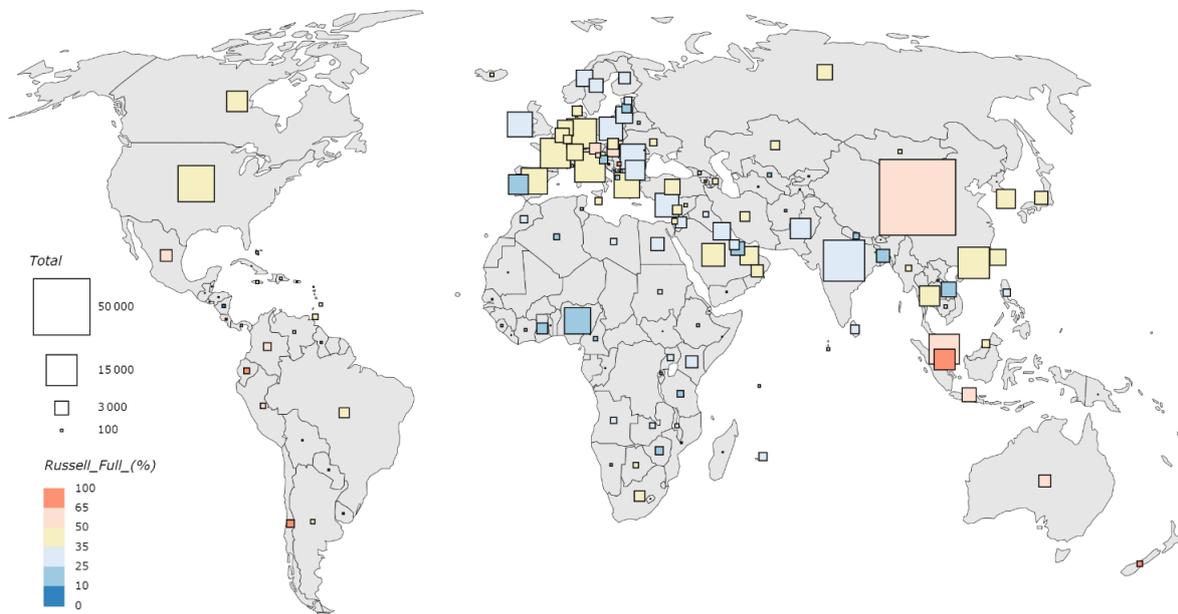
⁸¹¹ Le « *Golden triangle* » est apparenté à plusieurs institutions prestigieuses: *University of Cambridge*, *l'University of Oxford*, *University College of London*, *King's College London*, *Imperial College London* et *la London School of Economics and Political Science (LSE)*

⁸¹² Le « *Russell group* » a été créé en 1994, il comptabilisait 20 universités puis a intégré quatre autres universités en 2012 portant le groupe à 24 universités. Ces universités font partie des universités du Golden triangle. Ce groupement formel est formé des meilleures universités de recherches du Royaume-Uni. Jusqu'en 2012, vingt universités formaient ce groupe: *University of Birmingham*, *University of Bristol*, *University of Cambridge*, *Cardiff University*, *University of Edinburgh*, *University of Glasgow*, *Imperial College*, *King's College*, *University of Leeds*, *University of Liverpool*, *LSE*, *University of Manchester*, *Newcastle University*, *University of Nottingham*, *University of Oxford*, *Queen's University Belfast*, *University of Sheffield*, *University of Southampton*, *University College London*, *University of Warwick*. Puis, à partir de 2013, se rajoutent les universités de *York*, *Exeter*, *Durham* et *la Queen Mary University of London*.

⁸¹³ Pour cette étude, ces dernières ont été retirées du Russell group pour comprendre les mobilités étudiantes vers les universités du Golden triangle.

du Russell group représentent seulement 15% de l'offre éducative, mais elles drainent et captent 73,4% des mobilités étudiantes singapouriennes (carte 3.3).

Carte 3.3. Provenance des étudiants internationaux (effectifs et pourcentages) en mobilité dans les universités du Russell Group (Royaume-Uni) en 2017.

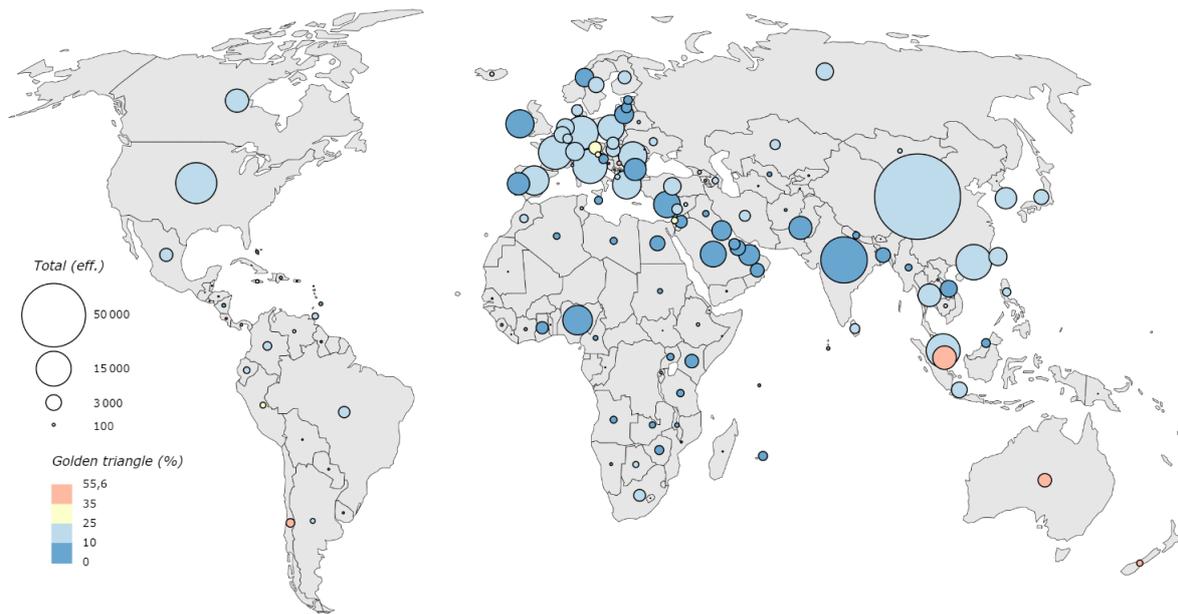


Source : réalisé et ajusté par l'auteur grâce aux données HESA pour l'année 2016/2017. Logiciel Magrit® CNRS. Lecture : cette carte combine deux éléments, les effectifs étudiants internationaux en mobilités dans les 24 universités que compte le *Russell group* et leur proportionnalité selon la provenance. À l'exemple de Singapour, qui enregistre près de 6 000 étudiants singapouriens dans ces universités et dont les étudiants se dirigent à plus de 70% dans ces universités. À titre de comparaison les étudiants français sont près de 12 000, mais ne sont que 40% à être inscrits dans ces universités prestigieuses. Les étudiants malaisiens sont également près de 12 000 et sont 55% à y être inscrits. Singapour est le 1^{er} pays toutes provenances confondues où les étudiants ciblent le plus ces universités, largement devant la Chine par exemple.

Le flux d'étudiants singapouriens en mobilité est proportionnellement celui qui recherche le plus massivement à intégrer les universités prestigieuses. Par conséquent, la mobilité révèle la distinction *élite/non-élite*, dans laquelle est graduée une échelle du prestige. Cette distinction a toujours été présente dans les systèmes éducatifs. Initialement, les frontières étaient plus floues et perméables alors que les classements internationaux les ont rendues plus concrètes et plus visibles⁸¹⁴. Ainsi, si 70% des Singapouriens s'orientent dans les universités du *Russell group*, ils sont 39% en 2019 à être intégrés dans l'une des six universités du *Golden triangle* (carte 3.3).

⁸¹⁴ Sauder, M. (2006). Third parties and status position: How the characteristics of status systems matter. *Theory and Society*. 35, 299-321.

Carte 3.4. Provenance des étudiants internationaux (effectifs et pourcentages) en mobilité dans les universités du Golden triangle (Royaume-Uni) en 2017



Source : réalisé et ajusté par l'auteur grâce aux données HESA pour l'année 2016/2017. Logiciel Magrit® CNRS. Lecture : et cette carte combine deux éléments, les effectifs étudiants internationaux en mobilités dans les 6 universités que compte le *Golden triangle* et leur proportionnalité selon la provenance. Singapour est le 1^{er} pays où proportionnellement les étudiants se dirigent le plus vers ces universités à hauteur de 39% suivies de l'Australie, d'Israël et du Chili. Les étudiants chinois par exemple ne sont que 15%.

Ce pourcentage est parmi les plus élevés par rapport aux autres flux mondiaux d'étudiants. Ces étudiants sont à la recherche d'un prestige octroyé par leur internationalisation dans ces universités d'élite. Hauts lieux de la fabrication des élites britanniques, mais aussi des élites coloniales par le passé et des élites mondiales actuellement, ils constituent une route traditionnelle pour la reproduction des élites singapouriennes⁸¹⁵. La sélection d'entrée au sein de ces universités est plus favorable à certaines nationalités et ethnies que d'autres⁸¹⁶. Les talents singapouriens font partie des flux choisis par ces universités. Par ailleurs, le capital économique est également un facteur favorable à ces étudiants où Singapour figure parmi les pays où le revenu moyen par habitant est l'un des plus forts de la planète. Cela permet aux étudiants d'intégrer des universités très prestigieuses où les coûts d'inscription et de vie sur place restent très élevés⁸¹⁷ (mais en deçà des États-Unis par exemple). En outre, les stratégies

⁸¹⁵ Ye, R. & Nylander, E. *op.cit.* Pour les auteurs, l'« Oxbridge » est au cœur de ce modèle de consécration des élites singapouriennes.

⁸¹⁶ Boliver, V. *op. cit.*

⁸¹⁷ Les étudiants singapouriens sont issus d'un pays qui a l'un des niveaux de vie les plus élevés de la planète avec un revenu national brut (RNB) par habitant et par an proche des 90 000\$ (PPA) en 2017, ce qui est trois fois plus élevé que pour la Malaisie (cf. Banque Mondiale. (2021). *RNB par habitant, (\$ PPA internationaux courants)*. Data. Website). Ces différences sont à prendre en compte, cependant, il est très probable et cela reste une hypothèse à laquelle il conviendrait de s'intéresser à l'avenir, c'est que seuls les étudiants singapouriens les plus fortunés s'orientent vers les universités les mieux classées compte tenu de la dérégularisation des frais de scolarité des

individuelles et familiales sont à prendre en compte dans le ciblage de ces universités prestigieuses à travers le mimétisme du parcours classique des élites dirigeantes⁸¹⁸.

L'éducation transnationale singapourienne s'est cristallisée dans l'obtention de capitaux symboliques rares sur le marché de l'éducation incarnés par une formation d'excellence combinée à un très haut degré de prestige conféré par ces universités. Le processus d'élitisation est à la fois double où l'international confère les élites, et où Singapour consacre ses élites. Grâce à l'accumulation de capitaux internationaux prestigieux, cette mobilité dorée devient un « multiplicateur des ressources initiales »⁸¹⁹ à leur retour à Singapour.

Conclusion

Pour Singapour, qui ne possède à son origine que sa situation géographique stratégique et les personnes qui peuvent maximiser cet emplacement, fabriquer des individus d'excellence est un enjeu d'intérêt national, une des conditions de sa survie et de sa pérennité. Pour reproduire ses élites, les élites du politique à Singapour ont utilisé le système éducatif et en particulier l'enseignement supérieur et son internationalisation comme mécanismes de cette fabrication d'État des élites. L'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien et son système de reproduction des élites singapouriennes peuvent se décliner selon les points suivants :

- L'objectif premier fut de limiter la fuite des cerveaux due à une forte émigration des étudiants et des travailleurs à l'étranger qui menaçait le développement de Singapour. Parallèlement, l'encouragement des talents nationaux à rester et des talents étrangers à s'installer a été entrepris pour combler les déficits de capitaux humains, de compétences, de talents, d'élites. Pour cela, le système universitaire a muté passant d'un modèle colonial anglais à la prédominance du modèle américain en proposant un écosystème éducatif à la « Boston ». La transformation d'universités locales en universités de classe mondiale par les politiques publiques du *World-Class University Project* et du *Global Schoolhouse Initiative* montre la poursuite stratégique de proposer un environnement universitaire à l'américaine à l'Est.

universités britanniques pour les étudiants internationaux. En effet, le coût d'une année d'étude pour un étudiant international hors Union Européenne est très variable d'une université à l'autre. Les universités les plus prestigieuses ont, en règle générale, des coûts pour une année universitaire parmi les plus élevés aux alentours de 35 000 £ (hormis les études de médecine encore plus onéreuses). À l'inverse, des universités de rang secondaire, voire périphériques, ont des frais d'inscription qui avoisinent les 12 000£ par année universitaire (données issues des sites web institutionnels de différentes universités britanniques). À cela, il faut prendre en compte la vie sur place (logement, déplacement, loisirs, voyage vers le pays d'origine) qui représente un coût économique très élevé également.

⁸¹⁸ La plupart des acteurs institutionnels que j'ai rencontrés à Singapour avaient fait leurs études le plus souvent dans l'une de ces six universités du *Golden triangle*.

⁸¹⁹ Wagner, A.-C. (2020). The internationalization of Elite Education, Merging Angles of Analysis and building a research object. In F. Denord & M. Palme. *Researching Elites and Power. Theory, Methods, Analyses*. Springer : 198.

- Les universités d'État se sont segmentées en niches d'excellence spécialisées par domaines d'étude, évitant ainsi la concurrence inter-universitaire. En plus de NUS et de NTU, de nouvelles universités publiques spécialisées ont été créées dans le but de former des travailleurs hautement qualifiés répondant à des secteurs vitaux de la cité-État. En ce sens, les universités publiques sont les établissements d'élite de la nation.
- Un mode de gestion néo-managérial a été mis en place dans les universités singapouriennes, les soumettant à des impératifs de rentabilité et leur octroyant une liberté institutionnelle afin de leur permettre de rivaliser dans le paysage universitaire mondial. Malgré tout, elles doivent toujours suivre les objectifs stratégiques nationaux et leur « autonomie » reste dirigée par l'État. Les classements mondiaux des universités et le classement annuel des nations au niveau mondial sont devenus des instruments de mesure de la qualité du système universitaire.
- La société singapourienne repose sur une vision holistique où l'individu n'est qu'un rouage de cette société et l'éducation est un outil de production du citoyen singapourien. Dans cette perspective, le rôle des professeurs est reconnu comme fondamental dans le sens où ils détiennent les clés de l'avenir de la nation et façonnent le caractère de la société singapourienne. Excellence, curiosité d'apprendre, amélioration continue, vertus publiques sont des valeurs dispensées dans les universités. L'apprentissage tout au long de la vie (*life-long learning*), issu de la constatation que les connaissances et les compétences professionnelles deviennent caduques en dix ans environ, induit un perfectionnement et un recyclage permanents pour obtenir une employabilité durable. D'où la nécessité pour la cité-État d'établir un système d'enseignement supérieur capable de supporter un continuum travail-apprentissage. Singapour cherche à massifier ses talents pour en récolter les élites et éviter un recours systématique aux talents internationaux.
- Bien que l'internationalisation dans le parcours étudiant soit un mécanisme historique de la fabrication des élites singapouriennes, la mise en place de nombreuses bourses pour éviter la fuite des cerveaux et le risque d'un non-renouvellement de ses élites est devenu un moyen privilégié de rétention des talents pour les obliger à revenir à Singapour. La mobilité à l'étranger n'est pas le seul facteur nécessaire puisque son corollaire est la dimension du prestige de cette dernière. Sans le prestige et le retour dans la cité, la mobilité à elle seule ne suffit pas à l'élitisme. Les mobilités étudiantes sortantes en quête des plus prestigieuses universités du monde occidental, la majorité situées en Grande-Bretagne ou aux États-Unis, révèlent une circulation « dorée ». A l'instar des sommités de la nation singapourienne dont le parcours universitaire et professionnel est très internationalisé, le capital international est indispensable pour devenir une élite singapourienne. Le système de reproduction des élites singapouriennes s'inscrit dans un parcours tracé où elles ont été dans l'un des deux meilleurs *Junior Colleges* (*Raffles Institution* ou *Hwa Chong Institution*), ont souvent fait leurs études

initiales à NUS ou NTU – quand elles n'étaient directement financées par l'État pour se rendre dans une université à l'étranger –, ont travaillé, puis sont retournées se spécialiser dans une des universités de la *Ivy League* ou du *Russel Group*.

L'internationalisation est devenue une marque de l'identité nationale de Singapour tout comme l'élitisme et l'excellence. La cité-État s'évertue à disposer d'individus hautement qualifiés, internationalisés dans des universités prestigieuses, capables de se former durant l'entièreté de leur vie professionnelle, et qui soient au service de la nation. La ville se veut être le reflet asiatique de l'Occident en Orient et a construit son système universitaire en ce sens. L'État se veut garant du mécanisme de fabrication de ces élites bien que les systèmes étrangers prestigieux font partie intégrante de ce système de reproduction de la nation.

Chapitre 4 – Internationaliser et capter les élites étudiantes mondiales de passage

L'internationalisation à Singapour est loin d'être un phénomène nouveau comme cela peut l'être ailleurs dans le monde. Par essence, même la cité-État a toujours été tournée vers l'extérieur en raison de sa localisation géographique, et historiquement, c'est un port de commerce et d'entrepôts entre les Indes et la Chine. Son économie et son développement sociétal dépendent de ses relations avec le reste du monde. Cependant, les pays qui l'entourent sont de puissants voisins. Ses 5,7 millions d'habitants sont bien peu nombreux en comparaison des 4 milliards cumulés en Chine, Inde et Asie du Sud Est. Entourés de ces immenses nations, les Singapouriens sont conscients de la lutte qu'ils doivent mener pour la survie de leur ville-pays. Ce combat pour la survie se manifeste notamment par un esprit de compétition exacerbé. L'internationalisation et l'esprit de compétition sont liés, assemblés par la nécessité de survivance et ils imprègnent le fonctionnement des stratégies d'internationalisation « *outward* » entreprises par Singapour pour la création et le développement de son hub universitaire international, prêt à attirer les élites internationales et même à les (re)produire.

En plus de cette caractéristique de survie, l'État singapourien cherche à faire centralité en Asie en apparaissant comme une *global city* en matière d'éducation. Par mimétisme à l'internationalisation du milieu des affaires et des entreprises et à la multiplication des réseaux internationaux universitaires, ceux-ci ont participé à accroître l'attractivité du système d'enseignement supérieur à travers le monde. Qu'il s'agisse d'*executive education* attirant les élites internationales managériales ou l'attraction des chercheurs de renommée mondiale par un investissement étatique forte en Recherche & Développement (R&D), tous ces éléments participent à faire de Singapour, pour les élites du politique, un lieu unique en Asie.

Les stratégies de captation des mobilités étudiantes sont une des grandes stratégies des acteurs programmatiques. De manière similaire à sa propre population, il y a une recherche constante du « *top talent* » étudiant pour alimenter ses programmes universitaires d'excellence. Toutefois, le secteur d'enseignement supérieur public répond à une plus grande sélectivité sociale et scolaire que le secteur d'enseignement supérieur privé qui vise davantage une sélectivité économique.

Enfin le chapitre démontre que Singapour reste un haut lieu de la professionnalisation des élites étudiantes circulantes et s'inscrit comme une place forte de la reproduction des élites françaises de passage en quête d'internationalisation de leur parcours universitaire.

I. La survie de la *global city*

1.1. Une ressource vitale pour la population singapourienne : son haut niveau d'éducation.

Le thème de la survie revient fréquemment dans le champ lexical des discours politiques et dans celui des répondants. À Singapour, la « survie » est liée à la structure même de la cité-État, « petite », « sans ressources premières », « jeune » avec une « histoire courte », entourée de grands pays à l'image de la Chine et de l'Inde particulièrement où Singapour tente de prendre sa place dans le « nouvel ordre mondial » économique. Cette nécessité constante de se relier au monde renvoie à la survie même de la nation. C'est pourquoi l'enseignement supérieur singapourien est internationalisé, comme le sont toutes les sphères de la société singapourienne. Les verbatims ci-après font référence à la nécessité de l'internationalisation à Singapour :

« La nécessité de regarder constamment le monde qui nous entoure ». ⁸²⁰

« Donc, presque par définition, nous devons être internationaux dans tout ce que nous faisons, ce n'est pas seulement l'université mais vraiment, dans tout ce dont nous avons besoin pour être internationaux ». (Vice-Président d'une université publique)

« Pour Singapour nous n'avons pas le choix, nous n'avons que des personnes et nous nous appuyons sur le monde et l'économie ouverte, l'internationalisation est nécessaire, nous avons besoin de personnes venant de l'extérieur pour ajouter à nos talents" ». (Président A d'une université publique)

1.1.1. *L'esprit de compétition singapourien*

Comme il est stratégiquement vital pour Singapour de posséder un système d'enseignement supérieur à la pointe de ce qui existe dans le monde, la cité-État doit pour cela faire preuve d'un esprit de compétition développé et élaborer les stratégies qui lui permettent de l'obtenir. La compétition est perçue comme permanente et nécessaire par les acteurs institutionnels universitaires comme l'atteste l'extrait d'entretien d'un vice-président d'une université autonome publique :

« Eh bien, je veux dire, bien sûr, la concurrence peut-être à la fois bonne et mauvaise. C'est vrai. Mais le bon côté de la concurrence est qu'elle vous garde sur le qui-vive. Vous voulez constamment vous assurer que vous n'êtes pas en retard sur les autres. En fait, nous aimons la concurrence, car elle nous rappelle de ne pas être complaisants. Elle nous rappelle que nous devons continuer à travailler, que nous devons nous améliorer » (Vice-Président d'une université publique)

Vigilance, amélioration constante, effort continu, ne pas être distancé, la concurrence apporte aux acteurs universitaires un esprit de compétition qui est relié à la nécessité vitale que représente l'éducation pour ce pays. Cette compétitivité nettement empreinte d'un esprit de

⁸²⁰ Voir le discours prononcé par le Général de Brigade Yeo George. (1989). *Evolving a National Identity in a Changing World Environment. National University of Singapore Lecture Theatre. June 19th. National Singapore Archives.*

rivalité, de se mesurer pour savoir quel établissement sera le meilleur a évolué à Singapour. Il y a eu un changement dans la manière de concevoir la compétitivité. Moins en rivalité, il s'agit désormais d'une compétition intelligente : la coopétition^{821,822}.

1.1.2. *La smart compétition : la coopétition entre les universités nationales et universités internationales à l'étranger*

La compétition intelligente résulte d'une réflexion des universitaires singapouriens illustrée dans cet extrait :

« Pendant de nombreuses années à Singapour, vous savez, NUS et NTU sont les deux seules grandes universités de Singapour, il y avait beaucoup de compétition entre les deux universités. À un certain stade, je pense, en effet, la concurrence était si intense que nous ne collaborions plus. Les professeurs des deux universités collaboraient, mais, en tant qu'universités, nous ne collaborions pas. Nous sommes très conscients que, face à la concurrence, nous ne devons pas être aveuglés et la laisser devenir une concurrence négative ou une concurrence non constructive ». (Vice-Président d'une université publique)

La notion d'adversité a laissé la place à celle de partenariat. Les acteurs programmatiques universitaires sont devenus conscients des meilleurs bénéfices qu'ils pouvaient retirer d'une coopétition où la compétition est constructive et basée sur la coopération. C'est le principe du *gagnant-gagnant* plus intéressant que celui de la concurrence écrasante. Chacune des universités partenaires pouvant être aidée par l'autre. La force de l'une supplée les faiblesses de l'autre, conception opposée à celle du rapport de force.

« Vous devez tirer parti de la force des autres partenaires. Et donc, encore une fois, à cause de cette philosophie, nous recherchons des partenaires. Il peut s'agir d'universités, d'entreprises ou même d'autres fondations, nous recherchons des partenaires qui peuvent nous aider, combler nos faiblesses... et c'est à la relation d'être mutuellement bénéfique, et ensemble, nous espérons que le résultat est même un plus un est plus grand que deux. C'est pourquoi nous travaillons aussi très étroitement avec des universités, des entreprises et des fondations internationales ». (Vice-Président d'une université publique)

Cette attitude est largement présente dans les relations avec les universités internationales partenaires engagées dans la même course mondiale à l'excellence :

« Si nous nous réunissons et travaillons ensemble et parfois, vous savez, nous pouvons obtenir beaucoup plus pour Singapour. C'est pourquoi, depuis environ deux ans, deux ans et demi, nous avons commencé à changer la philosophie des deux côtés. Et nous avons commencé à travailler ensemble plus étroitement. Je pense donc que c'est un changement d'état d'esprit très positif. Et

⁸²¹ Dagnino, G.B., Le Roy, F. & Yami, S. (2007). La dynamique des stratégies de coopétition. *Revue Française de Gestion*, 33(176), 87-98. Les auteurs montrent que ce concept s'inscrit à la jonction entre le paradigme concurrentiel et la coopération et reste un objet de recherche à part entière.

⁸²² Hannachi, M. (2011). *La coopétition au service du bien commun. Les stratégies de entreprises de collecte et de stockage de céréales face aux OGM*. Thèse de Doctorat en Science de Gestion. INRA. L'auteur défend la thèse que « la coopétition est une institution sociologique, c'est-à-dire un système de relations sociales (avec des croyances et des modes de conduite institués par la collectivité) doté d'une certaine stabilité dans le temps. Cette institution permet de gérer durablement ou de construire un bien commun » (citation p.189).

nous avons appliqué la même chose avec nos partenaires internationaux. Nous sommes donc en concurrence avec les meilleures universités, par exemple l'Imperial College. Oui, bien sûr, nous sommes en concurrence. Cependant, nous collaborons, de manière très étroite dans notre école de médecine. Notre école de médecine a été créée conjointement par NTU et l'Imperial College ». (Vice-Président d'une université publique)

Cette coopération doit servir la cité-État dans ses deux objectifs prioritaires, d'une part la valorisation de sa construction nationale à l'international et d'autre part, la prospérité et la croissance économique. L'émergence de Singapour en tant que hub éducatif répond à ces deux volontés. L'expansion du système d'enseignement supérieur par l'internationalisation a été combinée par l'importation d'universités étrangères, le renforcement des universités locales, le développement des partenariats d'excellence, la stimulation des flux de mobilités étudiantes internationales entrantes. L'éducation transnationale est un objectif stratégique qui a été d'abord énoncé avec le *World-Class University project* (WCU) en 1998 puis réitéré dans le *Global Schoolhouse initiative* en 2003. Les acteurs programmatiques de l'*Economic Review Committee* avait émis les objectifs en 2002 d'attirer en 10 ans près de 100 000 étudiants internationaux supplémentaires et 100 000 cadres internationaux d'entreprises pour la formation⁸²³. L'ensemble de ces éléments ont été stratégiquement élaborés depuis par les acteurs programmatiques gouvernementaux et universitaires aussi bien singapouriens qu'internationaux pour le maintien de la vitalité économique nationale et la captation d'un marché mondial de l'éducation. Ce marché représentait déjà en 2002, 2 200 milliards de dollars annuels⁸²⁴ et en 2019 le marché, uniquement de l'enseignement supérieur mondial, se situait aux alentours de 1 090 milliards de dollars⁸²⁵.

1.2. Nouer des partenariats universitaires : une stratégie « *outward* » de coopération

À Singapour, les partenariats universitaires ne sont pas les fruits désintéressés d'un désir de recherche pour le savoir de l'humanité ou issus d'une volonté de partage des connaissances de la part d'une grande université envers une moins développée. Ces rapprochements universitaires répondent à des plans de développement élaborés par la gouvernance singapourienne. Ce sont donc des stratégies dont les finalités concernent la croissance économique de la cité, sa prospérité à long terme et sa force en tant que nation. Comment sont choisis ces partenariats ? D'après quels critères ?

⁸²³ Ministry of Trade and Industry Singapore (2002). *Panel recommends Global Schoolhouse concept for Singapore to capture bigger slice of US\$2.2 trillion world education market*. Ministry of Trade and Industry.

⁸²⁴ *Ibid.*

⁸²⁵ Fortune Business Insights. (2020). *Higher education market. Market research report 2020*. Fortune Business Insights.

1.2.1. La réciprocité de prestige dans le choix des partenaires universitaires

Pour faire face à cette compétition, le recours à des partenaires a été une nécessité. Le besoin de partenaires est en effet le corollaire d'une compétition accrue. Sans partenaire, il est difficile d'être affilié aux universités prestigieuses compte tenu notamment des liens nécessaires de collaboration de recherches, de mobilités étudiantes et académiques. Au regard des échanges étudiants entre universités, qui se font sur la base d'une réciprocité de prestige, les partenariats mettent en réseaux les universités de même rang où circulent les étudiants internationaux. Encore faut-il « trouver le bon partenaire »⁸²⁶ reconnu dans son propre champ disciplinaire et au niveau national/international. Cela oblige à une constante proactivité pour traiter avec les meilleures universités mondiales (extrait 4.1) ainsi que d'autres partenaires tels que des centres de recherches, des entreprises, des industries ou des fondations internationales (ex. Fraunhofer-Gesellschaft, CNRS, Rolls Royce, Panasonic, Ewing Marion Kauffman Foundation).

Les liens prestigieux de collaboration sont un enjeu stratégique pour Singapour et ses universités pour continuer de rayonner et d'être perçu comme l'excellence universitaire asiatique. À titre d'exemple, NUS s'est mise en réseau avec les neuf universités les plus réputées de Chine appartenant à la « ligue C9 » ou a participé à la création en 2006 de l'*International Alliance of Research Universities* (IARU), où l'on retrouve notamment des universités telles que Cambridge, Yale, ETH Zurich, l'Université de Tokyo. La similarité de prestige est déterminante à tel point que certains responsables de relations internationales d'universités issues de pays voisins m'avaient mentionné l'impossibilité d'être partenaires avec certaines grandes universités mondiales et notamment singapouriennes, car leur université n'était pas de même rang. L'un d'eux m'avait souligné la violence symbolique exercée par ces universités quand les responsables de ces dernières lui posaient la question de la position de son université dans les classements internationaux et qu'ils avaient clôturé immédiatement la conversation avant même qu'ils n'aient pu se présenter. À travers cet exemple, la sélection des universités est un triage entre celles de premier rang et celles jugées secondaires. Ces universités attirent et constituent des réseaux où les candidats et les étudiants en mobilité sont en adéquation avec leur stature de premier rang. L'exclusion, l'inclusion, la compétition et la collaboration sont interdépendantes et agissent sur la définition de l'excellence scolaire. En effet, la compétition est un moyen par lequel il y a une (re)définition de ce que les institutions jugent comme l'excellence⁸²⁷. Les liens de collaboration sont un enjeu stratégique pour Singapour et ses universités pour continuer de rayonner et d'être perçu comme l'excellence universitaire asiatique. Il y a donc une forte sélection des partenaires du fait de cette symétrie de prestige et le besoin d'augmenter sans cesse le niveau de ses universités⁸²⁸. En outre, la similarité de

⁸²⁶ Entretien auprès d'une directrice des relations internationales d'une université autonome publique à Singapour.

⁸²⁷ Musselin, C. (2017). *La Grande Course des universités*. Presses de Sciences Po.

⁸²⁸ Voir le discours prononcé par Lee Hsien Loong. (2019). *Singapore University of Social Sciences Ministerial Forum*. Singapore University of Social Sciences. September 4th. Prime Office Minister.

prestige est déterminante dans le positionnement universitaire et par conséquent dans la compétition mondiale de l'éducation de haut niveau et de recherche.

La stratégie d'attraction des universités étrangères via des campus délocalisés a quelque peu été différente de celle des partenariats puisque le gouvernement singapourien via l'*Economic Development Board*, a ciblé deux catégories d'établissement universitaires, d'un côté des universités de « première classe »⁸²⁹ mondialement reconnues à travers leurs classements internationaux notamment. D'un autre côté, des établissements secondaires au niveau mondial, mais dont la reconnaissance dans leur champ national est établie comme la production de l'excellence. Ce ciblage systématique entre ces deux catégories d'établissements et également les partenariats avec les universités singapouriennes permet de dresser une typologie de modèles visant à faire de Singapour un des hauts lieux de l'éducation mondiale en Asie.

1.2.2. Une typologie des partenariats et implantations universitaires à Singapour : briller mondialement

En répondant à une « smart » compétition, Singapour s'est très largement appuyée sur le développement de partenariats et d'implantations universitaires prestigieux. Il a été possible de faire une typologie de six modèles de compétitivité différenciés, mais dont l'objectif commun est de « briller mondialement » et s'inscrit dans une stratégie de rétention des élites.

Tableau 4.1. Typologie des partenariats et implantations universitaires à Singapour

Type de modèle	Description du modèle
Modèle de réseaux (<i>network model</i> ⁸³⁰)	Ce modèle répond à une politique multisite où une université mère d'un pays donné crée un campus délocalisé (<i>branch campus</i> , <i>campus offshore</i>) dans un pays d'accueil ciblé. Il s'agit d'un modèle très présent à Singapour. On dénombrait en 2021, 16 <i>branch campus</i> à Singapour ⁸³¹ , certains présents depuis le premier plan stratégique, le <i>world-class university project</i> en 1997, à l'image de l'INSEAD, l'ESSEC Asia Pacific, <i>Curtin University</i> , etc. Toutefois, certains de ces campus délocalisés ont la spécificité d'être dans le modèle d'expertise internationale ci-dessous.
Modèle d'expertise internationale	Ce modèle englobe certains campus délocalisés qui ont été attirés par Singapour à cause de l'expertise internationale qu'ils ont dans un secteur de niche. À ce titre, l'EHL (École Hôtelière de Lausanne, domaine : hôtellerie), <i>Culinary Institute of America</i> (domaine : management et business dans le secteur alimentaire), <i>DigiPen Institute of Technology</i> (domaine : game design), <i>STRATE School of Design</i> (domaine : smart city design) se retrouvent dans cette catégorie.
Modèle de synergie	Il s'agit d'un modèle de partenariat basé sur l'élaboration commune entre une université singapourienne et une université étrangère sur un programme (souvent en double diplôme tel que <i>HEC Paris-NUS Double degree</i> , <i>Waseda-Nanyang</i>

⁸²⁹ Discours du Général de Brigade Yeo George. (2003). *Singapore' The Global Schoolhouse*. August 16th. National Singapore Archives.

⁸³⁰ Olds, K. (2007). Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a "Global Education Hub". *World Development*, 35(6), 959-975.

⁸³¹ Cross-Border Education Research Team (2020). *op. cit.* Il faut également ajouter deux autres campus délocalisés qui ne figurent pas dans la liste car très récentes : l'École Hôtelière de Lausanne et *STRATE School of Design*.

	<i>Double MBA, German-Singapore Master of Science (Graduate) Degrees, etc.) ou dans un domaine spécifique (ex. : Duke-NUS Medical School)</i>
<i>Modèle de ligue (d'élite)</i>	Modèle de partenariat cible notamment à travers des accords bilatéraux par des MoU, entre universités/ institutions jugées de même rang. Ces mises en relation d'établissements ayant un statut similaire donnant lieu à des accords-cadres qui peuvent avoir trait à de nombreux aspects des relations inter-universités en particulier ce qui concerne la mobilité étudiante ou les relations entre les chercheurs. Dans le cas de Singapour, il s'agit des accords signés avec des universités de premier rang dans leur champ national et bien souvent reconnues internationalement, le « top de la ligue ». À titre d'exemple, NUS s'est mise en réseau avec les neuf universités les plus réputées de Chine appartenant à la <i>ligue C9</i> . Elle a également participé à la création en 2006 de l' <i>International Alliance of Research Universities (IARU)</i> , où l'on retrouve notamment des universités telles que les universités de Cambridge, Yale, ETH Zurich, l'Université de Tokyo. Ainsi, les universités d'État singapouriennes ont cherché à faire partie de la « ligue » ⁸³² des meilleures universités mondiales afin d'attirer les élites et les talents internationaux.
<i>Modèle de fusion</i>	Ce modèle est en lien avec les <i>joint-ventures</i> , où deux universités, l'une locale et l'autre étrangère, s'associent pour créer un établissement commun qui n'existait pas dans le paysage universitaire. Singapour en a fait une de ses spécialités. On peut citer entre autres <i>Yale-NUS College</i> , <i>Lee Kong Chian School of Medicine</i> (NTU et <i>Imperial College London</i>), <i>Cornell-Nanyang Institute of Hospitality Management</i> (NTU et Cornell University), <i>Yong Siew Toh Conservatory of Music</i> (NUS et <i>Johns Hopkins University</i>). À cette liste, il faut ajouter SUTD, fruit de la collaboration entre le MIT, <i>Zhejiang University</i> et Singapour par le biais de SMU. Le modèle de fusion est pour Singapour le summum du prestige puisqu'il relie deux institutions mondialement reconnues et indirectement deux États toujours dans un souci de relier le meilleur entre l'Occident et l'Orient. Stratégiquement, Singapour a développé plusieurs institutions universitaires en collaboration avec de grandes universités pour renforcer son offre éducative et son attractivité nationale et internationale.
<i>Modèle de transférabilité</i>	Le secteur de la recherche est également un secteur essentiel à Singapour. La stratégie a été d'attirer les grands centres de recherche et laboratoires reconnus dans le monde afin qu'ils implantent à Singapour une partie des activités de recherche dans des domaines définis. Le type de modèle est particulièrement incarné à Singapour par la <i>CREATE Tower</i> l'on retrouve 8 universités et centres de recherche étrangers dont le CNRS, le MIT ou encore l'Université de Cambridge (cf. annexe 4.1). Le besoin de Singapour est de nouer des partenariats de recherche dans des domaines de pointe nécessaires au pays. Leur implantation facilite la transférabilité de connaissances vers Singapour, ses institutions et ses ressources humaines.

1.3. L'obligation de réussite

1.3.1. L'échec de l'implantation et de la rétention des établissements étrangers

Bien évidemment, comme toute entreprise, les universités étrangères à Singapour ont connu diverses aventures, certaines ont réussi à s'établir de manière pérenne tandis que d'autres se sont retirées parfois très précocement ou se sont implantées dans d'autres pays voisins. Selon les discours et entretiens auprès des acteurs programmatiques, il y a eu deux grands « traumatismes » qui ont mis à mal cette stratégie mondiale d'attraction. Le premier est la fermeture en 2007 en l'espace de trois mois du campus australien de l'Université de Nouvelle

⁸³² Nanyang Technological University. (2008). *Annual Report 2008*. NTU.

Galles du Sud (UNSW). Initialement, l'attraction de cette université était un objectif du *Global Schoolhouse Initiative* en 2003, où une université étrangère généraliste devait renforcer un peu plus la stratégie de Singapour pour devenir un hub éducatif mondial. Son ouverture à Singapour a eu lieu en 2007 après des pourparlers de plusieurs années entre le gouvernement singapourien et les dirigeants de l'université. Quelques mois plus tard, le campus singapourien ferma. L'histoire de cet échec m'a été rapportée lors d'un entretien avec un directeur d'une autre institution délocalisée à Singapour :

« C'est qu'à l'époque, l'université avait pour ambition en dix ans d'avoir 10 000 étudiants à Singapour, et là tu te dis : c'est gigantesque. De nombreuses années plus tard, en 2007, le traumatisme existe toujours à Singapour, changement de président à Sidney, la première rentrée de l'école pour laquelle ils attendaient 7 ou 800 étudiants, et là, il y en a que 2 ou 300 qui s'inscrivent, et là changement de président à Sidney, qui regarde le business model, les investissements, les engagements, etc., et là il dit : 'on va mettre l'université à genoux, on va faire faillite, le projet est beaucoup trop risqué, on arrête tout', ça c'était trois mois après la rentrée des classes, du jour au lendemain l'université dit : 'on arrête là nos opérations à Singapour'. Et là, visiblement ils n'avaient pas consommé la totalité de la subvention et je ne sais pas s'ils ont dû rembourser ou pas, en tout cas il y a eu 300 étudiants sur le carreau, et ça c'est un gros traumatisme ». (Directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée à Singapour)

Un des principaux échecs de l'implantation de cette université a été son business model trop ambitieux dans le ciblage des étudiants internationaux et leur capacité de financement de leurs études.

« Mais dans les modèles où les frais de scolarité sont jugés trop élevés, où les étudiants ne sont pas prêts à payer ces frais et où la viabilité financière à long terme est remise en question, il est difficile de maintenir ces entreprises. Bien sûr, dans un sens, l'échec ne se résume pas au modèle économique, même si je pense qu'il y est pour beaucoup ». (Vice-présidente d'une université publique)

Le business model prévoyait de créer un campus ayant une capacité de 15 000 étudiants dont 30% d'étudiants locaux et 70% d'étudiants internationaux principalement de Chine⁸³³. De plus, les frais de scolarité étaient plus élevés que ceux des étudiants internationaux dans l'université mère en Australie et ils étaient 4 fois plus élevés que ceux pratiqués dans les universités d'État à Singapour⁸³⁴. Bien sûr, la politique initiale d'externalisation entreprise par l'université mère a grandement joué dans cet échec puisque la qualité de l'enseignement proposé n'était également pas à la hauteur de ce qui était pratiqué en Australie pour un coût trop élevé. L'orientation « trop commerciale » a fait défaut.

Le second traumatisme est le départ « du jour au lendemain » après plusieurs années d'implantation à Singapour de la Business school de l'Université de Chicago. En effet, les dirigeants de l'école ont décidé de se délocaliser à Hong Kong en 2013 et de fermer le campus

⁸³³ Marginson, S. (2007). In the global context: national policy on international education. *Researchgate*.

⁸³⁴ *Ibid.*

à Singapour. Cette décision a été faite pour être plus proche de la Chine alors en pleine expansion en demande d'éducation transnationale. Hong Kong reste structurellement proche de Singapour, mais géographiquement favorisé dû à sa proximité directe avec la Chine continentale. Ce départ a été vécu comme un échec supplémentaire de la part des autorités singapouriennes.

En parallèle de ces échecs, la constitution de partenariats tels qu'il en a été question précédemment peut également se heurter à des difficultés et des refus de collaboration. Dans l'exemple du *Yale-NUS College*, fusion entre NUS et *Yale University*, l'université américaine n'était pas le premier choix du gouvernement singapourien⁸³⁵. Celle-ci n'était que la deuxième ou troisième parmi les universités américaines ciblées. Singapour voulait développer les arts libéraux au sein de NUS, pour cela, les acteurs programmatiques ont cherché une collaboration avec une des plus prestigieuses universités américaines en la matière⁸³⁶. Initialement, la première université choisie n'a pas accepté la collaboration, ne souhaitant pas associer son nom à l'université singapourienne dont le pays ne répondait pas à des critères démocratiques suffisants. Ainsi, Yale a accepté d'associer son nom avec NUS et Singapour⁸³⁷. Là encore, en août 2021, les autorités singapouriennes annoncent de manière inattendue la fermeture du *Yale-NUS College* après dix ans d'existence seulement⁸³⁸. Ce dernier sera aggloméré dans un nouvel établissement, le *New College* dépendant de NUS. Mais au-delà des raisons politiques et nationalistes (encadré 4.1), le gouvernement singapourien est coutumier de l'arrêt brutal de partenariats avec les universités américaines comme ce fut le cas avec le MIT à l'origine de la *Singapore University Technology and Design* en 2009. S'appuyer sur les universités prestigieuses américaines a permis de créer des établissements nationaux tout en bénéficiant d'un transfert de connaissances et de compétences unique.

Encadré 4.1. La fin du Yale-NUS College.

En août 2021, après 10 ans d'existence, la fermeture du collège universitaire du *Yale-NUS College*, fusion entre *Yale University* et la *National University of Singapore* (NUS) a fait grand bruit. Le partenariat entre les deux universités devait prendre fin en 2025, mais Singapour a décidé unilatéralement d'y mettre un terme plus tôt. Dans la foulée, le président du *Yale-NUS College*, Tan Tai Yong, a annoncé la création du *New College* pour l'année 2022-2023 dans lequel seront intégrés les étudiants de Yale-NUS et ceux de l'*University Scholars Programme* (USP) de NUS en vue d'élargir l'accès des étudiants singapouriens à l'université. *Yale-NUS College* était l'établissement public où la proportion d'étudiants internationaux était la plus élevée, avec 50 % de places réservées. Cette restructuration vise à attribuer davantage de place aux étudiants singapouriens. De plus, un tel partenariat posait le problème d'un financement public deux fois plus cher élevé pour un étudiant de Yale-NUS en comparaison d'un étudiant

⁸³⁵ Entretien auprès d'un chercheur singapourien sur l'internationalisation du système éducatif à Singapour.

⁸³⁶ Le nom de l'université qui avait été initialement choisie est inconnue, les personnes qui m'ont raconté ce fait l'ignoraient selon leurs dires.

⁸³⁷ De même, la collaboration avec *Yale University* a été réalisée sur la base de transactions financières « colossales » (entretien non-enregistré avec un chercheur singapourien).

⁸³⁸ Davie, S., Qing, A. & Kai N.W. (2021). What's behind the decision to close Yale-NUS College?. *The Straits Times Singapore*. September 5th.

intégré dans les mêmes filières à NUS, soulevant un manque d'équité entre les étudiants singapouriens. Cette fermeture soulève également la question sous-jacente de la liberté académique mise en cause au sein de l'établissement. En plein contexte des manifestations à Hong-Kong en 2019 contre le projet de loi d'extradition vers la Chine, un module intitulé « *Dissent & Résistance* » proposé par le singapourien Alfian bin Sa'at⁸³⁹ fut retiré d'un programme, car jugé contraire avec les objectifs académiques. Bien que ce module ait été (officiellement) arrêté pour des raisons juridiques, la tension subtile entre autonomie universitaire et liberté académique est toujours actuelle dans les débats, et ce depuis l'indépendance de Singapour.

Le développement international en tant que hub d'enseignement supérieur s'est confronté à des conceptions idéologiques des institutions universitaires étrangères ciblées à l'égard de Singapour. Cette conception autoritaire de Singapour est un contre élément qui a pour effet de limiter les universités à s'y implanter, mais également certaines circulations étudiantes – notamment en *postgraduate* – attachées à la liberté et aux valeurs démocratiques⁸⁴⁰. Si bien que Singapour peine à maintenir la présence de certains établissements étrangers sur son territoire⁸⁴¹.

1.3.2. Conditions de réussite pour l'implantation d'écoles étrangères

S'il existe des situations d'échecs d'implantation compte tenu de divers facteurs structuraux ou de politiques de déploiement non adaptées au contexte singapourien, les conditions de réussite sont attribuables à plusieurs éléments selon une vice-présidente d'une université autonome publique à Singapour :

« Lorsque vous regardez les territoires où ce genre d'expériences ont eu lieu, le Moyen-Orient, la Chine et Singapour figurent en bonne place, et Singapour a certainement eu plus que sa part de telles expériences. Ces expériences sont très, très complexes et compliquées, et il est difficile d'attribuer le succès ou l'échec à des facteurs singuliers, je vais donc essayer de parler d'une multitude de facteurs. Là où il y a eu des succès, je pense qu'un partenariat étroit a souvent été un facteur. Un partenariat étroit entre une université étrangère et une université locale, un engagement mutuel, une vision mutuelle, la capacité de travailler en étroite collaboration dans une sorte de relation gagnant-gagnant, une compréhension profonde de l'autre institution et de son fonctionnement, et une intégration en termes de relation, de sorte qu'elle ne dépende pas de deux acteurs clés, un de chaque côté, par exemple, que les relations soient profondément ancrées dans les institutions. » (Vice-présidente d'une université publique)

Une co-construction mutuelle d'une vision similaire basée sur la confiance et l'échange réciproque entre les autorités et institutionnels Singapouriens et l'université étrangère sont une

⁸³⁹ Frécon, E. (2020). De 'Singapore Inc.' à la nation singapourienne... via les smart cities. In C. Cabasset & C.T.L. Tran. *Asie du Sud-Est 2020* (p.321-338). IRASEC et les Indes Savantes.

⁸⁴⁰ Entretiens non-enregistrés avec plusieurs étudiants en Master et Doctorat de passage à Singapour pour le *Global Young Scientists Summit* (GYSS).

⁸⁴¹ Sanders, J.S. (2019). National internationalisation of higher education policy in Singapore and Japan: Context and Competition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49-3, 413-429.

des clés de la réussite. Le business plan est également un facteur qui joue sur l'intégration de l'université dans le champ de l'enseignement supérieur singapourien :

« Il existe des modèles, bien sûr, où il n'y a pas de partenariat, où l'université étrangère vient et s'établit de son propre chef, mais où le facteur critique a été un business plan qui fonctionne. Et je pense qu'il est vrai de dire que celles qui ont réussi par elles-mêmes à Singapour et celles qui n'ont pas réussi, une différence clé a été le business plan. Ainsi, les écoles de commerce, par exemple, ont eu tendance à mieux fonctionner, elles ont pu faire payer les frais d'inscription, les étudiants ont été attirés par cette partie du monde ». (Vice-présidente d'une université publique)

Il ne faut pas oublier que bien qu'une université étrangère puisse cibler un marché international en s'implantant à Singapour, elle reste intégrée au système éducatif singapourien. Ainsi, le critère fondamental reste la communication et l'ajustement avec les acteurs programmatiques singapouriens pour réussir les collaborations, partenariats et délocalisations universitaires :

« Dans la mise en place de ce genre de projets de collaboration ou peut-être de négociations entre, disons, une université étrangère et l'État singapourien, il y a en fin de compte des questions de styles de leadership, de capacités interculturelles, de personnalité, de timing, de conscience du timing et de différentes dimensions de ce qui est rapide ou de ce qui est trop lent ». (Vice-présidente d'une université publique)

Finalement, ces conditions de réussite permettent de minimiser les risques de fermeture ou de mésentente entre les deux parties. À cela s'ajoutent le contrôle, la méticulosité et la régulation étatique pour que les partenariats remplissent les objectifs voulus par Singapour et l'institution étrangère.

Extrait 4.1. Débat du comité des subsides : 3^e réponse de Mr. Iswaran, ministre d'État chargé du commerce et de l'industrie et de l'éducation, sur *un enseignement supérieur de qualité offrant des possibilités à tous*, Février 2011.

« Mme Josephine Teo a posé une question sur la valeur de ces collaborations étrangères pour Singapour. Il s'agit d'une question pertinente, dont nous sommes saisis au Ministère. Premièrement, nous nous efforçons de sélectionner les meilleurs partenaires de la plus haute qualité. Deuxièmement, ces partenariats sont structurés de manière à bénéficier mutuellement à Singapour et à ses partenaires. Troisièmement, nous veillons également à ce que les capacités soient transférées et intégrées dans nos institutions, afin que la valeur ne se limite pas à la durée du partenariat, mais produise des bénéfices à long terme. Par principe, le ministère de l'Éducation calibre les ressources allouées et veille à ce que le financement de chaque collaboration soit proportionnel à sa portée et à son ampleur. Il est également lié à des jalons qui répondent aux objectifs de la collaboration. Y a-t-il un risque que l'engagement dans de telles collaborations ne produise pas ce que nous recherchons ? La réponse est oui. Mais cela signifie-t-il que nous ne nous lançons pas dans de telles entreprises ? Je pense que les avantages globaux l'emportent sur les coûts et les risques. Nous devons donc nous assurer que nous structurons méticuleusement les accords afin d'atténuer les risques et de maximiser les avantages pour nous ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

1.3.3. Répondre à la régulation du secteur privé : la Certification Edutrust

Jusqu'en 2009, il n'y a pas de régulation du secteur privé, qu'il s'agisse d'universités étrangères ou locales, et ce quelques soient leurs statuts, à but lucratif ou non lucratif. Toutes les institutions universitaires qui ne sont pas sous l'autorité singapourienne sont désignées comme une institution d'enseignement privé (ou PEI, *Private Education Institution*). Toujours dans le souci de son développement mondial, le secteur public singapourien jouissant d'une excellente qualité, le secteur privé est jugé de qualité moyenne et peu fiable pour les étudiants nationaux et internationaux inscrits. Cette « mauvaise réputation »⁸⁴² a poussé les autorités singapouriennes à réguler ce secteur. Ce secteur concerne aussi bien des écoles de niveau primaire (voire de pré-primaire) à l'université. En 2009, le gouvernement singapourien décide de légiférer en donnant lieu au *Private Education Act*. Dans un souci de régulation, le ministère de l'Éducation a décidé d'établir le Conseil de l'enseignement privé (*Council for Private Education*) qui a vocation à promouvoir les meilleures pratiques pour ce secteur. Ainsi, l'ensemble des universités étrangères doivent désormais se plier à la certification *Edutrust*. Cette certification, similaire à un cahier des charges à remplir, est indispensable pour recruter des étudiants internationaux au sein de l'institution privée. Sans cette dernière, les PEI ne peuvent que recruter des étudiants singapouriens – qu'ils attirent en nombre moins important que les étudiants internationaux. Les institutions privées ont essentiellement axé leurs stratégies d'attraction sur les élites internationales mobiles. En outre, cette régulation a visé à améliorer la qualité des services éducatifs proposés dans les PEI et a permis de renforcer l'image de Singapour pour rester un centre de standard international et d'excellente qualité.

II. La centralité de la global city : un aimant asiatique

La situation géographique de Singapour la positionne naturellement au carrefour de l'occident et de l'orient ainsi qu'au centre de l'homologie Nord/Sud. Cité des affaires, la ville asiatique aux allures de « New York de l'Est » est à la croisée des routes, des cultures, des civilisations. Sa position et son rayonnement en font un point de convergence et d'attraction pour les intérêts économiques, pour les entreprises internationales. Ontologiquement, cette centralité agit comme un aimant et pragmatiquement, Singapour a mis en place un ensemble de stratégies d'extraversion proche de celui du monde des affaires pour attirer les universités étrangères.

⁸⁴² Voir le débat du comité des subsides en février 2008, 3^e réponse du ministre d'État Mr. Gan Kim Yong sur la régulation du secteur éducatif privé et de l'éducation et de la formation continue. *National Archives of Singapore*.

2.1. Un mimétisme de l'internationalisation du monde des affaires appliqué à l'éducation supérieure

Le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour est une adaptation du processus d'internationalisation des entreprises et des affaires. Dès l'indépendance de Singapour, l'État, conduit par un développement économique accru, a entrepris une stratégie d'attraction des firmes multinationales et de capitaux étrangers pour renforcer sa place au niveau régional et au sein de l'Asie-Pacifique⁸⁴³. De manière analogue, l'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien s'est largement inspirée de celle des entreprises. La stratégie est d'attirer et d'importer à Singapour des universités nationales et internationales reconnues afin qu'elles s'y installent et que les universités locales tirent parti de leurs renommées et des relations qu'elles entretiennent pour faire de Singapour un pôle éducatif régional et international, en vue de se positionner et d'être compétitif au niveau mondial en matière d'éducation. L'éthos du pôle éducatif rejoint celui du pôle du business. La motivation d'une nouvelle source de prospérité économique, par l'éducation supérieure, devient un nouveau marché à conquérir et permet d'accroître un portefeuille d'investissements diversifiés. Au même titre que les multinationales, l'attraction des universités étrangères à Singapour s'est créée d'une part sur un discours d'opportunité pour ces établissements, celui d'être dans un écosystème favorable au commerce international, à la confluence des civilisations et des mondes occidentaux et non occidentaux (extrait 4.2).

Extrait 4.2. Discours du Prof. Jayakumar Shunmugam, Vice-Premier ministre et ministre de la Justice, à l'inauguration du Centre asiatique de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC), 13 mai 2006.

« [Singapour] est situé au carrefour de l'Asie, ce qui en fait une plaque tournante naturelle pour une variété de biens et de services – logistique, communications, conventions, services financiers, médicaux et juridiques – ainsi qu'une base de recherche et de production pour les biens destinés à la région. Ce n'est pas un hasard si Singapour accueille aujourd'hui plus de 7 000 sociétés multinationales. Dans le même temps, Singapour se trouve également au confluent de nombreuses grandes civilisations asiatiques et notre riche héritage racial, culturel et religieux nous donne un avantage précieux en matière de connectivité commerciale entre les différentes parties de l'Asie. [...] À terme, nous espérons que Singapour deviendra un nœud de connaissances essentiel en Asie, où des institutions de classe mondiale pourront établir des campus et où les étudiants internationaux, en particulier les étudiants en commerce, pourront s'immerger dans un mélange de l'Est/Orient (*East*) et de l'Ouest/Occident (*West*) ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

⁸⁴³ Paix, C. & Petit, M. (1990). Logiques héritées, nouvelles stratégies : les groupes capitalistes de Taïwan et Singapour face aux défis de l'internationalisation. *Revue Tiers Monde*, 124, 735-762.

Singapour a mis en place, par ailleurs, de nombreux avantages financiers pour faciliter l'implantation de ces dernières dans la cité-État. La mise en place de politiques internationales spécifiques a permis d'accélérer cette attraction. Selon le calibre de l'université étrangère, en fonction qu'elle est jugée par les autorités singapouriennes de « premier rang » ou de « second rang », les avantages sont ajustés à cette hiérarchie. En effet, le *World-Class University project* (WCU) en 1998, puis le *Global Schoolhouse initiative* en 2003 ont visé à attirer d'abord les meilleures universités à l'image de grandes business schools mondialement reconnues telles que l'INSEAD, l'*University of Chicago Booth School of Business* ou d'écoles d'expertise internationale telle que l'École Hôtelière de Lausanne (EHL) puis des écoles nationalement reconnues pour être des lieux prestigieux associés à la fabrication des élites du pays d'origine tels que les établissements français de l'ESSEC et de l'EDHEC. Cette structuration hiérarchique mise en place par les acteurs programmatiques de Singapour (extrait 4.2.) a donné lieu à des avantages différenciés comme l'explique ce directeur d'une université délocalisée à Singapour :

« On a eu quelques très petites subventions, très petites, rien à voir avec les 14 ou 15 millions de dollars que les australiens ont eu et quand 10 ans après on a construit ce campus on a eu une subvention de 4 millions de dollars c'était juste pour marquer le coup pour nous encourager, mais rien à voir avec les sommes qu'ils étaient prêts à dépenser 15 ans avant pour faire venir toutes ces universités. On a eu une subvention et on a surtout le droit d'occuper ce terrain pendant 30 ans et vu le prix foncier à Singapour ce qu'on a dû payer pour le bail pour 30 ans c'est complètement dérisoire, c'est avec ça qu'ils nous ont entre guillemets remerciés d'être restés chez eux. Et aujourd'hui on garde nos privilèges administratifs entre guillemets [...] on a une liste d'obligations certes assez longue, mais aussi une liste d'exemptions qui est tout à fait appréciable, après on n'a pas de relations particulières. On a de bonnes relations parce qu'on essaye de les développer, on a des profs qui sont sur des sujets de recherche qui intéressent certaines institutions gouvernementales. [...] c'est une micro-goutte, mais le fait qu'ils aient préempté un bout de terrain à Singapour, le truc le plus rare et cher à Singapour c'est le mètre carré ». (Directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée à Singapour)

Les subventions délivrées par le gouvernement singapourien sont proportionnelles à l'université attirée. Les universités plus prestigieuses et de première classe recevaient des subventions plus fortes. En outre, ces subventions pour aider les universités à s'implanter sont un des mécanismes d'attraction. De plus, à Singapour où se joue une véritable spéculation immobilière d'État⁸⁴⁴, l'octroi d'un terrain au prix du foncier pour y implanter un campus marque un des privilèges dont les universités peuvent bénéficier.

A cela s'ajoutent des privilèges administratifs et des exemptions qui facilitent à la fois l'intégration de l'université dans un nouveau marché et sa projection à l'international. Tout comme les multinationales pour lesquelles Singapour utilise son fonds souverain, sont mises en place des incitations à s'installer, fiscales notamment, avec des impôts spéciaux pour les

⁸⁴⁴ Haila, A. (2016). *Urban Land Rent. Singapore as a Property State*. Wiley.

expatriés qui y travaillent et pour les sociétés qui s’y installent⁸⁴⁵. Ainsi, les universités étrangères ont été considérées de la même manière que ces grandes entreprises. En contrepartie de ces avantages, les universités étrangères ont également des obligations « assez longues » dont une nécessité d’être à l’équilibre financier, mais encore que les recherches soient en lien avec des problématiques qui intéressent la cité-État ainsi que de répondre aux cahiers des charges de la réglementation *Edutrust*.

2.2. Une proactivité d’État par ses réseaux internationaux pour faire de Singapour l’école mondiale de l’éducation supérieure

L’État singapourien s’est appuyé sur plusieurs de ses institutions gouvernementales pour édicter les stratégies internationales à suivre et leur mise en œuvre concrète. Il est intéressant de constater que si quelques rares écoles étrangères ont pu s’installer de leur propre chef sans se référer aux autorités singapouriennes⁸⁴⁶, la grande majorité a été stratégiquement ciblée et approchée par un ensemble d’acteurs relevant d’institutions clés en particulier l’*Economic Development Board* (EDB) et dans une moindre mesure le *Singapore Tourism Board* (STB).

L’EDB qui relève du ministère du Commerce et de l’Industrie est l’institution qui planifie, structure et exécute les stratégies gouvernementales, dont les différentes politiques internationales de l’éducation supérieure à Singapour dès 1998. L’EDB, par le biais de grands plans effectués par des comités spéciaux composés de conseillers singapouriens et internationaux a émis ses recommandations des stratégies à suivre au gouvernement singapourien. Trois comités spéciaux furent créés depuis 2001, l’*Economic Review Committee* (ERC, entre 2001-03), l’*Economic Strategies Committee* (ESC, entre 2009-10) et le *Committee on the Future Economy* (CFE, entre 2015-17). L’éducation, l’enseignement supérieur et la formation des ressources humaines font partie des stratégies économiques prioritaires pour ces comités puisque l’ERC, est le premier comité à poser les bases rhétoriques pour faire de Singapour une « école mondiale » (extrait 4.3), les deux comités suivants vont continuer à renforcer cette vision. En outre, ces comités ont pour objet d’examiner des politiques publiques et de proposer des stratégies en vue de promouvoir la croissance de l’économie singapourienne. L’EDB va se servir des recommandations des comités pour les mettre en œuvre. Dans le cas de l’attraction des universités étrangères et même des centres de recherches et laboratoires scientifiques étrangers, l’EDB va s’appuyer d’une part sur son réseau international via son

⁸⁴⁵ Lanvin, B. & Miroux, A. (2016). L’innovation dans les économies émergentes et en développement : politiques et enjeux. *Géoéconomie*, 80, 127-144; Bhasin, B.B. & Low Kim Cheng, P. (2002). The fight for global talent: new directions, new competitors – a case study on Singapore. *Career Development International*, 7(2), 109-114.

⁸⁴⁶ Entretien d’une vice-présidente d’une université publique à Singapour.

bureau central à Singapour et ses 19 bureaux délocalisés situés dans 13 pays du monde⁸⁴⁷, sur les acteurs clés aussi bien via les connexions du comité exécutif, des membres du conseil d'administration et des membres du conseil consultatif international. À titre d'exemple, le Professor Ilian Lubomirov Mihov, doyen de l'INSEAD siège au conseil d'administration de l'EDB, à cela s'ajoute des PDG issus des grandes entreprises mondiales telles que IBM, Microsoft, PayPal ou encore DHL. L'EDB joue un rôle essentiel dans l'identification de partenaires étrangers potentiels pour toute la gamme d'activités qui constitue les projets de construction de pôles de Singapour, y compris la sélection des universités d'élite à attirer⁸⁴⁸.

Extrait 4.3. Discours de Mr. George Yeo, Ministre du Commerce et de l'Industrie, "*Singapore 'The Global Schoolhouse'*", le 16 août 2003.

« L'année dernière, l'Economic Review Committee (ERC) a identifié plusieurs nouvelles sources de croissance pour l'économie de Singapour, dont l'éducation. [...] Notre objectif est de faire de Singapour une "école mondiale" proposant des programmes éducatifs de tous types et à tous les niveaux, de l'école maternelle aux établissements d'enseignement supérieur, et qui attire un mélange intéressant d'étudiants du monde entier. [...] Premièrement, nous devons attirer d'excellentes institutions étrangères à Singapour. [...] L'Economic Development Board (EDB) a attiré des universités de premier plan à Singapour. Ces universités sont engagées dans la recherche et l'enseignement post-universitaire ici. Parmi elles figurent Johns Hopkins, l'INSEAD, le MIT et Technical University of Munich. L'EDB est également en pourparlers avec diverses universités et écoles secondaires privées pour qu'elles s'installent ici aussi. Il est possible qu'une université étrangère complète (*comprehensive university*), privée et financée par des fonds privés soit créée à Singapour. [...] Aujourd'hui, plus de 50 000 étudiants étrangers étudient à Singapour. Nous en attirerons beaucoup plus. Le Singapore Tourism Board (STB) dirigera cet effort. [...] Dans le court laps de temps qui s'est écoulé depuis que le gouvernement a accepté la recommandation de l'ERC de positionner Singapour comme un centre d'éducation, de nombreuses personnes et organisations ont travaillé dur pour que cela se produise ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

L'EDB s'appuie sur tout un ensemble de réseaux formels et informels pour attirer les institutions universitaires étrangères. Le *Singapore Global Network* recense et met en contact réciproquement des acteurs étrangers et singapouriens pour établir des liens et créer des opportunités à Singapour. De plus, les différents réseaux d'anciens étudiants (alumni), les « amis de Singapour »⁸⁴⁹, diplômés des universités publiques comme des universités étrangères déjà installées sont une source de réseaux sur lequel l'EDB peut s'appuyer pour se connecter

⁸⁴⁷ En 2021, l'EDB comptait 5 bureaux aux États-Unis, 3 en Chine, 1 au Royaume-Uni, 1 en France, 1 en Suisse, 1 aux Pays-Bas, 1 en Corée du Sud, 1 en Inde, 1 en Indonésie, 1 en Allemagne, 1 au Brésil, 1 au Japon et 1 en Suède – cf. EDB Singapore. (2021). *Global Offices*. Website.

⁸⁴⁸ Sidhu, R., Ho, K.-C. & Yeoh, B.S.A. (2013). Singapore: Building a Knowledge and Education Hub. *International Education Hubs*, 121-143.

⁸⁴⁹ Voir le discours prononcé par Lee Hsien Loong. (2015). *Launch of Yale-NUS College*. National University of Singapore. April 11th. Prime Office Minister.

plus facilement avec les acteurs d'institutions ciblés. Singapour est considéré à ce titre comme le pays en Asie et dans le monde comme l'un des plus « aptes à fonctionner en réseau »⁸⁵⁰. À cela s'ajoutent les discours liés à la centralité de Singapour reposant sur son classement international en tant que nation au niveau politique et économique (extrait 4.4).

Extrait 4.4. Website de la Singapore Global Network, Meet Singapore. 2021.

« L'économie la plus compétitive au monde (IMD World Competitiveness Ranking 2020).
 - 1^{er} mondial en stabilité politique, opérationnelle et efficacité gouvernementale (Cornell University, INSEAD et Organisation mondiale de la propriété intellectuelle, Global Innovation Index 2020)
 - 3^{ème} plus important bénéficiaire des investissements directs étrangers dans le monde (Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, World Investment Report 2020)
 - 1^{er} au monde – le meilleur pour attirer les talents pendant 7 années consécutives (INSEAD, The Global Talent Competitiveness Index 2020)
 - 1^{ère} économie la plus libre au monde pour la deuxième année consécutive (Indice de liberté économique 2021 de la Heritage Foundation)
 - 150 fonds de capital-risque, incubateurs et accélérateurs basés ici (Economic Development Board)
 - Réseau de 25 accords de libre-échange (ALE) à l'échelle mondiale » (traduction de l'auteur)

Source : Singapore Global Network

Finalement, l'EDB apparaît comme le nœud central par lequel le gouvernement singapourien s'appuie pour développer et renforcer son attractivité mondiale et notamment dans le secteur de l'éducation transnationale. Ainsi, la création ou l'implantation de campus délocalisés passe par cette instance, mais également par l'accompagnement du *Singapore Tourism Board*, de représentants de certaines universités autonomes quand il s'agit d'opérations conjointes, et d'entreprises d'expertise internationale en lien avec le domaine ciblé. À ce titre, en ce qui concerne la création du *Cornell-Nanyang Institute of Hospitality Management*, « il ne s'agissait pas d'une simple négociation bipartite, car la partie singapourienne ressemblait de facto à une Singapore Inc. Assis à la table des négociations en face de Cornell University, il y avait le Singapore Tourism Board (STB), le Singapore's Economic Development Board (EDB) et HMS International (HMS), en plus de l'équipe de NTU »⁸⁵¹. L'EDB a une stratégie proactive d'attraction qui se base sur la mobilisation de ses réseaux. Toutefois, une fois que l'institution étrangère ciblée accepte son externalisation à Singapour, l'EDB reste un « passage obligé »⁸⁵² puisqu'il chapeaute les institutions étrangères dès la création d'une entité sur place, et surveille leur activité sous peur d'un nouveau traumatisme d'échec par le départ de l'université étrangère.

⁸⁵⁰ McBurnie, G. & Ziguras, C. (2011). La mobilité internationale des formations et des établissements : tendances et scénarios prospectifs. In OCDE. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : Mondialisation, La recherche et l'innovation dans l'enseignement* (p.105-127). Éditions OCDE : 122.

⁸⁵¹ Smith, R.A. (2008). Joint International Hospitality Management Programs: The Case of Cornell-Nanyang Institute of Hospitality Management, Singapore. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 20(1), 38-44 :41.

⁸⁵² Entretien avec un directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée à Singapour.

2.3. Un lieu de la formation mondiale des élites managériales

En devenant un des hauts lieux de la finance mondiale, Singapour s'est axée sur l'attraction des élites managériales, cadres et futurs dirigeants en élaborant un système de formation spécifique, celle de l'Executive education, domaine de formation où l'on retrouve des formations courtes pour les cadres internationaux ainsi que le MBA (*Master of Business Administration*), diplôme de valeur internationale. Une majorité de ces formations et diplômes a été importée à Singapour à travers des modèles de synergie ou des modèles de fusion prestigieuse. À titre d'exemple le partenariat *Stanford-NUS Executive Program* en management international délivré entre l'Université de Stanford et NUS⁸⁵³ ou bien l'INSEAD, l'ESSEC, *James Cook University* (et bien d'autres) délivrent ce type de formation. À l'inverse des formations traditionnelles, celle-ci est destinée à des professionnels cherchant une reconnaissance hautement symbolique. En effet, le monde du business, des affaires et du leadership a fait du modèle MBA, la référence quasi obligatoire de la formation des élites managériales⁸⁵⁴. En attirant des programmes et des institutions leaders dans ce domaine, cela permet à Singapour de possiblement capter une partie de ces élites circulantes en vue qu'elles restent et travaillent dans la cité-État. Singapour se présente comme un lieu qui répond aux besoins de formation pour ces élites managériales en quête de formation professionnelle hautement symbolique validée par de grandes universités étrangères.

L'*Executive education*, véritable monopole des *business schools* à travers le monde, est un enjeu majeur puisqu'il est à la fois source d'internationalisation pour le système singapourien, mais également il renforce les stratégies d'extraversion à assoir Singapour comme un lieu profondément globalisé et incontournable en Asie. Les *business schools* réputées ont vu dans Singapour la possibilité de s'étendre et de s'externaliser par des politiques multisites notamment. Elles poursuivent le but d'apparaître comme les établissements éducatifs les plus adaptés à la mondialisation et à la délivrance d'un capital international que ne pourraient pas aussi bien le faire les universités. La rhétorique de *global city*, nœud primaire de l'économie mondiale et siège des firmes multinationales⁸⁵⁵, rend très attractif l'implantation de programmes et d'institutions universitaires dans le système éducatif singapourien.

⁸⁵³ NUS a également développé une école de commerce, la *NUS Business School*.

⁸⁵⁴ de Saint-Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice. *Éducation et sociétés*, 21, 95-103.

⁸⁵⁵ Sassen, S. (2004). Introduire le concept de ville globale. *Raisons politiques*, 15, 9-23.

Extrait 4.5. Rapport de l'Economic Review Committee, *New Challenges, Fresh Goals – Towards a dynamic global city*, Février 2003.

« Faire de Singapour un centre de formation des entreprises et de formation des cadres. Encourager davantage de multinationales à ancrer leurs centres de formation régionaux à Singapour et promouvoir les institutions réputées pour qu'elles proposent des formations courtes de haute qualité pour les cadres ». (p.160, traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Trade and Industry

L'ouverture à l'*Executive education* répond de plus aux besoins des *business schools* et universités développant des activités dans ce domaine, d'engranger des profits financiers et symboliques supplémentaires⁸⁵⁶. L'externalisation de leurs activités, programmes et infrastructures à Singapour leur permettent d'atteindre ou de renforcer leur place sur un marché de la formation des élites managériales locales et asiatiques en pleine expansion dans la région⁸⁵⁷. Il n'est pas étonnant que Singapour soit devenu le 3^e pays *ex-aequo* avec le Royaume-Uni pour l'implantation de *business schools*⁸⁵⁸ au monde derrière la Chine/Hong Kong et les Émirats Arabes Unis.

Extrait 4.6. Communiqué de presse de la Shanghai Jia Tong University (Chine) sur l'ouverture de son institut délocalisé à Singapour, la Shanghai Jiao Tong University Singapore Asia-Pacific Graduate Institute (SJTU-APGI), 28 novembre 2019.

« En tant que précurseur dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois, Antai College of Economics & Management a créé un site d'enseignement à l'étranger à Singapour dès 1993 et a organisé un programme de Master of Business Administration (MBA). Au cours des deux dernières décennies, il a formé plus de 600 élites et dirigeants d'entreprise, contribué à la gestion de l'éducation à Singapour et jeté des bases solides permettant aux universités chinoises de gérer des écoles à l'étranger. En octobre 2002, avec l'approbation du ministère de l'Éducation, la « Shanghai Jiao Tong University Graduate School » à Singapour a été créée à l'Université technologique de Nanyang (NTU). Il s'agissait de la première université chinoise à créer une école d'études supérieures à l'étranger, marquant ainsi le départ officiel des études supérieures et supérieures de la Chine à l'étranger ». (traduction de l'auteur)

Source: Shanghai Jia Tong University

⁸⁵⁶ Moingeon, B. & Lehmann-Ortega, L. (2007). Enjeux et opportunités de l'executive education. *Revue française de gestion*, 178-179, 107-116 ; Bourcieu, S. & Léon, O. (2011). Quel mode de croissance pour nos écoles d'affaires ? *L'Expansion Management Review*, 140, 44-54.

⁸⁵⁷ Broustail, J. & Palaoro, G. (2005). La formation des élites managériales dans les économies en transition : les exemples du Cambodge, du Laos, du Viêt-Nam et de la Thaïlande. *Entreprises et histoire*, 41, 51-70.

⁸⁵⁸ On dénombre 6 écoles de commerce implantées à Singapour en 2021 (cf. Cross-Border Education Research Team (2020). *op. cit.*)

2.4. La porte d'entrée des écoles prestigieuses internationales au marché éducatif asiatique

L'installation de campus délocalisés à Singapour n'est pas faite uniquement pour couvrir le marché local de Singapour, mais apparaît comme une excellente localisation stratégique en Asie. En effet, la position géographique de Singapour au cœur de l'Asie du Sud-Est et de sa proximité avec la Chine et l'Inde en font une destination de premier ordre.

« Le DG de l'époque avait décidé [...] que Singapour soit le porte-avion de notre école en Asie. Le porte-avion c'est une coque il faut que ça flotte, aujourd'hui la coque elle flotte à vérifier s'il n'y a pas 2 ou 3 voies d'eau un peu cachées qu'on n'a pas vu mais ça flotte, les avions on en a quelques-uns dans l'entrepôt, dans l'entresol, il suffit de les mettre sur le pont pour leur dire dans quelle direction aller, mais pour faire quoi [...] le principe c'est de couvrir un rayon d'action qui n'est pas que celui du bateau qui ne va pas vite, mais qui puisse faire des incursions, certes de court terme, mais qui puisse aller plus loin, mais comme dans n'importe quelle entreprise qui s'installe à Singapour, ce n'est pas pour Singapour c'est un marché sur 5 millions personnes ça n'intéresse personne et donc tout le monde ici sait que ça couvre au moins sur l'ASEAN, souvent aussi la Chine. Les grosses structures, un bureau en Inde, un bureau en Chine, un bureau à Singapour. Les bureaux qu'on a en Inde et en Chine ce sont des bureaux de représentation de recrutement d'étudiants, on n'y fait pas de recherche, on n'y fait pas de cours. [...] intéressons-nous à ce qui compte pour une université, on ne va pas parler des pays d'Asie centrale qui ne sont pas très importants en termes d'enseignements de recherche, on va parler de l'Inde, on va parler de la Chine. Le Japon c'est juste à côté, mais enfin ce n'est pas encore le truc qui compte le plus. Taïwan, Corée, Hong Kong ça ne compte pas pour le recrutement d'étudiants. En tout cas pour une école : l'Inde et la Chine et dans une moindre mesure les pays de l'ASEAN ». (Directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée à Singapour).

L'analogie du « porte-avion » à laquelle fait référence ce directeur pour qualifier son institution mère est intéressante dans l'idée du déploiement d'une base avancée afin d'atteindre des marchés qui seraient moins accessibles sans son campus délocalisé à Singapour. Il s'agit autant d'une vitrine organisationnelle qu'une base d'activités afin de capter des circulations étudiantes supplémentaires. Les campus délocalisés servent à faire rayonner l'institution mère aussi bien dans son champ national qu'à l'international tout en apparaissant compétitif à tous les niveaux. Ainsi, elle cherche à travers son établissement à l'étranger à attirer pour former les élites internationales et les élites nationales à internationaliser pour être compétitif sur le marché de l'emploi. Singapour apparaît comme une porte d'entrée dans l'environnement asiatique comme peut l'être la Chine ou Hong Kong, mais reste la principale devant la Malaisie en Asie du Sud-Est.

2.5. Un investissement d'État massif pour attirer la R&D mondiale

À travers le discours des acteurs programmatiques, il a été question d'établir Singapour en tant que pays du « premier monde »⁸⁵⁹ où est produit le savoir à la pointe technologique et innovante. Le développement des universités locales et étrangères ne suffit pas à lui seul pour poursuivre l'objectif d'une économie basée sur le savoir et l'innovation, cela passe également par le monde de la recherche. Parallèlement au système d'enseignement supérieur, il y a eu une proactivité importante pour que s'établissent des centres de recherche issus des meilleures universités du monde à Singapour (cf. annexe 4.1). La centralité voulue par Singapour au niveau mondial passe également par le secteur de la R&D (Recherche et Développement). Pour attirer les investissements directs et indirects étrangers vers Singapour, l'un des mécanismes est le développement de son secteur d'innovation et de recherche dans différents secteurs clés. Pour ce faire, la stratégie singapourienne s'est axée sur l'attraction de grands centres de recherches renommées internationales afin qu'ils s'implantent et génèrent des connaissances et savoirs transférables à la cité-État. L'investissement d'État vers la R&D est en constante croissance depuis le premier plan à l'actuel RIE Plan 2025⁸⁶⁰.

Tableau 4.2. Plans et budgets alloués à la R&D par l'État singapourien

Nom du Plan stratégique	Date d'application	Budget alloué (en US\$)
National Technology Plan	Entre 1991 et 1995	2 milliards \$
National S&T Plan	Entre 1996 et 2000	4 milliards \$
S&T Plan 2005	Entre 2001 et 2005	6 milliards \$
S&T Plan 2010	Entre 2006 et 2010	13,5 milliards \$
RIE Plan 2015	Entre 2011 et 2015	16 milliards \$
RIE Plan 2020	Entre 2016 et 2020	19 milliards \$
RIE Plan 2025	Entre 2021 et 2025	25 milliards \$

Source: National Research Foundation. (2020). *Research, Innovation and Enterprise 2025 Plan*. NRF : 4-5 & 11.

Les universités étrangères sont, d'une part, attirées par les sommes substantielles allouées à la R&D par le gouvernement de Singapour via ses plans stratégiques scientifiques. D'autre part, la recherche mondiale est également attirée par ces financements très importants pour développer des recherches scientifiques conjointes avec les universités autonomes, les instituts de recherche et l'Agence pour la science, la technologie et la recherche (A*STAR⁸⁶¹). Les budgets alloués pour les programmes de recherche sont prioritairement focalisés sur le

⁸⁵⁹ Voir le discours prononcé par Lee Kuan Yew. (1996). *Picking up the gauntlet: Will Singapore survive Lee Kuan Yew ?*. Raffles Hotel. June 7th. National Singapore Archives.

⁸⁶⁰ Marsha, T., Loo, A. & Kuan, M.L. (2019). Returns to Research and Development (R&D) Among Firms in Singapore. *Quarterly Economic Survey of Singapore*, 3. 42-50.

⁸⁶¹ Il s'agit d'une agence d'État focalisée sur le R&D à vocation économique. Elle facilite la mise en lien du monde universitaire et du monde industriel. Ses missions se concentrent sur l'innovation technologique et les besoins spécifiques liés à Singapour.

biomédical, l'ingénierie et la technologie et dans une moindre mesure sur les sciences agronomiques et alimentaires, l'énergie et les sciences naturelles⁸⁶².

La Fondation nationale de recherche (NRF) placée sous l'autorité du cabinet du Premier ministre (cf. annexe 4.2) a été conçue pour faire rayonner la place de Singapour dans la recherche mondiale et asiatique. Elle est le passage obligé pour les organismes de recherche qui veulent opérer avec Singapour et y établir des activités de recherche. L'un des symboles qui incarnent cette attraction internationale des centres de recherche est le *Campus for Research Excellence And Technological Enterprise* (CREATE) Tower à NUS qui abrite les fleurons de la recherche mondiale. Les implantations de centres de recherche étrangers poursuivent la vision d'excellence menée par les acteurs programmatiques singapouriens tout en créant un lieu infrastructurel où peuvent s'établir les talents internationaux (extrait 4.7).

Extrait 4.7. Discours du Dr. Tony Tan Keng Yam, Président de la Fondation nationale de la recherche (NRF), pour la cérémonie de lancement de la construction de CREATE 28 juillet 2009.

« CREATE est envisagé comme une installation de recherche réunissant en un même lieu physique une sélection des meilleures universités de recherche du monde, travaillant sur des projets de recherche interdisciplinaires en collaboration les unes avec les autres et avec la communauté des chercheurs de Singapour. CREATE rassemblera quelques-uns des meilleurs chercheurs du monde, issus d'horizons et de cultures différents, stimulera nos propres chercheurs et agira comme un aimant pour attirer les talents scientifiques du monde entier. Nous espérons que l'environnement CREATE permettra de former un groupe de scientifiques extraordinaires, dont les découvertes et les innovations pourraient générer de nouveaux domaines de croissance pour l'économie de Singapour. [...] Outre le MIT, la NRF a récemment signé un accord avec le Technion-Israel Institute of Technology en Israël pour mettre en place un laboratoire de recherche similaire dans CREATE, en collaboration avec les scientifiques de NUS et NTU dans le domaine de la médecine régénérative. Plusieurs autres universités israéliennes et des universités de premier plan d'autres régions du monde ont exprimé leur vif intérêt à faire partie de CREATE également. [...] ces centres de recherche accueilleront des programmes de recherche interdisciplinaires impliquant des professeurs, des chercheurs et des étudiants de leurs institutions d'origine qui collaboreront avec leurs homologues de Singapour. CREATE disposera donc d'une grande concentration de talents divers menant des recherches de pointe dans de multiples domaines. Le succès de ces équipes pluridisciplinaires issues d'universités et de laboratoires de recherche de renommée mondiale fera de Singapour un foyer de recherche de pointe, d'innovation technologique et d'entreprises ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

⁸⁶² Voir tableaux de répartition des ressources financières allouées par Marsha, T., Loo, A. & Kuan, M.L. *op. cit.*

Le modèle de CREATE est actuellement le modèle imposé par Singapour pour les centres de recherche internationaux comme le stipule le directeur exécutif scientifique de CNRS@CREATE :

« Le modèle de CNRS@CREATE a été imposé par la NRF, comme pour tous les autres membres étrangers de CREATE. Il est spécifique au cadre propre de Singapour et représente un travail important d'organisation »⁸⁶³.

Ainsi ce modèle permet au CNRS de continuer ces activités de projections à l'international et de capter des investissements étrangers comme à Singapour pour développer ces programmes de recherches conjointement :

« CNRS@CREATE Ltd nous permet de développer de nouveaux savoir-faire. J'y vois une opération pilote transférable dans d'autres pays prêts à investir massivement, comme Singapour » (Directeur Europe de la recherche et coopération internationale au CNRS)⁸⁶⁴

Au regard des liens scientifiques par exemple entre la France et Singapour, plusieurs laboratoires de recherche ont été montés entre le CNRS, des universités françaises, des universités singapouriennes, A*STAR et la NRF. Ces derniers ont pour effet d'augmenter les circulations étudiantes vers Singapour puisqu'ils offrent des possibilités de faire de la recherche à très haut niveau dans des domaines spécialisés (Intelligence artificielle, physique quantique, nanotechnologies, etc.) dès le Master. Ainsi, cela permet d'accueillir les meilleurs talents au monde pour alimenter les programmes de recherche innovants contribuant à l'économie du savoir et de l'innovation à Singapour. Que ce soit par les partenariats d'élites et l'implantation de grands centres de recherche de renommée mondiale, l'objectif reste le même, la stratégie de captation du *top talent* international.

III. Une course internationale à la rareté : la captation des élites talentueuses et fortunées asiatiques

3.1. Une stratégie d'attraction qualitative des mobilités étudiantes

3.1.1. Panorama de la mobilité étudiante

Singapour est considéré comme l'un des pays les plus transparents au monde en matière de diffusion de données ouvertes, pourtant les données de la mobilité étudiante sont quasiment inexistantes et morcelées⁸⁶⁵. Lors des entretiens passés avec les acteurs institutionnels, une des raisons invoquées de cette absence de données précises résidait selon eux dans la nature du comptage des étudiants internationaux propres à chaque université... De fait, il n'y a pas de

⁸⁶³ Voir l'interview de Baillargeat Dominique. (2020). *CNRS@CREATE à Singapour* : « En un an, nous avons démontré que nous étions sur la bonne voie ». [interview]. 1er Septembre. CNRS.

⁸⁶⁴ cf. Campus for Research Excellence And Technological Enterprise (CREATE). *CNRS@CREATE*. Website.

⁸⁶⁵ Lee, T.N. (2012). *The Internationalization of Singapore Universities in a Globalised Economy- A Documentary Analysis*. PhD. Thesis. University of Leicester.

données unifiées. En recoupant plusieurs types de données issues de l'UNESCO, des rapports gouvernementaux et institutionnels, de sites internet sur les classements internationaux, d'articles scientifiques et journalistiques entre autres, en prenant le risque de faire des estimations, l'enquête a permis de repérer quelques grandes tendances (Graphique 4.1)⁸⁶⁶.

Graphique 4.1. Evolution et répartition des mobilités étudiantes entrantes à Singapour entre 2002 et 2019



Mobilités pour études

- Pass Etudiant (Student Pass) délivré par l'Immigration Check Authority (ICA)
- Estimation du % d'étudiants internationaux dans les 6 universités publiques autonomes
- Estimation du % d'étudiants internationaux dans les institutions privées (PEI)
- Estimation du % d'étudiants internationaux dans les institutions publiques et privées (niveau pré-primaire, primaire, secondaire et post secondaire non-tertiaire)
- Estimation du % d'étudiants internationaux dans les institutions publiques (hors universités autonomes) et privées (tous niveaux confondus du pré-primaire à l'enseignement supérieur)

Mobilités pour expérience professionnelle

- Diplômés australiens (stage et Pass Vacances Travail)
- Pass Vacances Travail
- Diplômés et stagiaires internationaux (avec un visa de travail: TWP, TEP)

Sources : réalisé par l'auteur grâce à la combinaison de données institutionnelles issues de ISU, ICA, NUS annual reports, NUS GRO, NTU annual reports, QS, Singapore Strategy Group et d'estimations faites par l'auteur (cf. annexe 4.3, 4.4, 4.5).

Lecture : En 2018, près de 70 000 *Student Pass* (68 760) ont été délivrés à des élèves étrangers à Singapour (du primaire à l'enseignement supérieur). Les étudiants internationaux étaient au nombre de 51 756 en 2018 selon les données ISU. D'après les estimations de l'auteur, environ 16 962 étudiants internationaux fréquentaient des universités publiques et 34 794 des universités privées en 2018.

* Les données non connues dans le graphique n'apparaissent pas sur plusieurs dates.

⁸⁶⁶ Les annexes 4.3, 4.4 et 4.5 présentent plus en détail les données et estimations des mobilités étudiantes entrantes à Singapour.

Les principaux éléments à retenir :

- a) Le pass étudiant (*Student pass*) délivré par l'*Immigration Check Authority (ICA)*⁸⁶⁷ a connu une forte hausse jusqu'en 2008 en atteignant 100 000 pass délivrés pour les étudiants internationaux avant de connaître un plateau jusqu'en 2012 et d'être en baisse progressive depuis avec 65 000 pass délivrés en 2019.
- b) L'évolution ne touche pas les niveaux, ni les secteurs publics et privés de la même manière :
 - Les mobilités étudiantes vers les universités autonomes publiques ont connu des variations plus faibles, mais elles suivent la tendance générale, avec une baisse progressive des étudiants internationaux en leur sein (cela est marqué surtout dans le cas de NUS et de NTU, voir graphique 4.1)
 - Les mobilités vers les institutions d'enseignement privées (PEI), en particulier celles qui sont sur le niveau de l'éducation supérieure, connaissent un léger accroissement ces dernières années.
 - Les mobilités étudiantes concernant les niveaux inférieurs, c'est-à-dire, pré-primaires, primaires et secondaires ont drastiquement chuté notamment à cause de la régulation du secteur privé et la certification *Edutrust*.
 - Les mobilités étudiantes pour expérience professionnelle ont augmenté progressivement en particulier sous le *Training Employment Pass (TEP)* et *Training Work Permit (TWP)*.

Le secteur privé supporte une part plus importante d'étudiants internationaux que le secteur public qui reste majoritairement réservé aux étudiants nationaux. Si les universités emmagasinaient une part importante des étudiants internationaux au niveau *postgraduate*, peu à peu les places leur étant disponibles se sont réduites.

3.1.2. *Vers une réduction des places dans les universités autonomes pour les étudiants internationaux ?*

L'ouverture aux étudiants internationaux est en équilibre avec la volonté institutionnelle d'accueil et les politiques nationales. Ces politiques ont imposé rationnellement des quotas visant à limiter l'accueil d'étudiants internationaux dans les deux grandes universités autonomes (NUS et NTU) face aux besoins de formation de sa propre population et de la variation de l'acceptation de la population singapourienne des places offertes aux étrangers. Les étudiants internationaux engendrent une compétition plus intense chez les étudiants nationaux étant donné que 20% des places sont réservées aux internationaux au niveau

⁸⁶⁷ cf. annexe 4.6 concernant le processus de demande du *Student Pass* à Singapour.

*undergraduate*⁸⁶⁸. À l'inverse le niveau *postgraduate* n'a pas de limite dans l'accueil d'étudiants internationaux. Ce niveau concentre proportionnellement la majorité des talents internationaux, pourtant, les universités autonomes ont enregistré une baisse progressive des étudiants internationaux au profit de l'intégration des étudiants nationaux voulu par le gouvernement (extrait 4.8).

Extrait 4.8. Rapport du Comité des stratégies économiques (ESC), *High skills people, Innovative economy, Distinctive global city*, Février 2010

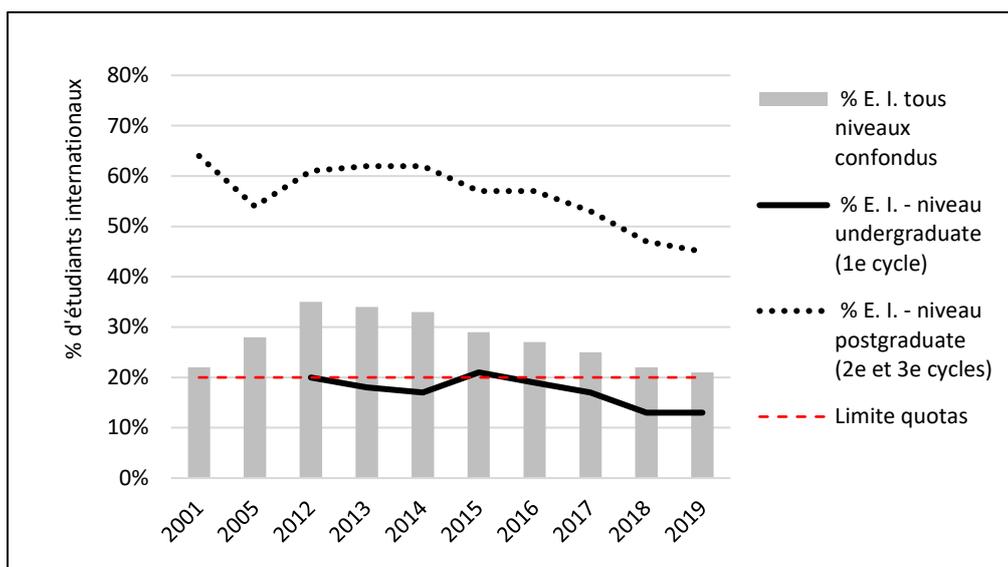
« Seulement environ 35% des étudiants en PhD. (doctorat) dans nos universités sont des Singapouriens et des résidents permanents actuellement. Nos études indiquent que nos universités locales fournissent un nombre suffisant de talents de niveau master pour répondre à la demande des secteurs public et privé et que la demande de PhD. reste forte dans les deux secteurs. Sur ce dernier point, nos universités doivent chercher à augmenter le nombre de PhD. que nous produisons, bien que pour mieux s'aligner sur les besoins de l'industrie, et le pourcentage de citoyens de Singapour et de résidents permanents qui les poursuivent. En outre, les universités peuvent collaborer avec le secteur privé sur des sujets de recherche de doctorat mutuellement intéressants et pertinents. Cela ouvrira de meilleures opportunités d'emploi dans le secteur privé pour les titulaires de doctorat et permettra au secteur privé de développer ses activités de R&D à Singapour ». (p.64, traduction de l'auteur)

Source : Ministry of Trade and Industry

Depuis 2014 se dégage très clairement l'impact des réorientations stratégiques gouvernementales puisque NUS a connu une réduction croissante de la part d'étudiants internationaux dans le *postgraduate* (Master/Doctorat) où ils atteignaient près de 60% et se sont réduits à 45% en 2019 (graphique 4.2). Il s'agit de la conséquence d'une plus forte demande de formation chez les étudiants nationaux dans ce niveau et de la volonté étatique que des Singapouriens puissent être détenteurs de très hautes compétences nécessaires à une bonne compétitivité économique nationale.

⁸⁶⁸ Ce chiffre a été fluctuant depuis ces 20 dernières années. En 2020, c'est le seuil qui m'a été rapporté par l'ensemble de mes répondants. Il s'agit d'un quota imposé dans le niveau *undergraduate* spécialement. Le niveau *postgraduate* n'a pas de quotas.

Graphique 4.2. Répartition des flux des étudiants internationaux à la National University of Singapore



Source : élaboré par l'auteur à partir des rapports annuels de NUS et du Global Relations Office de NUS.

Lecture : En 2019, 20% des étudiants inscrits à NUS sont des étudiants internationaux. Parmi les étudiants internationaux, 13% sont inscrits à un niveau *undergraduate*, 45% à un niveau *postgraduate*.

* *E.I.* = étudiants internationaux

Globalement, la part d'étudiants internationaux s'est réduite de près de 15 points de pourcentage en l'espace de 5 ans à NUS, mais des tendances similaires se constatent également à NTU. Toutefois, les universités autonomes publiques restent encore très internationalisées, accueillant plusieurs milliers d'étudiants internationaux chaque année (voir les estimations en annexe).

3.1.3. Le marché asiatique : la prédominance des étudiants provenant de Chine, d'Inde et d'ASEAN

Le multiculturalisme qu'engendrent les circulations étudiantes doit également être maîtrisé et répondre à la vision étatique de la global city. Bien qu'il n'existe aucune donnée officielle sur la provenance des étudiants internationaux, l'ensemble des entretiens menés font état de l'Asie du Sud-Est et de l'Asie de l'Est comme lieux principaux de sources d'étudiants internationaux. Ainsi, la Chine, l'Inde et l'ASEAN forment les principaux pays d'origine des étudiants internationaux comme l'attestent ces deux répondants :

« On est aussi une université publique, donc nous sommes différents des autres universités publiques, parce que je pense que ces universités publiques sont attentives au nombre d'étudiants internationaux que nous pouvons inscrire dans les programmes de premier cycle. Le pourcentage d'étudiants étrangers est de 25 % de l'ensemble de notre population de premier cycle. Je pense que nous sommes très bien placés par rapport aux autres universités, je pense qu'il est d'environ 20%. La majorité des étudiants viennent des pays voisins asiatiques. Nous avons une proportion de Chinois, d'Indiens et probablement quelques étudiants européens, mais

ils forment la minorité du nombre d'étudiants internationaux ». (Directrice des relations internationales d'une université publique)

« Nous voulons nous concentrer sur l'Asie du Sud-Est et l'Asie de l'Est. Surtout, nous ne nous concentrons pas tant sur l'Amérique ou l'Europe. [...] si quelqu'un vient ici pour étudier ou enseigner, certains d'entre eux, qui viennent de Chine, de Hong Kong, du Japon ou de Thaïlande, ont toujours une bonne compréhension de la manière asiatique de faire les choses [...] la manière dont nous vivons en Asie, il y a certaines similitudes et des formes différentes de la vie américaine. Donc, aujourd'hui, nous nous concentrons sur l'Asie, l'Asie du Sud-Est ». (Président B d'une université publique)

La captation est surtout focalisée, pour ce président d'université, sur l'Asie de l'Est et l'Asie du Sud-Est compte tenu des disciplines couvertes par son université, mais surtout sur la « *compréhension* » commune par les étudiants internationaux issus de cette région du monde du modèle asiatique. Ce tropisme pour l'Asie s'explique par le souhait de Singapour de devenir un lieu central et incontournable pour des talents et étudiants fortunés asiatiques enclins à s'installer et à contribuer à la société singapourienne.

3.1.4. Viser le top talent : une volonté d'État

Le talent asiatique est une ressource humaine fortement recherchée par Singapour depuis plus de 40 ans comme en témoigne l'essai *The search for talent* du Premier Ministre Lee Kuan Yew en 1982, sans pour autant se fermer au talent issu du monde occidental. Cette orientation vers l'Asie et l'Asie de l'Est dans le ciblage des élites étudiantes coïncide avec l'émergence d'un discours axé sur les valeurs asiatiques avec une prédominance des « valeurs confucéennes chinoises »⁸⁶⁹. Pour aller de pair avec le « modèle confucéen »⁸⁷⁰ différent du modèle occidental, le système d'enseignement supérieur singapourien s'est axé sur l'attraction des élites talentueuses asiatiques. Les étudiants chinois en sont la principale cohorte d'étudiants internationaux depuis les années 2000 avec près de 15 000 étudiants annuellement⁸⁷¹. Pour drainer ces mobilités asiatiques, Singapour a mis en place des stratégies étatiques proactives avec l'accord de la Chine⁸⁷². À l'inverse, l'attraction des élites étudiantes provenant du monde occidental est beaucoup plus difficile comme le remarque ce vice-président d'une deux de grandes universités publiques :

⁸⁶⁹ Yang, P. (2016). *International Mobility and Educational Desire: Chinese Foreign Talent Students in Singapore*. Palgrave Macmillan : 7.

⁸⁷⁰ Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61, 587-611. L'auteur mentionne que le modèle confucéen repose sur un État fort, une universalisation du système d'enseignement supérieur, un investissement public dans les universités de recherche et une très forte sélection scolaire.

⁸⁷¹ Zheng, Y. & Lye, L.F. (2015). *Singapore-China Relations: 50 Years*. World Scientific Publishing.

⁸⁷² *Ibid.* Les auteurs constatent que près de 1 000 bourses sont délivrées annuellement par Singapour aux étudiants chinois. Il existe différents programmes mis en place par la Chine pour recruter des étudiants chinois : SM1 (recrutement pour le pré-universitaire), SM2 (recrutement pour le niveau *undergraduate*) et SM3 (recrutement d'étudiants dans des universités réputées chinoises).

« Nous savons que si vous voulez que les gens se rapprochent, vous devez vous ouvrir au talent, ou quoi, précisément à cause de la petite taille de Singapour, donc nous avons décidé que nous devons être aussi internationaux que possible dans nos étudiants. Nous ne sommes limités que par les politiques nationales. Dans le cadre de ces contraintes, nous voulons nous ouvrir autant que possible et c'est ce que nous faisons depuis plus de 20 ans maintenant. Grâce à cela, l'université s'est déjà forgé une très bonne réputation, du moins dans la région. Nous sommes donc très populaires auprès des étudiants d'Asie du Sud-Est, de Chine et d'Inde. Ces dernières années, nous avons essayé de nous diversifier encore plus. Nous essayons donc d'attirer des étudiants d'Europe, d'Amérique du Nord et d'autres régions d'Asie. C'est donc beaucoup plus difficile en raison de la distance géographique, mais aussi parce que la concurrence est plus intense. Par exemple, vous venez de France. Il y a beaucoup d'excellentes universités en France. La plupart des étudiants se demandent pourquoi ils devraient faire tout le chemin jusqu'à Singapour. Cela demande beaucoup plus de travail ». (Vice-président d'une université publique)

Singapour s'est placé sur un segment du marché éducatif où se livre une véritable « guerre mondiale des talents »⁸⁷³ entre États. Le talent international est, par définition, une ressource rare, limitée et très fortement convoitée au niveau mondial. Le talent asiatique est plus facile à capter que le talent occidental qui est géographiquement et culturellement plus éloigné.

Pour capter ces talents quelques soient leurs provenances, Singapour a créé les conditions préalables à ces circulations étudiantes par les infrastructures publiques (universités, joint-ventures, centres des recherches) et privées (campus délocalisés, partenariats avec l'industrie et le secteur privé), les subventions publiques, les bourses d'excellence, les nombreux partenariats prestigieux, l'attraction académique de renom, etc. Cet écosystème international a bénéficié d'une ouverture migratoire, grâce à des politiques visant une « immigration choisie » favorables à l'attraction des étudiants internationaux talentueux qui pourront contribuer à terme au marché du travail et possiblement venir grossir les effectifs de la population de Singapour⁸⁷⁴.

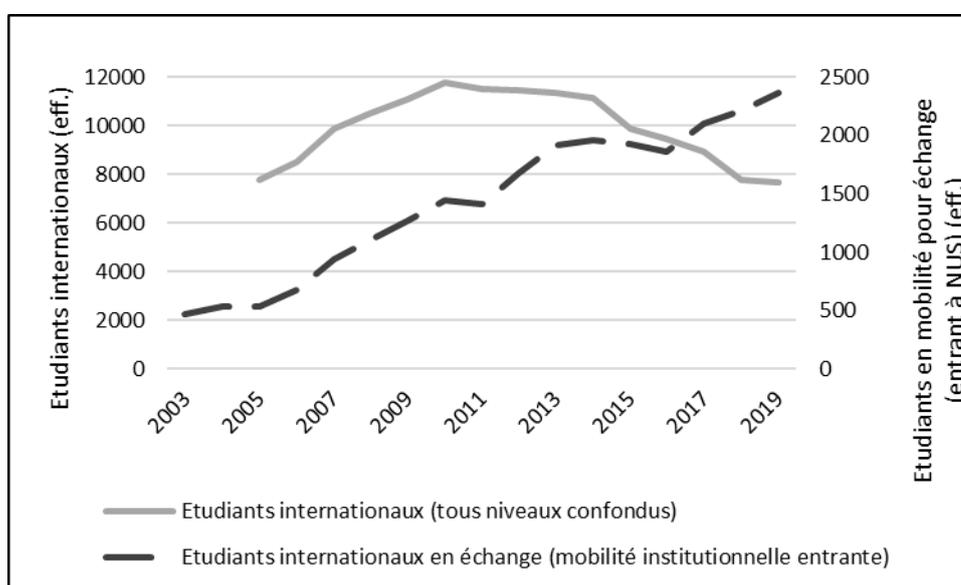
La mobilité étudiante institutionnelle vers Singapour reflète pleinement cette conquête de talents internationaux et participe à l'image d'excellence internationale véhiculée par la cité-État. Par le biais des modèles de partenariats et des implantations étrangères, celles-ci génèrent des mobilités institutionnelles – principe d'échange d'étudiants entre une université étrangère et une université singapourienne – vers Singapour. Dans le cas des universités publiques comme NUS ou NTU, les échanges entre universités prestigieuses sont le gage de récupérer des étudiants de « haute qualité » formés dans les meilleures universités du monde ou dans des secteurs spécifiques. Ces mobilités permettent d'une part de baisser le nombre de places disponibles pour les étudiants internationaux inscrits dans les universités publiques pour y faire un cursus complet, tout en libérant des places supplémentaires pour les étudiants singapouriens.

⁸⁷³ Ng, P.T. (2013). The Global War for Talent: Responses and Challenges in Singapore Higher Education System. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 280-292.

⁸⁷⁴ Daquila, T.C. (2013). Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 629-647.

À cela s'ajoute une internationalisation mutuelle entre l'étudiant international venant à Singapour et l'étudiant singapourien partant à l'étranger. En outre, il s'agit à la fois d'une rétention envers les étudiants nationaux, mais également d'une attraction dans la possibilité que l'étudiant étranger puisse revenir pour y faire une partie de ses études notamment en Master ou en Doctorat (niveau toujours fortement internationalisé). Bien qu'il existe une réduction progressive des étudiants internationaux hors mobilité institutionnelle à NUS, les étudiants en échange sont quant à eux en constante augmentation depuis 2003. Ainsi, en 2019 c'est quasiment 2 500 étudiants qui venaient annuellement faire leur mobilité internationale à Singapour (graphique 4.3).

Graphique 4.3. Les effectifs des étudiants internationaux en mobilité institutionnelle et mobilité autonome à NUS



Source : graphique élaboré à partir des rapports annuels établis par la *National University of Singapore*.

Les échanges d'étudiants entre universités se font sur la base d'une réciprocité de prestige. Les mobilités institutionnelles pour échange à NUS sont focalisées uniquement sur certaines universités et écoles ciblées dans une quarantaine de pays en 2018. Celles-ci sont le plus souvent associées à des institutions d'élite où sont formées les élites nationales des pays en question et ont une reconnaissance internationale. Il peut également s'agir d'institutions bénéficiant d'une expertise internationale dans un secteur de niche convoité par Singapour. La mobilité institutionnelle participe à cette attraction des meilleurs étudiants mondiaux tout en retenant ces propres talents nationaux.

3.1.5. Les étudiants internationaux issus des classes supérieures

Face aux talents internationaux, le développement du secteur privé étranger a eu pour effet de générer une attraction des étudiants internationaux issus de classes supérieures aussi bien provenant d'Asie ou d'occident. L'éducation transnationale représente un coût financier que seule une minorité d'étudiants mobiles et déjà internationalisés peut se payer :

« Par défaut les Asiatiques vont aller taper sur le top 5 s'ils peuvent. Après dans la région il faut dire que les étudiants qui sortent de leur pays, ceux qui ont cette chance, c'est ceux qui ont fait les écoles internationales, pour être très clair. [...] les Vietnamiens, les Indonésiens et autre qui ont eu la chance de partir à l'étranger pour faire leur grade U's [*undergraduate*] en Australie, États-Unis et Grande-Bretagne essentiellement après ils peuvent vouloir revenir chez eux et donc là ils vont regarder un peu, ils ont leur *bachelor*, dans un an ou deux ils vont bosser, c'est vraiment le marketing que j'ai envie de faire pour rentrer dans la région, ils vont regarder en Asie : « tiens, quels sont les bons masters en finances, en marketing ? » C'est là que le nom de notre institution apparaît. Et là du coup le steak a été attendri par une université anglo-saxonne, ils vont présenter leurs transcrits, leurs notes, après ça devient un étudiant du monde où ils sont nés et où ils ont étudié dans une bonne université et de bonnes notes, ça devient la matière de recrutement de tous les masters du monde entier et ces profils-là, parce que généralement les familles sont aisées ou parce qu'ils ont commencé à travailler et qu'ils ont pu économiser, qu'ils ont accès à des bourses [...] ils vont regarder quel est le meilleur master en marketing ou en finances avec l'option qui les intéresse. ». (Directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée à Singapour)

Contrairement aux universités publiques singapouriennes qui jouissent d'une réputation internationale par ces classements internationaux au top qui drainent une partie des étudiants vers ces universités, le secteur privé est contraint d'emblée par une plus forte concurrence dans le champ national comme international. Le *business model* des Écoles repose sur l'attraction des étudiants internationaux aisés qui ont le capital financier pour payer des frais d'inscription élevés sans forcément bénéficier de bourses et de subventions comme cela est le cas dans les universités publiques. Ces étudiants internationaux sont souhaitables pour Singapour dans la mesure où ils représentent une certaine « élite » économique circulante qui génère des retombées financières en vivant dans la *global city* durant leurs études.

3.1.6. Une structuration hiérarchisée des flux de mobilités étudiantes à Singapour

Les acteurs programmatiques singapouriens ont reposé leur vision du système sur la base d'une structuration hiérarchique aussi bien pour ces universités d'État où NUS et NTU sont au sommet et les têtes de proue du système d'enseignement supérieur singapourien. Cela s'est également traduit dans les établissements étrangers où ils ont volontairement dissocié des universités étrangères de « classe mondiale » et des universités étrangères de « second rang » (extrait 4.3.). En cherchant à implanter ces deux types d'universités, cela a permis d'une part de capter des talents internationaux supplémentaires, appartenant au « flux A » (tableau 4.3),

en recherche de formations d'excellence en Asie et, d'autre part, de récupérer des étudiants internationaux aisés, mais sans être pour autant des talents, le « flux B »⁸⁷⁵.

Tableau 4.3. Structuration hiérarchique du système d'enseignement supérieur singapourien sur l'attraction des flux étudiants

<i>Structuration hiérarchique</i>	<i>Flux d'étudiants</i>	<i>Etudiants nationaux</i>	<i>Etudiants internationaux</i>
Universités autonomes (NUS, NTU, SMU, SUTD) ⁸⁷⁶	Flux A	Élite talentueuse singapourienne	Talents internationaux
Joint-ventures (Yale-NUS, Duke-NUS, etc.)	Flux A	Élite talentueuse singapourienne	Talents internationaux, Élités internationales économiques
Universités étrangères de <i>premier rang</i> (INSEAD, TUM Asia, etc.)	Flux A et Flux B	Élite économique singapourienne	Talents internationaux, Élités internationales économiques
Universités étrangères et locales de <i>second rang</i>	Flux B	« Non-élites éduquées » ⁸⁷⁷ singapouriennes	Élités internationales économiques (« Héritiers »)

Cette structuration répond à la dichotomie publique/privée qui hiérarchise les mobilités étudiantes. Le talent international est majoritairement capté par les universités autonomes ou les joint-ventures d'excellence, il représente une *élite publique* face à une *élite privée*⁸⁷⁸ incarnée par l'élite internationale économique qui elle, s'oriente majoritairement dans les universités étrangères et le secteur privé éducatif (PEI) du système singapourien.

3.2. Les critères sociaux sélectifs pour pouvoir étudier à Singapour

3.2.1. La sélection scolaire : avoir les meilleurs candidats internationaux

Qu'il s'agisse des universités publiques (AU) ou des institutions privées (PEI), la sélection des étudiants internationaux reste importante, mais à géométrie variable. À titre de comparaison, au niveau *undergraduate*, NUS demandera un minimum de 15/20 à toutes les matières passées lors du baccalauréat français et un niveau C1 certifié en anglais alors que pour une université privée telle que James Cook University Singapore, le niveau d'anglais demandé est sensiblement le même, mais aucun seuil de note n'est requis hormis la réussite de l'examen de fin de secondaire. Au niveau *postgraduate*, NUS appose toujours une forte sélection dans les profils des étudiants internationaux puisque le critère d'admission est concentré sur le degré de réputation de l'université d'origine où a été obtenu le diplôme de licence/bachelor. Ainsi,

⁸⁷⁵ Marginson, S. (2007). *op. cit.*

⁸⁷⁶ SIT et SUSS ne figurent pas dans ce tableau, car ces deux universités sont principalement axées sur un marché local et n'intègrent marginalement que des étudiants internationaux (1 à 2%).

⁸⁷⁷ Cheng, Y. (2016). Educated non-elites' pathways to cosmopolitanism: the case of private degree students in Singapore. *Social & Cultural Geography*, 19(2), 151-170.

⁸⁷⁸ Eyebiyi, E.P. & Mazzella, S. *op. cit.*

elle va sélectionner des étudiants issus d'universités de calibre plus ou moins similaire que l'on retrouve dans ses propres partenariats inter-universitaires. Cette réputation – indexée sur son propre classement international et sur celui des diplômes délivrés – de l'université antérieure devient un marqueur de la sélection des talents internationaux. Tout comme les étudiants nationaux, les étudiants internationaux doivent être à l'image de l'université publique et répondre de facto à la figure qu'impose la méritocratie qui est celle du talent comme le stipule cette directrice des relations internationales :

« Je pense que d'après ce que j'ai compris jusqu'à présent, nous n'avons pas de problème pour attirer les étudiants internationaux. Je pense que la plupart du temps, les étudiants choisissent de venir dans notre université souhaitant un modèle différent d'éducation universitaire. En particulier les étudiants qui sont des coureurs kinesthésiques (*kinaesthetic runners*), c'est-à-dire les étudiants qui sont très enclins à vouloir un apprentissage appliqué. Ils veulent appliquer ce qu'ils apprennent. Le recrutement d'étudiants internationaux n'a pas été un défi pour les attirer. La façon dont nous abordons l'éducation est très différente. Les étudiants qui viennent chez nous doivent être capables d'adopter une manière d'enseigner. Parce que tous les étudiants ne sont pas capables d'apprécier ce procédé. [...] Pour le recrutement des étudiants, nous ne nous basons pas uniquement sur les résultats académiques, nous les interviewons. Pour chaque étudiant, ils rencontrent en face à face les professeurs afin de déterminer s'il ou elle est un.e bon.ne candidat.e pour notre université ». (Directrice des relations internationales d'une université publique)

Le caractère « souhaitable » du candidat est indispensable étant donné qu'il représente et représentera l'université singapourienne dans laquelle il a été formé partiellement ou entièrement. Ainsi, il faut attirer le meilleur candidat : le talent de *première classe*⁸⁷⁹.

Il apparaît une structuration différenciée dans les exigences de sélection des étudiants internationaux selon la dichotomie publique/privée. La première repose sur une attraction qualitative misant sur l'excellence des candidats recrutés alors que la seconde est davantage axée sur un impératif économique répondant à un business plan préalablement établi. En outre, la sélection plus drastique imposée par les universités publiques s'explique en partie par la délivrance d'un diplôme validé par les autorités singapouriennes à l'inverse des institutions privées étrangères qui ne bénéficient pas d'une reconnaissance de Singapour. L'obtention du diplôme singapourien permet à un étudiant de faire la demande au bout de deux ans, du statut de résident permanent (PR) ouvrant par la suite à la nationalité singapourienne. Cet enjeu de la nationalité in fine est essentiel à Singapour qui sélectionne les meilleurs talents internationaux qui souhaitent rester et vivre dans la global city.

⁸⁷⁹ Voir le discours par le Contre-Amiral Teo Chee Hean. (2000). *op. cit.*

3.2.2. La sélection migratoire d'État

Si les institutions universitaires sélectionnent leurs candidats en fonction des prérequis de chacune d'entre elles, les politiques migratoires sont également adossées à l'*Immigration Check Authority* (ICA). Ce service d'immigration et de protection des frontières de Singapour à la charge de la délivrance du pass étudiant (*Student pass*). Pour l'obtenir, l'étudiant international doit suivre un schème commun « SOLAR », qu'il envisage de faire ses études dans une université publique comme privée, étrangère ou non. Il faut qu'elle soit reconnue par les autorités singapouriennes qui ont dressé une liste. L'ICA est l'autorité qui a la seule décision de délivrer le pass et de permettre à l'étudiant international de venir sur le sol singapourien pour y faire ses études. Sans ce pass, il est alors impossible d'y étudier, puisqu'il est nécessaire de l'obtenir pour s'inscrire à l'université.

Dans le cas où l'institution privée n'a pas encore été certifiée par la certification *Edutrust* ou que l'étudiant international suit des cours à temps partiel, en fonction de sa nationalité, il devra faire un dépôt de garantie auprès des autorités d'immigration. Ce dépôt de garantie est échelonné selon certaines nationalités.

Tableau 4.4. Dépôt de garantie selon les nationalités

Pays	Montant
<i>Bangladesh, Myanmar, Chine, Inde</i>	S\$ 5,000
<i>Indonésie, Philippines, Thaïlande</i>	S\$ 1,000
<i>Autres pays</i>	S\$ 1,500
<i>Malaisie et Brunei sont exemptés</i>	S\$ 0

Source : Immigration Check Authority. (2021). *Approved Private Education Institutions*. Government of Singapore.

Ce type de dépôt est prévu pour limiter une immigration illégale sous couverture du pass étudiant dans les écoles privées. De plus, il participe à une sélection financière des étudiants où Singapour veut attirer des étudiants internationaux qui sont aisés et fortunés. Cette sélection participe à l'image de la *global city* riche qui reste l'eldorado des millionnaires asiatiques.

Dans le cas des mobilités pour stage professionnel dans une entreprise à Singapour, le processus est différent puisque ce type de mobilité est dépendant à la fois du *Ministry of Manpower* et de l'ICA. Une des conditions majeures pour qu'un étudiant international puisse obtenir un pass formation emploi (*Training Employment Pass*), est d'être inscrit en formation universitaire dans l'une des 315 universités dans le monde. Le gouvernement a dressé dans une liste émise par l'ICA ces institutions jugées « acceptables »⁸⁸⁰. Il faut que son stage fasse partie de sa formation diplômante et que cela soit attesté par son université par une lettre de soutien.

⁸⁸⁰ Le caractère « acceptable » de l'université a été émis pour dresser une liste des universités mondiales dont les personnes qui demandent un Training Employment Pass doivent être diplômées pour l'obtenir – cf. les conditions et listes des universités par le Ministry of Manpower Singapore. (2021). *List of acceptable institutions*. Government of Singapore. Website.

Si l'étudiant international ne relève pas d'une des institutions citées dans la liste de l'ICA, il sera alors impossible pour lui d'effectuer son stage à Singapour. De plus, ces universités ne concernent uniquement que 32 pays dont la majorité est implantée aux États-Unis, au Royaume-Uni, en France, en Allemagne, au Japon, au Canada, et en Australie. 12 institutions universitaires sont également comptées pour Singapour⁸⁸¹.

3.2.3. La sélection financière

Dans les universités publiques, pour les étudiants internationaux inscrits (hors mobilité pour échange étudiant) dans un diplôme de bachelor ou de Master/PhD. se retrouvent dans deux cas de figure. Le premier est le paiement des frais d'inscription sans être subventionné par l'État singapourien qui vont être aux environs de 20 000 euros l'année pour un diplôme de Bachelor et entre 8 000 et 35 000 euros l'année pour un diplôme de Master/Doctorat selon la discipline choisie. En fonction des universités publiques, les frais d'inscription sont variables. Le second concerne les mêmes frais d'inscription, mais l'étudiant international peut demander une bourse auprès du ministère de l'Éducation en fonction de son profil, une partie des frais d'inscription lui sera financée⁸⁸². Toutefois, à la sortie de son diplôme, il devra en contrepartie travailler pendant 3 ans dans une institution singapourienne.

Dans les universités étrangères, les frais d'inscription sont plus élevés que ceux appliqués aux étudiants internationaux dans les universités publiques (ex. ESSEC, *Curtin University*, *James Cook University*, etc.). Ces frais peuvent être variables d'une année à l'autre. Chaque institution a sa propre politique tarifaire selon le calibre de l'université, son business plan et les diplômes délivrés. Ces frais sont entièrement à la charge de l'étudiant international et il ne peut bénéficier d'aucune aide de la part de l'État singapourien, hormis des bourses ou des financements privés d'entreprise. L'admission de l'étudiant va surtout se faire sur sa capacité à financer ses études au-delà de ces capacités scolaires antérieures bien qu'elles puissent être scrutées, mais *in fine* c'est le capital financier qui l'emporte :

« ça ne coûte aujourd'hui pas plus cher d'habiter ici que là, ici en plus de ça on trouve un financement d'entreprise ou une bourse. Voilà, s'ils doivent emprunter en trois ans, ils auront remboursé leur emprunt les doigts dans le nez. Là on est vraiment sur le marché mondial au niveau *postgraduate* ce n'est pas fluide à 100%, les étudiants qui ne peuvent pas ou qui ne veulent pas quitter, mais ceux qui sont en master, qui sont brillants et qui ont mis le pied dans l'internationalisation il y a de moins en moins de restrictions, la dernière restriction qui reste ça

⁸⁸¹ Il est intéressant de voir que les étudiants internationaux inscrits dans ces universités publiques ou privées singapouriennes ont également la possibilité de faire des stages professionnels. Seulement, sur près de 320 institutions d'enseignement supérieur à Singapour, les étudiants internationaux peuvent prétendre à ce pass uniquement lorsqu'ils sont issus de 12 universités, écoles ou services d'État suivants : NUS, NTU, SMU, *Chicago Booth School of Business*, *DigiPen School of Design*, ESSEC, INSEAD, *Tisch School of Arts (New York University)*, *SP Jain School of Global Management*, deux instituts de certification des comptes publics de Singapour et l'autorité portuaire et maritime de Singapour.

⁸⁸² En revanche, les frais d'inscription même subventionnés pour les étudiants internationaux restent plus élevés que ceux des étudiants singapouriens ou des résidents permanents.

peut être le fric ». (Directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée à Singapour)

3.3. Stimuler l'attractivité des mobilités étudiantes vers Singapour

L'attraction est une stratégie active où tout est mis en œuvre pour capter les étudiants internationaux. Cela passe aussi bien par une offre de programmes et d'universités spécifiques, mais également par des événements mondiaux où les meilleurs étudiants sont invités, un système de bourse important, l'attraction du meilleur personnel académique et le travail des agents et bureaux à l'étranger pour emmener des étudiants à venir à Singapour.

3.3.1. Une offre éducative unique en Indo-Pacifique

En plus des classements internationaux dans lequel Singapour figurait à la 4^e place en 2020 dans le classement des systèmes nationaux d'enseignement supérieur proposé par U21, faisant de la *global city* le 1^e pays asiatique jugé comme étant le meilleur système loin devant Hong Kong à la 14^e place⁸⁸³, les domaines de niche, les programmes spécialisés hautement qualifiants ont permis à Singapour d'apparaître sur des segments de niche du marché mondial de l'éducation supérieure. En se plaçant notamment sur la recherche médicale et biomédicale, Singapour tente d'offrir une offre éducative peu présente en Asie, générant une attractivité vers ces programmes des étudiants internationaux. Si l'on prend l'exemple de *Yale-NUS College*, sa création suit la volonté de se placer sur un segment de niche en Asie – mais courant en Europe et en Amérique du Nord – en développant les arts libéraux. D'une part cela permet une rétention des élites nationales sur Singapour sans qu'ils aient besoin de se rendre aux États-Unis pour bénéficier des mêmes cours et professeurs. D'autre part, la captation des élites internationales est proportionnellement plus importante que dans les universités de NUS et NTU qui sont limités à 20% d'étudiants internationaux alors que *Yale-NUS College* intègre 50% d'étudiants internationaux au premier cycle. Bien que les arts libéraux ne se limitent pas qu'au domaine de l'art, *Yale-NUS College* faisait figure de proue pour étoffer le curriculum du système d'enseignement supérieur singapourien pour à la fois stimuler la créativité de sa propre population et attirer des talents internationaux⁸⁸⁴. L'implantation de tels établissements étrangers répond à une stratégie proactive d'attraction des étudiants internationaux, mais elle crée également une image « intellectuellement » accueillante de Singapour ce qui accélère les circulations talentueuses vers la *global city*.

⁸⁸³ Willams, R. & Leahy, A. (2020). *U21 Ranking of National Higher Education Systems 2020*. Universitas 21.

⁸⁸⁴ Voir le discours prononcé par Lee Hsien Loong. (2015). *op. cit.*

3.3.2. *Des évènements mondiaux pour attirer l'élite étudiante talentueuse : l'exemple du GYSS*

Dans le prolongement de cette image internationale, ouverte sur le monde et sur la science, Singapour via sa Fondation nationale de la Recherche (NRF) organise chaque année, en plus des congrès internationaux sur des domaines technologiques de pointes où des étudiants en *postgraduate* peuvent présenter leurs travaux de recherche, le *Global Young Scientists Summit*⁸⁸⁵. Ce sommet international donne la possibilité à des étudiants en *postgraduate*, mais aussi à quelques étudiants en premier cycle, triés sur le volet dans les meilleures universités du monde de venir à Singapour pour rencontrer et interagir avec des chercheurs médaillés de prix Nobels ou de médailles Fields notamment. Ce type d'évènement est un des moyens pour attirer des élites talentueuses mondiales puisque Singapour déroule le tapis rouge sur une semaine avec hôtel 4*, soirée de gala, visites culturelles, pour ces 300 étudiants internationaux hautement sélectionnés issus des meilleures universités de recherche au monde. Il s'agit de montrer à ces étudiants internationaux les possibilités offertes par Singapour pour les meilleurs d'entre eux, pour les attirer à poursuivre leur carrière étudiante et de jeune chercheur.se dans le pays.

3.3.3. *Attirer la mobilité académique pour capter les mobilités étudiantes*

Que ce soit à travers les partenariats internationaux avec les universités d'État ou les implantations de campus délocalisés étrangers, ces derniers drainent une mobilité spécifique, celle des académiques, professeurs et chercheurs internationaux bien souvent à la renommée mondiale dans leur domaine. L'exemple de joint-ventures est indicatif sur l'appui que les acteurs programmatiques singapouriens ont souhaité notamment par les mobilités des équipes professorales et de recherche vers Singapour. Le même phénomène est notamment observé en Chine, qui a établi de nombreuses *joint-venture universities* pour attirer des professeurs de renommée mondiale⁸⁸⁶. Le nom de l'université étrangère combinée à la mobilité des professeurs de cette dernière vers la nouvelle institution érigée à Singapour améliore l'image extérieure de la *global city* au niveau mondial (extrait 4.9).

⁸⁸⁵ Au cours de mes différents déplacements pour ma thèse à Singapour, j'ai été sélectionné par le CNRS pour participer au sommet de 2020. Ce sommet fait figure de tremplin pour les étudiants et jeunes chercheurs. J'y ai effectué des entretiens et une observation participante qui seront plus détaillés dans le prochain chapitre – cf. National Research Foundation. (2021). *ABOUT GYSS*. Website.

⁸⁸⁶ Hayhoe, R. & Pan, J. (2015). Joint-Venture Universities in China: Shanghai and Shenzhen Comparisons. *International Higher Education*, (81), 25-26.

Extrait 4.9. Discours Mr. Lee Hsien Loong, Premier Ministre, à l'ouverture officielle de la DUKE-NUS Graduate Medical School, 28 septembre 2009.

« L'école de médecine est le fruit d'une collaboration stratégique entre l'université Duke, aux États-Unis, et l'université nationale de Singapour (NUS). Elle se porte bien depuis sa création en 2005. [...] Nos écoles de médecine mettent régulièrement à jour leur programme pour mieux former les médecins. Duke-NUS a des méthodes qui lui sont uniques. [...] L'approche adoptée par Duke-NUS soutient également nos efforts pour faire du secteur biomédical un autre pilier essentiel de notre économie. [...] Le programme d'études distinctif de l'école et sa bonne image de marque ont attiré des étudiants et des professeurs de grande qualité, et ont suscité une attention internationale significative. Ce succès précoce est dû aux efforts de nombreuses parties. Je souhaite tout particulièrement saluer l'Université Duke, qui s'est profondément engagée dans ce projet. Duke a donné son nom à l'école et a envoyé une équipe de professeurs de premier ordre (*top-notch*) pour y enseigner ». (traduction de l'auteur)

Source : National Archives of Singapore

La mobilité des académiques de renom est un enjeu spécifique puisqu'il permet d'augmenter la qualité de l'enseignement, de la recherche et de renforcer le caractère d'innovation voulu par le pays⁸⁸⁷. À cela s'ajoutent les retombées indirectes telles que l'attraction d'étudiants internationaux talentueux voulant bénéficier de la proximité avec ces académiques.

3.3.4. *Des bourses d'excellence : financer les talents internationaux*

De nombreuses universités, écoles ou fondations singapouriennes délivrent des bourses d'excellence à des étudiants du monde entier ou spécifiquement asiatiques afin de les attirer vers Singapour.

Les universités autonomes publiques : il existe de nombreuses bourses surtout au niveau *postgraduate*. À titre d'exemple NTU comptabilise de nombreuses bourses d'excellence qui pour certaines ciblent des étudiants internationaux de régions du monde spécifique telles que : *Nanyang EU Scholarship, Nanyang Middle-East Scholarship, Nanyang Latin America Scholarship, NTU Business Talent Scholarship for Africa*.

L'Agence pour la Science, la Technologie et la Recherche : À*STAR délivre deux bourses internationales d'excellence. Il s'agit des deux plus prestigieuses bourses délivrées par le secteur public à Singapour :

- *Singapore international pre-graduate award (SIPGA)*
- *Singapore international graduate award (SINGA)*

⁸⁸⁷ Ng, P.T. (2013). The global war for talent: responses and challenges in the Singapore higher education system. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 280-292.

SINGA est la plus cotée, de nombreux étudiants talentueux ont décroché cette bourse internationale, pour faire le plus souvent leur doctorat de recherche dans l'un des laboratoires singapouriens ou étrangers installés à Singapour.

Les fondations singapouriennes : les bourses de fondations privées restent généralement réservées aux étudiants internationaux asiatiques. Ici on peut citer notamment: *Lee Kong Chian Graduate Scholarships, Dr Goh Keng Swee Scholarship, Tan Kah Kee Foundation scholarships*.

Les universités ou écoles étrangères : Certaines de ces institutions ont leurs propres bourses selon les diplômes visés, mais ces bourses sont rares. L'INSEAD a pour ses MBA, un système spécifique de bourse selon le pays d'origine de l'étudiant international⁸⁸⁸.

3.4. La sélection par les agents et bureaux étrangers : un recrutement dans l'ombre

De 2005 à 2011, les acteurs institutionnels se sont appuyés sur le programme de certification *Singapore Education Specialists (SES)* qui a été institutionnalisé par le Singapore Tourism Board afin de former des agents spécialisés pour le recrutement d'étudiants internationaux dans 11 pays d'Asie. Ces agents étrangers basés dans des bureaux dans les pays cibles ont capté des étudiants pour le système éducatif public et privé, quel que soit le niveau d'enseignement. Ce programme a été remplacé à partir de 2009 par la certification *Edutrust* qui émet également des prérogatives sur la gestion des intermédiaires et agents de recrutement à l'étranger des établissements d'enseignement privés (PEI) à Singapour.

Les universités publiques ont recours à ce type d'intermédiaires. En lien direct, avec les directeurs des relations internationales de grandes universités d'État (NUS et NTU) ces chasseurs de têtes, dénichent la pépite rare pour certains programmes d'excellence qui nécessitent des candidats brillants.

Du côté des universités étrangères, elles aussi ont recours à leur propre maison de recrutement par le biais de bureaux externalisés dans les pays cibles de l'université :

« Donc, si ça commence à prendre forme c'est parce que nos collègues en Chine, en Inde et en Europe ont les a fait venir ici, ils ont vu le campus, ils ont vu la vie étudiante et ils ont vu ce qu'on fait pour les étudiants de leur trouver un stage, un boulot, ce qu'on appelle le service carrière, dans les Business schools. Ils se disent ah oui c'est quand même sérieux, ce n'est pas juste un machin qui est sorti de terre, il se passe vraiment quelque chose et du coup ils visualisent et quand ils rencontrent des étudiants qui disent : « je ne suis pas très bien en Europe, j'ai envie d'aller en Asie du Sud Est, Singapour, c'est bien ? comment ça se passe là-bas ? ». Et du coup ils sont plus convaincus. Et là ce sont des trucs et astuces de n'importe quelle démarche commerciale : vous devez vous appuyer sur un réseau de distribution, c'est notre vrai boulot.

⁸⁸⁸ cf. INSEAD. (2021). *MBA Scholarship Portal*. Website.

Notre réseau de distribution interne ce sont nos collègues qui sont en Chine, en Inde et en Europe, on fait en sorte que quand ils parlent de l'école à Singapour, ils en parlent de manière crédible, enthousiaste et qu'ils communiquent l'envie aux étudiants de venir ». (Directeur général d'une université étrangère délocalisée à Singapour).

Cette stratégie par les agents et bureaux de recrutement est faite pour être en contact des étudiants internationaux, stimuler l'envie de faire leurs études dans telle ou telle université. Ces agents de l'ombre deviennent des acteurs indispensables des stratégies d'internationalisation « *outward* » du système universitaire singapourien et de l'attrait de Singapour comme hub international.

IV. Professionnaliser l'élite internationale

La *global city*, par son tissu économique constitué de puissantes entreprises de finance du monde du commerce international, a donné d'une part, la possibilité aux étudiants internationaux de faire des mobilités pour stage grâce à un marché du travail « ouvert ». D'autre part, elle a permis par son émergence en tant que pôle éducatif international d'attirer des universités et écoles étrangères cherchant à continuer leur rôle de reproductrice des élites nationales des pays d'origine telles que les grandes écoles françaises. L'enjeu recherché est de faire de Singapour une place incontournable de la professionnalisation de l'élite mondiale.

4.1.Des mobilités étudiantes pour expérience professionnelle

Les mobilités pour expérience professionnelle à Singapour font l'objet de politiques d'immigration spécifiques qui se sont traduites par la mise en place de différents visas de travail. En effet, le *Ministry of Manpower* (MOM) singapourien a recours à trois types de visas disponibles pour les étudiants et les stagiaires internationaux :

- Le *Work Holidays Pass* (ou appelé en France, le « Pass Vacances Travail » ou PVT), est divisé en deux, l'un est exclusivement réservé aux étudiants australiens, et l'autre concerne des étudiants issus de dix pays spécifiques⁸⁸⁹. Les deux sont soumis à des quotas : le premier de 500 et le second de 2000 étudiants par an. Il faut nécessairement que l'étudiant soit inscrit à plein temps dans une université ou une institution universitaire reconnue par son propre gouvernement. Le premier est valable un an tandis que le second ne l'est que pour six mois.
- Le *Training Work Permit (TWP)*, qui permet à des étudiants suivant une formation à Singapour de bénéficier d'un permis de stage sur une durée de six mois. Il n'y a aucun quota pour ce type de visa et est valable 6 mois.

⁸⁸⁹ Selon les accords bilatéraux avec les pays suivants : Australie, France, Germany, Hong Kong, Japan, Pays-Bas, Nouvelle Zélande, Suisse, Royaume-Uni et États-Unis – cf. Ministry of Manpower Singapore. (2021). *Eligibility for Work Holiday Programme*. Government of Singapore. Website.

- Le *Training Employment Pass (TEP)*, tout comme les deux précédents, la condition est de prouver que le stage est obligatoire dans le cursus universitaire. Il est le pass le plus délivré des trois à Singapour. Un des critères pour l'obtenir est le caractère « acceptable »⁸⁹⁰ que l'université d'origine doit avoir. Ainsi, le MOM a défini une liste précise de 315 universités réparties sur 27 pays à travers le monde⁸⁹¹ qui correspondent à ce critère. Ici, il n'y a pas de quotas, mais il n'est valable que pour une durée de 3 mois sans pouvoir le renouveler.

Ces trois visas traduisent la volonté d'une politique d'accueil, de la part de Singapour, des étudiants en mobilité internationale dans le cadre de la formation professionnelle. Les données restent tout de même peu documentées sur ce phénomène, mais d'après l'*Immigration Checkpoint Authority*, entre 2015 et 2019, les deux derniers types de visas ont connu une augmentation de 47% (passant de 23 600 à 33 700 visas et lettres d'acceptation de la part des autorités singapouriennes, voir graphique 4.7). Ainsi, cela révèle une accélération des mobilités internationales professionnelles durant les études. En répondant à de nouveaux impératifs des formations universitaires d'excellence, Singapour, par son environnement de travail international, s'érige comme une place forte de l'expérience professionnelle durant les études. Le marché du travail « ouvert » que représente la *global city* avec près de 1,427 millions de travailleurs expatriés internationaux en 2019 (dont 795 500 en excluant les travailleurs étrangers dans le service domestique et le secteur de la construction et des chantiers navals)⁸⁹² (soit 25% de la population totale du pays), permet d'intégrer également des étudiants internationaux en recherche d'expérience professionnelle. Stratégiquement Singapour a d'ailleurs bien compris qu'en sélectionnant les meilleures universités du monde (notamment à travers le TEP) c'est un gage de qualité afin d'attirer des talents internationaux, de futures élites professionnelles, dont les compétences seraient nécessaires à Singapour. Ainsi, la mobilité pour expérience professionnelle est une jonction entre l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le sens où elle s'inscrit de plus en plus dans les curriculums des formations universitaires devenant un passage obligé en vue d'acquérir une expérience dans une entreprise à l'international⁸⁹³ et l'internationalisation des entreprises et des affaires qui intègrent un flux de travailleurs étudiants « qualifiés, flexibles et peu coûteux »⁸⁹⁴ pour les multinationales qui les emploient. Ce type de mobilité représente pour Singapour une possibilité supplémentaire

⁸⁹⁰ Ministry of Manpower. (2021). *Eligibility for Training Employment Pass*. Government of Singapore. Website.

⁸⁹¹ La liste reste surtout prédominée par les universités américaines, britanniques, françaises, allemandes, japonaises, australiennes et canadiennes – Cf. Ministry of Manpower. (2021). *List of acceptable institutions*. Government of Singapore. Website.

⁸⁹² Ministry of Manpower. (2021). *Foreign workforce numbers*. Government of Singapore. Website.

⁸⁹³ Brassier-Rodrigues, C. (2015). La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble. *Journal of international Mobility*, 3, 45-60.

⁸⁹⁴ Michon, S. (2014). Stagiaires. In E. Lambert-Abdelgawad & H. Michel. *Dictionnaire des acteurs de l'Europe*. Larcier : 364.

pour répondre à ses besoins de ressources humaines hautement qualifiées et la nécessité d'attirer des talents internationaux indispensables à son économie et son modèle de société.

4.2. Singapour : un des « jardins »⁸⁹⁵ de la reproduction des élites françaises

En 2021, quatre campus délocalisés sont issus de grandes écoles françaises dont trois *business schools* prestigieuses, l'INSEAD, l'ESSEC et l'EDHEC. Une partie de leur cohorte étudiante sont des Français expatriés à Singapour ou des étudiants français venus de France pour faire leurs études à Singapour. L'externalisation de ces écoles se concentre sur l'attraction de ces étudiants en plus des étudiants internationaux, provenant le plus souvent de Chine ou d'Inde. Ainsi, même implantées à l'étranger, elles restent majoritairement tournées vers la formation des élites nationales françaises en demande d'internationalisation et par le besoin de formation d'éducation supérieure d'excellence pour la communauté d'expatriés installée à Singapour. Ces écoles délocalisées permettent à la fois à ces élites de pouvoir s'internationaliser dans un environnement à l'international tout en bénéficiant du prestige et de la reconnaissance de l'institution mère basée en France. Ils y obtiennent des diplômes similaires sans restriction et validés par le système d'enseignement supérieur français⁸⁹⁶. À cela s'ajoute, l'ensemble des mobilités internationales (pour études et professionnelles) dans d'autres pays et au sein d'institutions partenaires en plus de leur mobilité à Singapour. Ces formations d'excellence et prestigieuses leur assoient une employabilité dans les grandes entreprises et multinationales cherchant les meilleurs diplômés.

« Quand vous êtes une école française, bien de chez nous créée par des Français pour des Français jusque dans les années 80 ça a commencé à s'ouvrir à l'international, et ben pour changer ça ! Ça reste une école très française, 70% d'étudiants sont français. [...] Il y a plein de Français qui décident de faire notre école à Singapour, un master en finances ils disent : « moi je veux être en Asie donc je choisis un master en finances bien qu'étant français je choisis un master en finances à Singapour » [...] [en fonction du diplôme préparé dans le campus à Singapour] ils doivent passer au moins 6 mois dans l'école en France, et le reste du temps six mois dans une des 120 universités partenaires. Ils peuvent se retrouver au Chili, au Canada, enfin bon partout où il y a de grosses universités. Au moins 6 mois de stage en entreprise qu'ils peuvent faire partout dans le monde. [...] Les entreprises c'est vital parce qu'elles embauchent nos diplômés [...] LVMH, Hermès, Kering et la 4ème grosse se battent pour avoir les meilleurs diplômés, dans leurs murs, ils prennent des étudiants pour des projets et se les garder et ensuite les embaucher aussi, le but c'est d'embaucher les meilleurs diplômés des universités françaises et des grandes écoles » (Directeur général d'une université étrangère délocalisée à Singapour).

⁸⁹⁵ Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Les ghettos du Gotha. Au cœur de la grande bourgeoisie*. Points : 9. L'image du « jardin » est en référence au chapitre 5 de leur ouvrage : « *Le monde est mon jardin* ».

⁸⁹⁶ Les universités étrangères à Singapour ne délivrent uniquement que le diplôme issu du système d'enseignement supérieur d'origine. Il n'y a pas de reconnaissance formelle de ces diplômes par les autorités singapouriennes. Ces diplômes restent des diplômes étrangers même s'ils ont été délivrés dans une université étrangère basée à Singapour.

Le capital de mobilité des élites nationales est renforcé par leur formation *extranationale* et les obligations à l'accumulation des mobilités internationales supplémentaires. De plus, la localisation géographique et le développement économique fait de Singapour, une place stratégique pour la reproduction de ces futures élites managériales et financières. La *global city* leur offre la possibilité d'avoir une légitimité substantielle aussi bien sur le marché de l'emploi national en France que sur celui international. En outre, les campus délocalisés s'orientent sur deux segments stratégiques, le premier se concentre sur les étudiants internationaux asiatiques désirant se former en *postgraduate* à Singapour qui pourra leur offrir des possibilités d'employabilité par la suite. Le second est la continuité de la formation des élites nationales à la recherche d'une internationalisation spécifique que fournit le contexte asiatique à travers Singapour.

Conclusion

Pour être une *global city*, maintenir et accroître cette vitalité économique, Singapour s'appuie sur son système d'enseignement supérieur très internationalisé. Le processus d'internationalisation s'est établi face à la nécessité de « survie » de l'État singapourien. Ainsi, l'établissement de stratégies orientées vers l'extérieur via ces politiques publiques et institutionnelles a été un passage obligatoire. La coopération et l'émulation entre les universités singapouriennes et les universités étrangères, les partenariats universitaires prestigieux, l'attraction académique de renom, entre autres, ont participé à construire un écosystème générant des mobilités élitaires vers Singapour. Cela a fait émerger un hub international qui repose sur les caractéristiques suivantes :

- L'internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien a suivi un mimétisme de l'internationalisation du monde des affaires et des entreprises. L'État a entrepris une stratégie d'attraction des universités de renommée mondiale comme pour les firmes multinationales et les capitaux étrangers pour renforcer sa place au niveau régional et international. De manière similaire, de nombreux avantages financiers, privilèges administratifs et exemptions ont facilité l'implantation et l'intégration de ces universités étrangères. Ces campus délocalisés se déclinent selon plusieurs modèles : de fusion, de ligue (ou d'élite), de réseaux, d'expertise internationale, de synergie et de transférabilité. Ces modèles participent à la fabrication des élites internationales de passage. L'accroissement du système d'enseignement supérieur est la conséquence directe des stratégies des élites programmatiques singapouriennes qui y voient une source de croissance économique et de réponse à la mondialisation.
- Singapour est devenu un des hauts lieux de la formation mondiale des élites et des futures élites managériales. L'*Executive education* vise l'attraction des cadres et futurs dirigeants. L'installation de campus délocalisés apporte un intérêt supplémentaire, celui

de supporter en grande partie ce type de formation. Ces écoles internationales prestigieuses ne sont pas uniquement faites pour couvrir le marché local restreint, mais apparaissent comme une excellente localisation stratégique sur le marché asiatique. La professionnalisation de l'élite internationale de passage est devenue un argument de vente de ces écoles vantant sa proximité avec le monde de la finance et du commerce mondial.

- L'État s'est axé sur une stratégie d'attraction des grands centres de recherche de renommées internationales afin qu'ils s'implantent et génèrent des connaissances et savoirs transférables à la cité-État. Cela s'est traduit par un investissement massif d'État pour attirer la R&D mondiale avec comme objectif celui d'établir Singapour en tant que pays du « premier monde » où est produit le savoir à la pointe technologique et innovatrice.
- A cela s'ajoute une course internationale à la « rareté », luttant pour capter les élites talentueuses et fortunées asiatiques afin de devenir une place forte de la reproduction des élites internationales. Les mobilités étudiantes et leur sélectivité montrent des logiques de captation différenciées entre les secteurs privés et publics de l'enseignement supérieur. Si le secteur privé supporte une part plus importante des étudiants internationaux, le secteur public limite de plus en plus les places disponibles notamment au niveau *undergraduate* pour les étudiants internationaux au profit de sa propre population nationale. Cependant, les universités publiques accueillent prioritairement les étudiants internationaux les plus diplômés et ceux issus du niveau *postgraduate*. Par ailleurs, l'État singapourien a cherché à réguler le secteur privé, par la certification *EduTrust*, afin de le rendre plus fiable et attractif notamment dans ces offres de formation initiale (*undergraduate*) pour la « non-élite » singapourienne et les étudiants internationaux aisés économiquement.
- Cet écosystème international a bénéficié d'une ouverture migratoire, grâce à des politiques visant une « immigration choisie » favorables à l'attraction des étudiants internationaux dont le capital social, économique et culturel est en adéquation avec l'éthos de la société singapourienne.

La situation géographique au centre de l'Asie, rend Singapour comparable à un aimant placé au centre du continent, tel un carrefour à la croisée des routes, des cultures, des civilisations où se rejoignent l'Occident et l'Orient, le Nord et le Sud du monde. Cité des affaires aux allures de « New York de l'Est », Singapour s'est placé sur un segment du marché éducatif où rareté, excellence et talent sont les maîtres mots.

Chapitre 5 – Singapour : un tremplin pour les élites étudiantes internationales

Ce dernier chapitre est entièrement consacré aux mobilités étudiantes internationales entrantes à Singapour. Après moultes péripéties qu'a connue l'enquête par questionnaire, ce volet quantitatif est accompagné de vignettes de portraits types-idéaux d'étudiants et d'étudiantes en mobilité internationale dans la *global city*. Cette enquête⁸⁹⁷ regroupant 243 répondants⁸⁹⁸ est importante à plus d'un titre. D'une part, il n'existe peu voire pas d'études – à notre connaissance – qui se focalisent sur les étudiants internationaux en mobilité à Singapour et leurs caractéristiques socio-économiques⁸⁹⁹. D'autre part, son analyse dévoile quelque peu, et ce malgré un manque certain de répondants pour généraliser les résultats, le phénomène de reproduction des élites internationales de passage. Plus largement, cette enquête cherche à répondre à plusieurs questionnements. Quelles sont les motivations qui amènent des étudiants à effectuer leur mobilité internationale à Singapour ? Qu'espèrent récolter les étudiants de leur mobilité à Singapour pendant qu'ils l'effectuent ? Quels sont les atouts reconnus du pays et des universités qui sont recherchés ? Au contraire, quels sont les inconvénients que certains trouvent à y séjourner ? Quels sont les critères sur lesquels les étudiants et leurs familles déterminent le choix de leur université d'accueil ? Quels sont les bénéfices sur leur carrière que les étudiants comptent retirer de leur mobilité ? Est-ce que des étudiants souhaitent s'installer dans la cité-État à l'issue de leur mobilité ? Quelles sont les autres destinations que les étudiants envisagent après leur séjour ? Autant de questions qui trouveront leurs réponses dans chacune des quatre sous-parties traitées.

La première se concentre sur le choix de venir à Singapour et sur l'université choisie. Il s'agit de comprendre ce que les étudiants attendent de leur passage dans la cité-État tout en proposant une analyse des différents capitaux professionnels, internationaux et humains recherchés. De plus, la valorisation scolaire internationale, le développement du réseau professionnel ainsi que la quête d'excellence sont abordés.

Le second point traite des expériences de leur mobilité et des acquisitions académiques, professionnelles et linguistiques. À cela s'ajoutent les attentes et les retombés d'une telle mobilité dans la construction de leur future carrière professionnelle.

La question de la migration à Singapour est posée et analysée. Qu'est ce qui entraîne certains étudiants et étudiantes internationales à vouloir rester dans la *global city* ? Les

⁸⁹⁷ cf. annexe 0.1. concernant le détail du questionnaire.

⁸⁹⁸ L'échantillon a été pondéré sur la base connue d'une parité homme/femme dans les étudiants internationaux venant à Singapour. Les réponses au questionnaire ont montré une prédominance de femmes (72,5%). Afin de palier à ce déséquilibre et pour mieux correspondre à la réalité des mobilités étudiantes entrante, l'échantillon a été rectifié (femme = 0,694 et homme = 1,851).

⁸⁹⁹ cf. annexe 5.1 et 5.2 concernant les données sociodémographiques des étudiants internationaux qui ont répondu à l'enquête par questionnaire et les caractéristiques de leur mobilité.

caractéristiques socio-économiques ainsi que certains éléments prédisposeraient-ils des étudiants à faire ce projet d'établissement ou au contraire à ne plus y revenir ?

La dernière sous-partie analyse la mobilité à Singapour comme étape clé d'autres mobilités futures. Celles-ci s'orienteraient-elles davantage vers des pays occidentaux du Nord ? Ou Singapour ouvre-t-il la voie à de nouvelles expériences de mobilités vers des destinations alternatives du Sud ?

I. Faire sa mobilité internationale à Singapour : entre prestige, reconnaissance internationale et poursuite de l'excellence

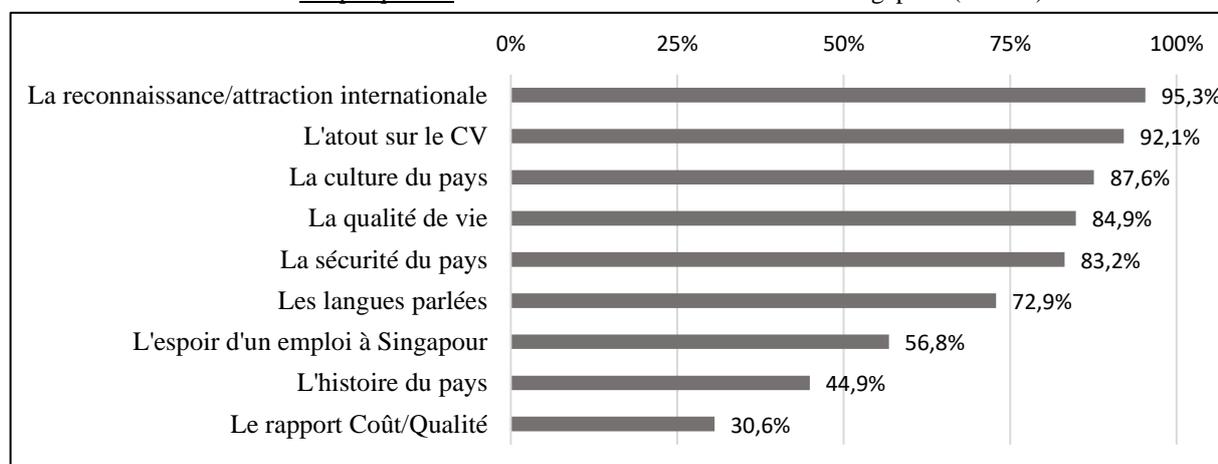
Quelles sont les caractéristiques qui ont fait que les étudiants internationaux entreprennent leur mobilité vers Singapour et ses universités ? S'intéresser aux motivations et raisons qui amènent les étudiants à Singapour permet de comprendre et d'analyser en amont leur volonté de faire leur mobilité dans la *global city*. Dans l'enquête, il a été question de traiter deux grands ensembles de raisons : celles liées au pays en lui-même et celles liées à l'université d'accueil. Bien qu'intrinsèquement liés, ces deux ensembles situent les raisons principales qui ont conduit les étudiants à choisir Singapour en tant que destination éducative et ses universités publiques et étrangères comme lieux d'accueil.

1.1. Pourquoi venir à Singapour ?

1.1.1. La reconnaissance internationale recherchée par les étudiants internationaux

L'enquête a fait émerger les principales raisons pour lesquelles les étudiants en mobilité internationale ont choisi Singapour comme destination durant leurs études (graphique 5.1). La raison principale invoquée à 95,3% est celle de la reconnaissance et l'attraction internationale qu'exerce le pays.

Graphique 5.1. Raisons de la mobilité étudiante à Singapour (N=243)



L'attraction internationale est le plus souvent analysée par les flux de mobilité entrante dans le pays d'accueil et par la proportion du nombre d'étudiants internationaux avec celui de sa propre population étudiante. On dénombre environ 27% d'étudiants internationaux dans le système d'enseignement supérieur singapourien (public et privé confondus) faisant de Singapour un des hauts lieux de l'attraction des étudiants internationaux. L'enquête démontre que les étudiants interrogés ont investi Singapour en raison de l'attractivité que le pays représente pour eux et de son rayonnement international. De plus, les étudiants confortent l'idée d'une destination éducative internationale que revêt Singapour.

1.1.2. Entre mobilité culturelle et opportunités professionnelles

Singapour se situe à la jonction des mobilités culturelles et des possibilités professionnelles. Il est intéressant de souligner que les étudiants internationaux déclarent aussi bien être venus à Singapour pour le côté culturel que pour les retombées professionnelles qu'offre le pays (vignette 5.1). Plus largement, la culture du pays, les langues parlées, son histoire sont des éléments que les étudiants internationaux évoquent comme raison d'être venus dans la global city au même titre qu'édifier son CV et les opportunités de démarrer sa carrière. Près de 92,1% des étudiants interrogés perçoivent Singapour comme un atout supplémentaire sur leur CV et en même temps, 87,6% sont venus également pour le bénéfice culturel que représente cette destination.

Le fait que Singapour soit une société multiculturaliste, fortement internationalisée avec de nombreuses communautés qui se composent de près de 38% d'expatriés et de résidents internationaux⁹⁰⁰, est un atout majeur. Cette confluence de l'Asie tout en ayant, avec ses codes urbains et sociétaux, un pied dans le monde occidental, les étudiants l'évoquent comme une des raisons de leur venue. La possibilité de parler une multitude de langues aussi bien officielles (anglais, mandarin, tamoul et malais) qu'étrangères est très facile et recherchée par ces derniers. Le côté multiculturel et multilinguistique dont l'anglais fait partie intégrante de la société singapourienne est plébiscité par les étudiants internationaux⁹⁰¹. De même l'impression d'être dans un creuset asiatique où toutes les cultures asiatiques se retrouvent dans un même pays a été évoqué en entretien.

⁹⁰⁰ National Population and Talent Division. (2020). *Total Population*. National Population and Talent Division, Singapore.

⁹⁰¹ Kell, P. & Vogl, G. (2012). Internationalisation in the Asia Pacific: Education Hubs in Hong Kong, Singapore and Malaysia. In *International Students in the Asia Pacific. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* (p.67-82). Springer.

Vignette 5.1. Carole, étudiante française, 23 ans en master 2 commerce international inscrite dans une université étrangère délocalisée à Singapour.

Après une licence de Langues étrangères appliquées en Anglais-Chinois dans une université française, elle décide de partir 10 mois en Chine à l'Université de Shanghai. Elle a l'habitude de partir pour des séjours longs. Dès l'âge de 16 ans, elle se rend au Canada à Vancouver en échange. Lors de son séjour en Chine, elle part pendant un mois à Singapour, pays qu'elle ne connaissait pas. Elle a un coup de cœur, la cité-État représente le monde et son hyperconnexion ce qui lui apparaît comme étant idéal quant à la poursuite de sa carrière étudiante. Elle décide de faire un Master en commerce international dans une université étrangère installée à Singapour. L'environnement y est très internationalisé, mais peu d'Européens y sont inscrits. En dernière année de Master 2, elle y effectue un stage professionnel dans une start-up en tech. Son trilinguisme est un atout dans un environnement fortement multiculturel, son CV attire l'attention. Toutefois, le contexte singapourien où règnent la sûreté et la ponctualité peut être oppressant en raison des restrictions de libertés et de la surveillance généralisée allant jusqu'à la présence d'une caméra dans sa cuisine. Pourtant, elle souhaiterait tout de même y travailler 3 à 4 ans maximum afin de partir ensuite avec une expérience professionnelle significative en Australie ou au Canada pour y rester à long terme.

Face aux raisons culturelles, les possibilités professionnelles qu'offre le pays d'accueil font partie des motifs des mobilités étudiantes entrantes⁹⁰². L'espoir d'un emploi à Singapour est évoqué par un peu plus de la moitié des répondants. Dans cette enquête, une partie des étudiants interrogés (N=59) sont en mobilité internationale pour stage à Singapour dans une multinationale ou une start-up. L'obtention d'un emploi à l'issue de ce stage est souvent espérée par ces derniers (60,4%). Même les étudiants en mobilité pour étude, 55,7% d'entre eux déclarent espérer en trouver un également. Le fait de travailler à Singapour en tout début de carrière professionnelle est vécu comme une chance d'emmagasiner de l'expérience professionnelle à l'international. Toutefois, l'autre moitié des répondants n'est pas venue à Singapour pour y travailler à l'avenir. Au cours des entretiens, la forte concurrence des postes destinés aux internationaux avec des profils souvent similaires était quelques fois soulevée. À cela s'ajoute la raison souvent évoquée, dans le fait de ne pas espérer un emploi à Singapour malgré un marché de l'emploi « ouvert », qui était la difficulté grandissante de trouver un emploi en tant qu'expatrié. Les emplois sont de plus en plus réservés aux Singapouriens. En outre, il est intéressant de constater que les motivations professionnelles et culturelles ne sont pas toujours disjointes, la moitié des répondants ont ciblé Singapour pour ces deux raisons. Les différences sociodémographiques et la carrière étudiante de l'individu permettent de préciser ces raisons d'avoir choisi Singapour comme destination de leur mobilité.

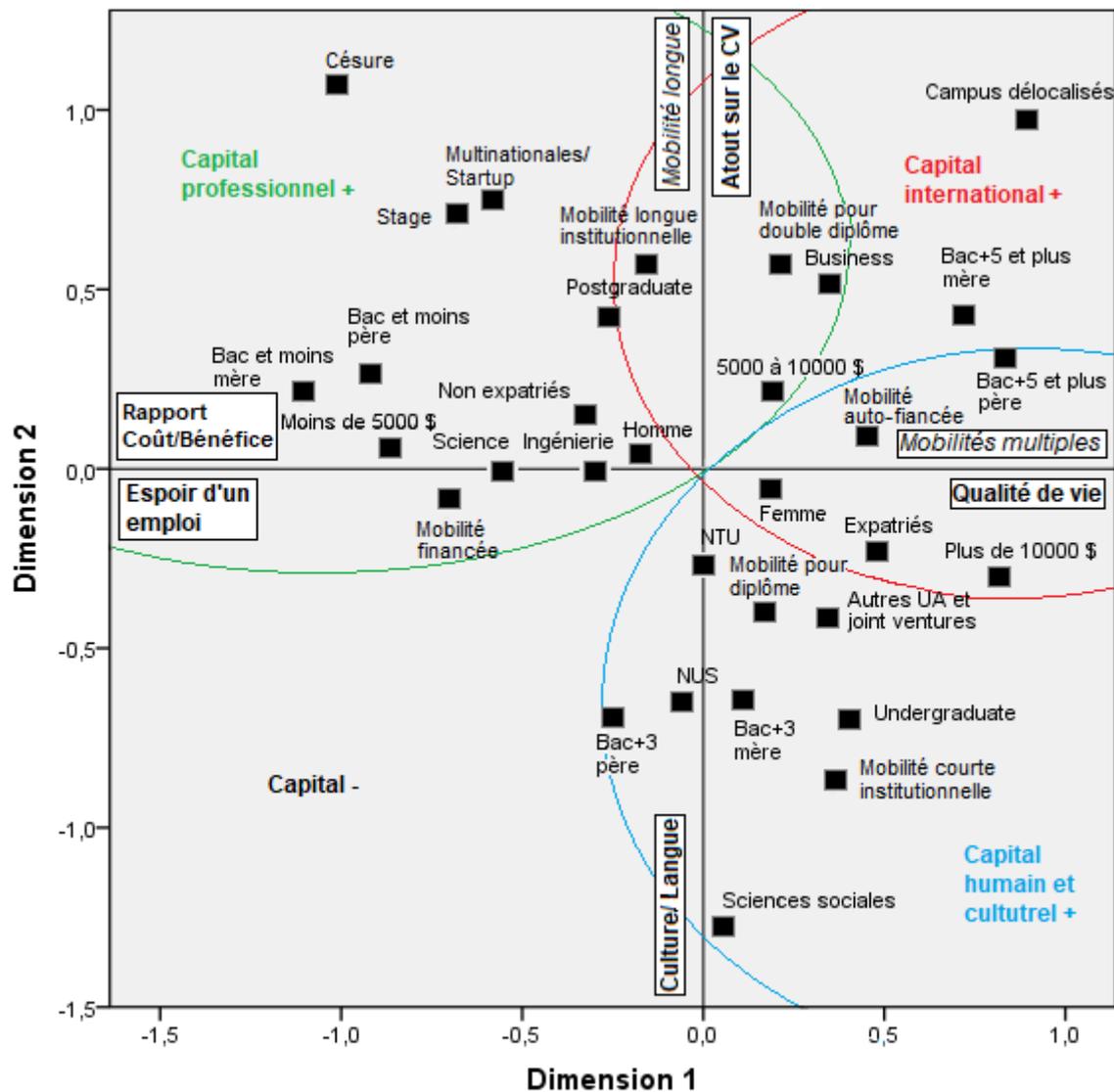
1.1.3. Le capital professionnel, le capital international et le capital humain

De prime abord, bien qu'il y ait une forte homogénéité des réponses, il existe des disparités entre les étudiants internationaux venant à Singapour. En effet, les caractéristiques socio-économiques et le parcours étudiant démontrent que les raisons d'entreprendre une

⁹⁰² Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. La Documentation française.

mobilité à Singapour peuvent quelque peu varier selon leur profil. L'analyse des correspondances multiples a permis de repérer plusieurs facteurs qui permettent de différencier ces raisons : le genre de l'étudiant, l'université ou institution d'accueil, le domaine et niveau d'étude de l'étudiant ainsi que le diplôme, le revenu mensuel des parents, l'expérience d'une expatriation antérieure (par les parents), la nature et la durée de la mobilité à Singapour ainsi que les mobilités étudiantes antérieures.

Graphique 5.2. ACM : les trois capitaux distinctifs de la mobilité étudiante à Singapour



Source : ACM élaborée par l'auteur à partir des données récoltées dans l'enquête par questionnaire en ligne. ACM réalisée par le logiciel SPSS version 23®.

Lecture : le barycentre représente l'individu moyen de l'échantillon. Chaque dimension a une dénomination spécifique. Exemple de lecture : les étudiants dont les parents gagnent moins de 5 000\$ par mois sont plus enclins à venir à Singapour pour y trouver un emploi à la fin de leurs études/stage alors que les étudiants les plus aisés évoquent davantage la qualité de vie comme une des raisons de leur venue.

Trois grandes motivations se dégagent de l'ACM : la recherche du capital professionnel, l'accumulation du capital international et l'accroissement du capital humain et culturel.

La recherche du capital professionnel. Les étudiants internationaux concernés par ce capital se situent entre l'espoir de trouver un emploi et le fait que Singapour soit un atout supplémentaire sur leur CV. Plus précisément, le profil de ces étudiants est marqué par leurs conditions socio-économiques plus défavorisées que les autres étudiants de l'enquête. Ils ont les parents les moins bien dotés financièrement et scolairement. Singapour représente une opportunité de pouvoir trouver un emploi à la sortie de leurs études ou à la fin de leur mobilité. Les hommes sont plus représentés que les femmes par l'obtention de ce type de capital. De même, les étudiants en *postgraduate* sont également mus par celui-ci à l'inverse des étudiants en premier cycle axés sur l'obtention d'un capital humain et culturel. Les étudiants en mobilité pour stage, mais également ceux en césure ou en mobilité institutionnelle de longue durée souhaitent inscrire leur passage à Singapour sur leur CV contrairement à ceux dans les universités ou autres institutions universitaires d'accueil. Singapour apparaît pour eux à la fois comme un objectif et un tremplin professionnel.

L'accumulation du capital international. La motivation économique reste quelque peu présente, mais elle n'est pas la raison première. La mobilité à Singapour représente un équilibre entre à la fois l'image que le pays peut donner sur le CV de l'étudiant comme un atout supplémentaire et aussi une qualité de vie que la cité-État permet. Singapour reste une des villes les plus sécurisées au monde, cette *smart city* où règne l'hyperconnectivité avec le monde, « oasis »⁹⁰³ pour les talents et les personnes fortunées, est une des motivations caractéristiques des étudiants les plus fortunés et dont les parents sont dotés de capitaux scolaires et internationaux très élevés. L'expatriation antérieure renforce cette motivation de la qualité de vie. En outre, il s'agit le plus souvent d'étudiants qui ont effectué de multiples mobilités antérieures au cours de leur parcours universitaire. Ils en sont souvent à leur troisième voire quatrième mobilité internationale et qui plus est longue entre 6 et 12 mois dans le cas de celle à Singapour. Les universités étrangères délocalisées sont leur sanctuaire de passage, elles leur offrent cette accumulation du capital international recherché tout en étant un lieu représentant une distinction symbolique dans leur carrière étudiante. Singapour est alors perçu comme une étape internationale et distinctive, nécessaire à la reproduction des classes supérieures⁹⁰⁴.

L'accroissement du capital humain et culturel. La quête initiative à travers le voyage à l'étranger que permet la mobilité internationale est davantage recherchée par les étudiants qui effectuent leur première mobilité⁹⁰⁵. Souvent courte de quelques mois au plus, le temps d'un semestre voire moins, elle donne l'opportunité à l'étudiant de se confronter à la *chose internationale*, d'être plongé dans une culture et un environnement différents. Le multiculturalisme et la pluralité des langues qu'offre Singapour en tant que mix « soft »⁹⁰⁶ de

⁹⁰³ Voir le discours du Contre-Amiral Teo Chee Hean. *op. cit.*

⁹⁰⁴ Wagner, A.-C. (1998). *op. cit.*

⁹⁰⁵ Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, 33(1), 11-26.

⁹⁰⁶ Entretien avec un étudiant en mobilité internationale pour obtenir un double diplôme en MBA.

l'Asie et de l'Occident en fait une des motivations des étudiants en premier cycle. Ce capital est désiré par ceux intégrés juste quelques mois dans les universités publiques singapouriennes souvent pour une mobilité courte institutionnelle (échange étudiant) et obligatoire dans le cadre de l'obtention d'un diplôme dans l'université d'origine. L'imprégnation culturelle est également recherchée par les étudiants dont les parents sont les plus aisés. Les étudiants en sciences sociales sont les plus enclins à vouloir obtenir et accroître ce capital contrairement à ceux en business et management où ce capital apparaît plus secondaire dans les raisons de leur mobilité à Singapour. Ainsi, la global city apparaît comme une ressource de l'expérience humaine et culturelle.

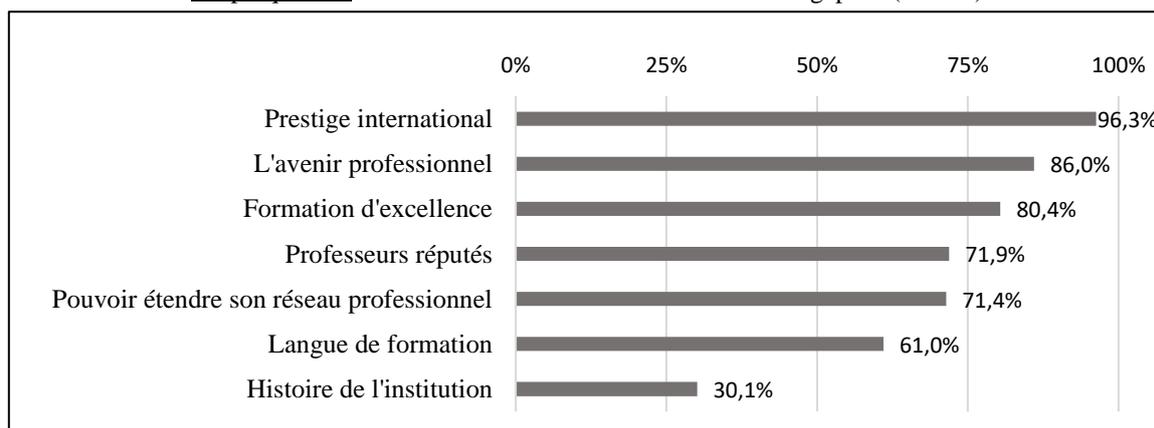
Le background des étudiants en mobilité vers Singapour montre que les motivations varient en fonction de celui-ci. Bien que la plupart des étudiants interrogés recherchaient ces trois capitaux, leurs conditions socio-économiques ont établi des différences fondamentales dans les raisons premières de faire leur mobilité internationale à Singapour.

1.2. Pourquoi venir dans une université à Singapour ?

1.2.1. Le prestige international comme raison principale

En se concentrant uniquement sur les étudiants internationaux en mobilité pour étude (diplôme, double diplôme, échange et école d'été, N=183), ceux-ci ont répondu à 7 items⁹⁰⁷ questionnant les raisons éventuelles pour lesquelles ils avaient ciblé leur université d'accueil (graphique 5.3).

Graphique 5.3. Les raisons de choisir une université à Singapour (N=183)



Le prestige international est la première raison quasi unanime avec 96,3% des réponses. Qu'il s'agisse de grandes universités publiques, NUS et NTU, d'universités étrangères délocalisées, d'institutions de recherche (A*STAR) ou de joint-ventures (*Yale-NUS College*),

⁹⁰⁷ Dans le questionnaire figurait 10 items seuls 7 ont été retenus pour cette analyse en raison de l'échantillon restreint de l'enquête.

le caractère prestigieux est systématiquement ciblé (vignette 5.2). Cela montre que le rayonnement de l'université à l'international est d'une importance capitale pour les étudiants en mobilité à Singapour. Le fait d'avoir entrepris des stratégies d'internationalisation orientées « vers l'extérieur » spécifiques (*World-Class university project, Global Schoolhouse Initiative*) montre que l'amélioration des universités locales combinée à l'attraction d'universités à la renommée mondiale attirent les étudiants pour cette caractéristique. La recherche du prestige que confère l'image organisationnelle de l'institution est alors un corollaire de la mobilité vers Singapour et ses universités. Leur mise en scène aussi bien par les classements internationaux que l'excellence de leur formation et des professeurs, de leur histoire sont autant d'éléments qui participent à leur image prestigieuse⁹⁰⁸. La formation d'excellence (80,4%) et la réputation mondiale des professeurs (71,9%) sont des raisons largement évoquées par les étudiants internationaux.

Vignette 5.2. Emma, étudiante allemande, 21 ans en licence de biologie à l'Université Technique de Munich

Brillante étudiante intégrée dans une université allemande très réputée, elle cherche à partir, dès sa seconde année, en mobilité durant quelques mois dans une université étrangère du même « calibre ». Elle ne veut pas aller en Europe qu'elle connaît déjà bien. Son université a des partenariats importants avec certaines universités singapouriennes. L'université d'accueil est très prestigieuse et a d'excellents classements internationaux dans son domaine d'études. Son choix est tout fait, elle décide d'y faire sa mobilité. La vie singapourienne est plaisante, très internationalisée, la proximité de diverses cultures est un atout. Elle aime bien le pays et exprime une vision plutôt positive de sa mobilité sans pour autant en être totalement satisfaite. Elle ne s'y projette pas même pour continuer ces études. Pourtant dans son domaine ce ne sont pas les propositions de *postgraduate* financés ni même les offres d'emploi qui manquent. Progressivement cette mobilité extra-européenne lui a fait murir l'idée de retourner en Allemagne et d'y rester. Sa priorité est de finir ses études et de construire sa vie personnelle dans son pays d'origine.

Parallèlement, l'université d'accueil a été choisie en lien avec la construction de la carrière professionnelle. Elle s'inscrit et participe à l'avenir professionnel (86%) des étudiants en mobilité pour étude à Singapour. On rejoint quelque peu deux capitaux – international et professionnel – décrits dans l'ACM où la valorisation professionnelle du passage dans l'une des universités singapouriennes ou étrangères doit être capitalisée et mobilisable pour l'avenir. Si Singapour représente un atout sur le CV, l'université d'accueil en est un également. L'histoire de l'université d'accueil ne mobilise que 30% des réponses. Les hypothèses qui expliqueraient ce plus faible pourcentage sont la relative jeunesse du système d'enseignement supérieur singapourien et de ses universités publiques⁹⁰⁹ face aux vieilles universités

⁹⁰⁸ Darchy-Koechlin, B. & Draelants, H. (2016). Le prestige des grandes écoles françaises. Entre capital symbolique et dépendance de sentier. In Draelants, H. & Dumay, X. *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (p. 47-63). De Boeck Supérieur.

⁹⁰⁹ NUS, la plus vieille université publique a été bâtie sur des institutions universitaires créées au début du XX^e siècle (cf. chapitre 2).

européennes et américaines. De plus, les universités étrangères sont récentes, une vingtaine d'années pour les plus anciennes sur le sol singapourien bien que l'université d'origine puisse avoir une histoire de plusieurs siècles. La mobilisation de leur histoire fortement inscrite dans un lieu et un champ national est difficilement « externalisable ».

1.2.2. La recherche de la valorisation scolaire internationale

Entreprendre une mobilité internationale dans une université à Singapour est synonyme de valorisation pour la majorité des étudiants interrogés. Ils déclarent pour l'ensemble être venus, car l'université d'accueil avait à la fois des formations d'excellence et des professeurs reconnus dans leur domaine (tableau 5.1). En détail, les femmes paraissent moins rechercher des professeurs de renom que les hommes. Ce sont les étudiants inscrits dans les universités étrangères qui recherchent le plus une valorisation scolaire internationale : 92% d'entre eux ont choisi de faire leur mobilité à Singapour pour suivre une formation d'excellence (contre 74% des étudiants de NUS et 79% de ceux de NTU). Ils sont également plus nombreux à apprécier la reconnaissance des professeurs de niveau mondial.

Tableau 5.1. La recherche de la valorisation des étudiants internationaux

Pour quelles raisons avez-vous choisi de faire votre mobilité dans une université à Singapour ?	Formation d'excellence		Professeurs reconnus au niveau mondial		Total
	%	p-value	%	p-value	
Genre					
Homme	82,5		77,1		100,0 N=96
Femme	78,2	>0,05	66,7	>0,05	100,0 N=87
Lieu d'accueil de la mobilité à Singapour					
NUS	74,4		68,9		100,0 N=90
NTU	78,9		75,7		100,0 N=37
Autres institutions publiques et joint-ventures (A*STAR, Yale-NUS, ...)	88,2		70,3		100,0 N=17
Universités étrangères	92,3	>0,05	76,9	>0,05	100,0 N=39
Revenu mensuel des parents					
Moins de 5 000\$	90,0		81,4		100,0 N=60
Entre 5 000 et 10 000\$	76,8		58,9		100,0 N=56
Plus de 10 000\$	73,1	0,05	74,6	0,02	100,0 N=67
Diplôme du père*					
Bac et moins	66,0		64,0		100,0 N=50
Bac + 3	83,3		75,9		100,0 N=54
Bac + 5 et plus	88,6	0,005	74,7	>0,05	100,0 N=79
Total	79,2		71,8		100,0
Total effectif	145		131		183

Source : tableau issu de l'enquête par questionnaire⁹¹⁰. Voir questionnaire en annexe 5.

Lecture : 90% des répondants ayant des parents dont le revenu mensuel est inférieur à 5 000\$ visent Singapour pour ses formations d'excellence contre 73,1% des plus aisés (+10 000\$). Le test du Khi-deux montre qu'il y a un lien (faible) statistique entre le revenu des parents et la recherche de formations dite d'excellence (p-value=0,05). Note particulière : test d'indépendance, Khi-deux de Pearson, permet de conclure à la significativité statistique ou non de la liaison entre deux variables catégorielles. Hypothèses de départ : H0 = Indépendance du lien entre les

⁹¹⁰ L'ensemble des tableaux présentés dans ce chapitre est issu de l'enquête par questionnaire passé auprès des étudiants en mobilité internationale (études et stages) à Singapour entre 2019 et 2020.

deux variables observées ; H1= Dépendance du lien entre les deux variables observées. Quand H1 est acceptée lorsque la valeur du risque d'erreur ou p-value est inférieure ou égale à 0,05. Plus la p-value est proche de 0 plus la dépendance entre les deux variables est forte⁹¹¹.

Cette recherche de la valorisation par l'excellence pédagogique touche différemment les étudiants les plus aisés par rapport aux moins dotés financièrement. Que ce soit la formation d'excellence ou les professeurs reconnus, les étudiants dont les parents sont les moins aisés évoquent, à première vue, davantage ces raisons concernant leur université d'accueil : 90% d'entre eux contre 79,1% des plus aisés ($p\text{-value} = 0,02$). Cette distinction se retrouve également dans la volonté de venir spécifiquement dans cette université, car elle a des professeurs reconnus internationalement. La nature de la mobilité crée une distinction dans les motivations en fonction du capital économique des parents. Comme l'a révélé l'ACM précédente, les étudiants les moins aisés sont les plus sujets à rechercher un capital professionnel alors que les plus aisés visent le capital international. Pour atteindre le capital professionnel, la valorisation de leur parcours d'étudiant devient une nécessité où la formation ainsi que les professeurs sont des marqueurs qui y participent. L'excellence pédagogique érige l'étudiant au rang de « talent » grâce à la formation suivie et les professeurs délivrant le savoir.

Tableau 5.2. La recherche de la valorisation scolaire en fonction de la nature de la mobilité à Singapour et le revenu mensuel des parents (N=183)

<i>Nature de la mobilité</i>	Revenu mensuel des parents	Formation d'excellence	Professeurs reconnus	Total
Mobilité pour obtenir un diplôme à Singapour	Moins de 5000 \$ par mois	88,2%	79,4%	100,0 N=35
	5000 à 10000 \$	75,0%	62,5%	100,0 N=16
	Plus de 10000 \$	95,2%	90,5%	100,0 N=21
Mobilité pour études (autre que pour obtenir un diplôme)	Moins de 5000 \$ par mois	91,7%	84,0%	100,0 N=25
	5000 à 10000	77,5%	57,5%	100,0 N=40
	Plus de 10000 \$	63,0%	67,4%	100,0 N=46
Total		79,2	71,8	100,0%
Total effectif		145	130	183

Lecture : 90,5% des étudiants en mobilité pour obtenir un diplôme et dont les parents ont un revenu mensuel de plus de 10 000\$ sont venus à Singapour pour avoir des professeurs reconnus alors que seuls 79,4% des étudiants dont les parents gagnent moins de 5 000\$.

Les étudiants les plus aisés en mobilité pour étude sans obtenir un diplôme à Singapour apparaissent plus faiblement rechercher cette valorisation scolaire internationale à *contrario* de ceux en mobilité diplômante qui la poursuit très fortement. L'université d'accueil est intégrée dans un processus de planification où l'étudiant l'a spécifiquement choisie pour y obtenir son diplôme voire un double diplôme avec son université d'origine. La valeur du diplôme est soutenue par l'excellence de la formation délivrée et les professeurs l'encadrant.

⁹¹¹ Cette note particulière est valable pour tous les tableaux où figure un test du Khi-deux.

1.2.3. La volonté d'étendre son réseau professionnel

Pouvoir étendre son réseau professionnel grâce à l'université d'accueil est aussi une raison importante de choisir spécifiquement cet établissement universitaire. Bien que 71,4% des répondants évoquent cette motivation, elle concerne distinctement les étudiants en mobilité (tableau 5.3). Les hommes sont plus enclins que les femmes à vouloir étendre leur réseau professionnel grâce à l'université d'accueil. Le nombre de mobilités enregistre également des différences où les étudiants hyper-mobiles évoquent cette raison plus que les primo-mobiles. Cela est à mettre en parallèle avec le niveau de l'étudiant, si celui-ci est en *postgraduate* alors il sera plus sensible à cette raison à cause de l'anticipation de la fin de ses études et de son entrée prochaine sur le marché de l'emploi.

Tableau 5.3. Choisir son université d'accueil pour étendre son réseau professionnel selon les caractéristiques socio-économiques de l'étudiant international (N=183)

Pour quelles raisons avez-vous choisi de faire votre mobilité dans une université à Singapour ?	Étendre son réseau professionnel		Total
	%	p-value	
Genre			
Homme	76,6		100,0 N=95
Femme	65,9	>0,05	100,0 N=88
Nombre de mobilités effectuées			
1 ^{re} mobilité (en cours)	68,0		100,0 N=103
2 ^{de} mobilité	73,7		100,0 N=39
3 ^e mobilité et plus	78,0	>0,05	100,0 N=41
Niveau			
Undergraduate	66,3		100,0 N=86
Postgraduate	75,8	>0,05	100,0 N=95
Domaine d'étude			
Business/management	80,0		100,0 N=80
Ingénierie	70,0		100,0 N=50
Science	70,6		100,0 N=17
Sciences sociales	52,8	0,03	100,0 N=36
Lieu d'accueil de la mobilité à Singapour			
NUS	62,2		100,0 N=93
NTU	75,7		100,0 N=41
Autres institutions publiques et joint-ventures (A*STAR, Yale-NUS, ...)	68,8		100,0 N=17
Universités étrangères	89,5	0,01	100,0 N=39
Revenu mensuel des parents			
Moins de 5 000\$	70,7		100,0 N=60
Entre 5 000 et 10 000\$	57,1		100,0 N=56
Plus de 10 000\$	82,4	0,01	100,0 N=67
Diplôme du père*			
Bac et moins	77,1		100,0 N=50
Bac + 3	59,3		100,0 N=54
Bac + 5 et plus	77,2	0,05	100,0 N=79
Total	72,7		100,0
Total effectif	133		183

Lecture : 89,5% des étudiants inscrits dans un université étrangère ont fait le choix de venir à Singapour pour étendre leur réseau professionnel contre 62,2% de ceux inscrits à NUS. Le test du Khi-deux montre qu'il y a un lien (fort) statistique entre le lieu d'accueil de la mobilité à Singapour et le fait de choisir Singapour pour étendre son réseau professionnel (p-value=0,01).

* Seul le diplôme du père (et non celui de la mère) démontre un lien statistique dans la volonté d'entendre son réseau professionnel.

Les étudiants en stage à Singapour sont ceux qui recherchent le plus à étendre leur réseau professionnel (tableau 5.4). Le stage constitue un tremplin pour accéder au réseau professionnel facilitant l'intégration sur le marché de l'emploi et l'obtention du premier emploi⁹¹². Mais les étudiants en mobilité diplômante désignent également cette raison (86,1%), seuls ceux qui sont en mobilité non diplômante évoquent moins souvent (64%) cette raison dans le choix de leur université d'accueil à Singapour.

Tableau 5.4. Choisir son université d'accueil pour étendre son réseau professionnel en fonction de la nature de la mobilité à Singapour (N=226)

	Étendre son réseau professionnel	Total
Nature de la mobilité		
Mobilité diplômante	86,1%	100,0 N=72
Mobilité non diplômante	64,0%	100,0 N=111
Mobilité pour stage	88,4%	100,0 N=43
<i>p-value</i>	<0,001	---
Total	75,7% 171	100,0% 226

Le réseau professionnel est un enjeu grandissant pour les universités du monde entier. Les services stages et carrières, les réseaux alumni alimentent le discours promotionnel pour attirer les étudiants internationaux⁹¹³. Certaines universités étrangères à Singapour utilisent très fortement ce discours qui est un argument de vente de leur éducation transnationale⁹¹⁴. Les étudiants y sont également sensibles et recherchent les universités qui pourront être le lien entre eux et le réseau professionnel visé. Plus précisément, les étudiants en business et management, intégrés dans les universités étrangères délocalisées à Singapour sont ceux qui choisissent leur université d'accueil pour la question du réseau professionnel à l'inverse des étudiants en sciences sociales à NUS. Le capital économique et scolaire des parents reste particulièrement structurant dans le choix de l'université d'accueil pour bénéficier et étendre son réseau professionnel.

1.2.4. La quête de l'excellence, de réseaux et de compétences langagières : le cas des étudiants français

En s'intéressant à la provenance des étudiants internationaux, bien que l'enquête soit restreinte et que la moitié des répondants soit des étudiants français en mobilité pour étude à Singapour, elle révèle une spécificité de ces derniers par rapport aux autres étudiants

⁹¹² Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 117, 29-47.

⁹¹³ Petry, R., Coda, N., Sommarribas, A. & Nienaber, B. (2019). *Attirer et retenir des étudiants internationaux au Luxembourg*. EMN Inform.

⁹¹⁴ Voir entretien avec un directeur d'une université étrangère délocalisée à Singapour.

internationaux interrogés (tableau 5.5). Les étudiants d'origine française seraient plus sensibles à cette question de l'excellence ($p\text{-value}= 0,02$), du réseau professionnel ($p\text{-value}= 0,02$) et de la langue de formation ($p\text{-value}= 0,004$) dans leur choix de l'université d'accueil que leurs homologues étrangers.

Tableau 5.5. Les raisons de choisir l'université d'accueil à Singapour en fonction de son pays ou région d'origine (N=183)

<i>Pour quelles raisons avez-vous choisi de faire votre mobilité dans une université à Singapour ?</i>	Formation d'excellence	Professeurs reconnus au niveau mondial	Langue de formation	Étendre son réseau professionnel	Total
Pays ou région d'origine					
France	89,2	72,3	73,2	77,8	100,0 N=81
Europe (hors France)	69,8	71,2	56,6	56,6	100,0 N=53
Autres pays	77,1	70,8	44,9	75,0	100,0 N=49
<i>p-value</i>	<i>0,02</i>	<i>>0,05</i>	<i>0,004</i>	<i>0,02</i>	<i>---</i>
Total	79,2	71,8	61,2	72,7	100,0
Total effectif	145	131	112	133	183

Il faudrait approfondir cette étude avec un échantillon plus vaste d'étudiants internationaux notamment asiatiques⁹¹⁵ pour voir s'il s'agit d'un phénomène franco-français ou d'un artefact dû aux limites de cette enquête.

II. Expériences et acquisitions lors du séjour d'études

Quel est l'impact de la mobilité à Singapour pour les étudiants ? Leur mobilité améliore-t-elle leurs compétences ? À quelle hauteur ? Y a-t-il des différences dans les profils socio-économiques ? Il s'agit de comprendre et d'analyser ce que le séjour à Singapour a apporté à l'étudiant international à la fois sur ses acquisitions linguistiques, académiques, professionnelles, mais aussi sur l'extension de son réseau à Singapour comme dans son pays d'origine et enfin dans la construction de sa future carrière professionnelle.

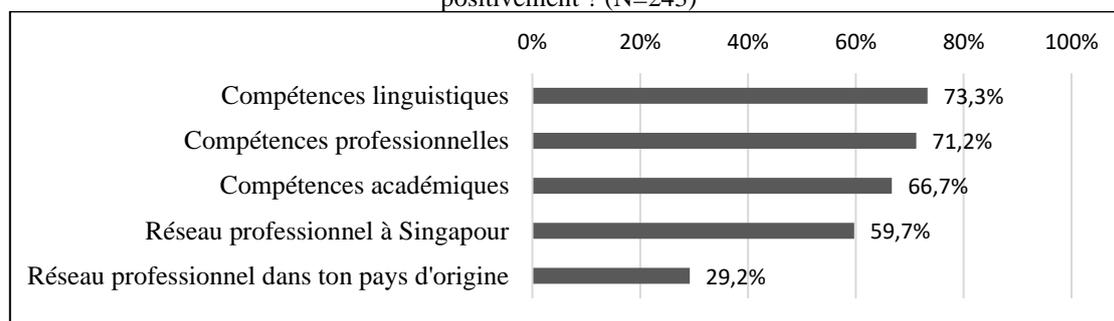
2.1. Des compétences académiques, linguistiques et professionnelles accrues

L'enquête soulève la question des acquisitions au cours de la mobilité à Singapour. Celle-ci révèle que la mobilité a permis d'améliorer globalement les compétences des étudiants internationaux dans trois des quatre grandes catégories : linguistiques, académiques et professionnelles. La dernière catégorie liée au réseau professionnel reste en demi-teinte en particulier dans le développement du réseau professionnel dans le pays d'origine où seul un

⁹¹⁵ Voir le chapitre 2. consacré à la méthodologie spécifiant les limites de l'enquête, notamment de la grande faiblesse du nombre de répondants provenant d'Asie.

tiers des étudiants a répondu positivement. Sans surprise, les compétences linguistiques sont l'item avec un taux de réponses positives le plus important (graphique 5.4). Les langues sont les « *compétences initiales* »⁹¹⁶ les plus recherchées par les étudiants internationaux. Le contexte linguistique de Singapour en fait un lieu où il est aisé d'améliorer ses compétences en particulier en anglais et en mandarin, langues le plus souvent recherchées par les étudiants en mobilité à Singapour. Dans cette étude, les étudiants français sont ceux qui ont davantage perçu l'amélioration de leurs compétences linguistiques par rapport aux autres étudiants. En outre, les compétences académiques et professionnelles ont été améliorées positivement par les deux tiers des répondants.

Graphique 5.4. À la suite de cette mobilité à Singapour penses-tu que les éléments suivants se sont améliorés positivement ? (N=243)



Il est intéressant de constater qu'au-delà des compétences linguistiques qui sont assez spécifiques pour les étudiants français par rapport aux autres provenances combinées (tableau 5.6), il y a peu de variations selon le profil biographique de l'étudiant. Seul fait notable et pas des moindres, il s'agit de l'amélioration ressentie sur les compétences académiques où les plus dotés financièrement sont ceux qui ont le moins déclaré que la mobilité à Singapour a amélioré positivement celles-ci par rapport aux moins bien dotés ($p\text{-value}=0,001$). À l'inverse, les compétences professionnelles (hors stage) sont perçues comme étant positivement améliorées pour les étudiants plus fortunés. Ce constat soulève la distinction entre compétences professionnelles et compétences académiques en fonction des caractéristiques économiques des étudiants. Les étudiants les plus aisés sont plus critiques face à l'amélioration académique que leur apporte la mobilité à Singapour alors qu'elle est la plus positive pour les compétences professionnelles. Singapour revêt davantage pour eux un lieu professionnel qu'académique.

⁹¹⁶ Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, 51, 1-25 :15.

Tableau 5.6. L'amélioration des compétences académiques, linguistiques et professionnelles (N=184)

À la suite de cette mobilité à Singapour penses-tu que les éléments suivants se sont améliorés positivement ?	Compétences linguistiques		Compétences académiques		Compétences professionnelles		Total
	%	p-value	%	p-value	%	p-value	
Genre							
Homme	68,7		70,0		67,0		100,0 N= 95
Femme	70,5	>0,05	69,3	>0,05	63,6	>0,05	100,0 N= 89
Niveau							
Undergraduate	70,8		70,8		68,5		100,0 N= 85
Postgraduate	68,7	>0,05	68,7	>0,05	62,0	>0,05	100,0 N= 99
Domaine d'étude							
Business	82,3		67,1		67,1		100,0 N= 82
Ingénierie	59,3		68,5		63,0		100,0 N= 46
Science	47,4		85,0		70,0		100,0 N= 18
Sciences sociales	71,4	0,004	68,6	>0,05	62,9	>0,05	100,0 N= 38
Revenu des parents							
Moins de 5 000\$	69,4		82,3		67,7		100,0 N= 58
Entre 5 000 et 10 000\$	78,6		75,4		56,1		100,0 N= 56
Plus de 10 000\$	62,3	>0,05	54,3	0,001	71,0	>0,05	100,0 N= 70
Pays ou région d'origine							
France	76,7		70,1		64,4		100,0 N= 84
Europe (hors France)	69,8		68,5		66,7		100,0 N= 52
Autres pays	56,3	0,004	70,8	>0,05	64,6	>0,05	100,0 N= 48
Total (%)	74,5		69,2		65,2		100,0
Total effectif	137		128		120		184

Lecture : 82,2% des étudiant.es en Business pensent avoir amélioré positivement leurs compétences linguistiques contre 47,4% de celles et ceux en Science. Le test du Khi-deux montre un lien (fort) statistique entre l'amélioration perçue des compétences linguistiques et le domaine d'études de l'étudiant (p-value=0,004).

Si l'on se réfère à l'échantillon entier de l'enquête, la distinction selon la nature de la mobilité selon qu'elle soit diplômante, non-diplômante ou pour stage, les variations observées sont flagrantes (tableau 5.7).

Tableau 5.7. Les acquisitions selon la nature de la mobilité à Singapour (N=243)

À la suite de cette mobilité à Singapour penses-tu que les éléments suivants se sont améliorés ?	Compétences linguistiques	Compétences académiques	Compétences professionnelles	Réseau professionnel à Singapour	Réseau professionnel dans le pays d'origine	Total
Nature de la mobilité						
Mobilité diplômante	78,1	75,7	84,9	70,3	30,1	100,0 N=73
Mobilité non diplômante	72,1	64,9	52,3	46,8	25,2	100,0 N=111
Mobilité pour stage	69,5	58,6	89,8	70,7	35,6	100,0 N=59
	p-value >0,05	>0,05	<0,001	0,001	>0,05	---
Total	73,3	66,7	71,2	59,7	29,2	100,0
Total effectif	178	162	173	145	71	243

Lecture : 75,7% des étudiants en mobilité diplômante et 64,9% des étudiants en mobilité non diplômante ont vu une amélioration de leurs compétences académiques contre 58,6% des étudiants en mobilité pour stage. Le test du Khi-deux ne montre pas de lien statistique entre la nature de la mobilité et l'amélioration perçue des compétences académiques (p-value>0,05).

Les compétences positivement développées au cours de la mobilité sont différenciées selon le type de mobilité effectuée. Les étudiants venant à Singapour pour obtenir un diplôme sont ceux qui perçoivent le plus une amélioration positive de leurs compétences linguistiques, académiques et professionnelles grâce à cette mobilité. Il faut souligner que les compétences professionnelles se sont le plus améliorées pour ces étudiants devant les deux autres compétences. Le but de la mobilité pour stage vise l'amélioration de ces compétences par l'immersion dans un environnement professionnel et professionnalisant (vignette 5.3).

Vignette 5.3. Pu-Yi, étudiante malaisienne, 25 ans en mobilité professionnelle à Singapour.

Malaisienne chinoise, elle obtient une licence de droit dans la plus prestigieuse université publique malaisienne où seuls 10% des Malaisiens chinois peuvent y avoir accès dus à des quotas ethniques gouvernementaux imposés dans le préuniversitaire. Dans la suite logique de son parcours, elle décide de faire un stage professionnel pour mieux s'orienter en Master. Elle a des possibilités en Malaisie, mais aussi à Singapour. La global city a l'image d'un Eldorado et représente une ascension sociale pour la communauté chinoise en Malaisie. Elle choisit de partir à Singapour pour réaliser un stage de quelques mois dans un cabinet d'avocat afin de parfaire ses compétences professionnelles. Bien que professionnellement les choses se passent pour le mieux, multipliant les contacts professionnels, recevant offres d'emploi et propositions d'embauche pour rester à Singapour, elle n'arrive pas à s'épanouir personnellement. Elle décide finalement au terme de cette année de stage de prendre un nouvel horizon et part en mobilité en Europe pour continuer ces études en Master de droit. Son futur professionnel, elle le voit en Malaisie, ces expériences internationales de son passage à Singapour à sa mobilité diplômante en Europe lui assurent, selon elle, de très bonnes opportunités d'emploi de retour dans son pays d'origine.

Qu'il s'agisse des mobilités diplômantes (70,3%) ou pour stage (70,7%) les étudiants déclarent que leur réseau professionnel s'est étendu à Singapour, ce qui est bien moins le cas dans le pays d'origine où seul un tiers des étudiants évoquent une extension du réseau. La proximité entre les étudiants en stage et en mobilité diplômante est frappante et suit les mêmes patterns vis-à-vis de leur perception sur les compétences professionnelles et les réseaux professionnels. On voit très clairement que les étudiants en mobilité non diplômante perçoivent moins d'amélioration sur l'ensemble des 5 items que ceux des deux autres types de mobilités. Cependant, ils constatent une certaine amélioration de leurs compétences linguistiques et académiques. La mobilité de passage (moins de 6 mois en général) à Singapour, non diplômante, semble partiellement améliorer positivement les compétences et réseaux de ces étudiants. Cela démontre que la nature de la mobilité influe sur l'acquisition des compétences des étudiants internationaux.

Concernant uniquement les étudiants en mobilité pour étude (diplômante ou non), l'extension du réseau professionnel par le biais des personnes rencontrées dans le pays d'accueil comme celles dans le pays d'origine grâce à la mobilité effectuée est une donnée importante (tableau 5.8). En effet, une grande partie des étudiants allant à Singapour était dans l'attente d'étendre leur réseau professionnel par l'intermédiaire de l'université d'accueil (71,4%, voir

tableau 5.3). On constate premièrement que seuls les étudiants en mobilité diplômante déclarent à 70,3% que leur mobilité a amélioré leur réseau professionnel à Singapour contre 46,8% de ceux qui sont en mobilité non diplômante. L'obtention du diplôme à l'international et la durée de la mobilité jouent dans cette amélioration.

Tableau 5.8. L'amélioration du réseau professionnel à Singapour et dans le pays d'origine(N=184)

À la suite de cette mobilité à Singapour, penses-tu que les éléments suivants se sont améliorés ?	Réseau professionnel à Singapour		Réseau professionnel dans ton pays d'origine		Total
	%	p-value	%	p-value	
Lieu d'accueil de la mobilité à Singapour					
NUS	53,3		27,2		100,0 N= 87
NTU	53,8		35,9		100,0 N= 39
Autres institutions publiques et joint-ventures (A*STAR, Yale-NUS, ...)	61,1		26,3		100,0 N= 19
Universités étrangères	61,5	>0,05	23,1	>0,05	100,0 N= 39
Revenu des parents					
Moins de 5 000\$	59,7		24,2		100,0 N= 58
Entre 5 000 et 10 000\$	50,0		15,8		100,0 N= 57
Plus de 10 000\$	58,0	>0,05	40,0	0,008	100,0 N= 70
Pays ou région d'origine					
France	52,9		18,4		100,0 N= 84
Europe (hors France)	48,1		29,6		100,0 N= 52
Autres pays	69,4	0,05	41,7	0,01	100,0 N= 48
Total (%)	56,0		27,2		100,0
Total effectif	103		50		184

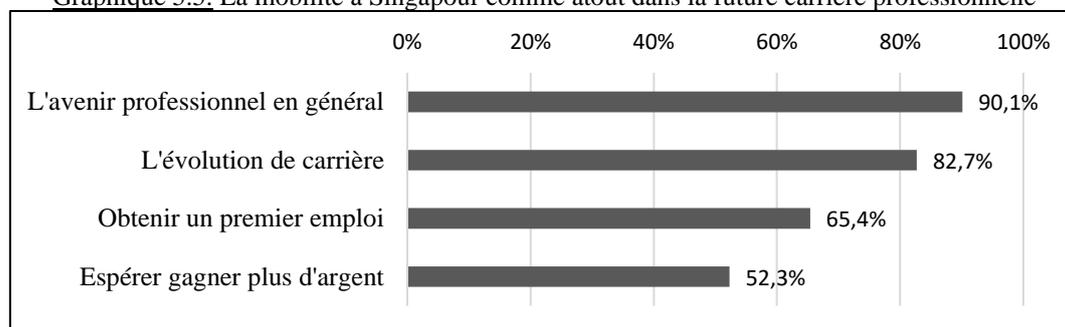
Il faut noter que le profil biographique ne fait que très peu varier statistiquement l'amélioration du réseau à Singapour si l'on regarde globalement la mobilité pour études. Toutefois, deux éléments sont déterminants et requerraient d'approfondir l'étude. D'une part, les étudiants internationaux apparaissant dans la catégorie « autres pays » déclarent avoir amélioré positivement leur réseau professionnel aussi bien à Singapour que dans leur pays d'origine grâce à cette mobilité par rapport aux étudiants européens et français. Ces étudiants arrivent mieux à étendre leurs réseaux professionnels. La différence est importante en particulier sur le réseau à domicile. La destination que représente Singapour est mieux capitalisée par ces derniers dans leur pays d'origine. À l'inverse les étudiants français n'ont que très peu amélioré leur réseau en France. D'autre part, il se dégage un autre élément structurant toujours en lien avec le revenu des parents où les étudiants les plus aisés évoquent une amélioration positive de leur réseau dans leur pays d'origine nettement supérieure aux autres étudiants ($p\text{-value}=0,008$). Ils arriveraient ainsi davantage à capitaliser leur mobilité à Singapour dans leur pays d'origine sur la question du réseau professionnel. Leur capital social de base est

bien plus élevé que pour les autres étudiants en mobilité, et permet grâce au capital culturel que représente la mobilité de renforcer sa rentabilité dans leur pays d'origine plus aisément⁹¹⁷.

2.2. La mobilité à Singapour, un capital dans la construction et l'évolution de la carrière professionnelle de l'étudiant international

D'un côté, si les études d'opinion montrent que les employeurs sont peu sensibles à la mobilité des étudiants, les recherches démontrent que les étudiants y accordent une importance dans la construction de leur carrière professionnelle⁹¹⁸, en particulier quand le poste visé requiert des compétences liées à l'international ou est localisé dans l'espace international. En outre, comme il en sera question dans le point suivant, le fait de vouloir rester à Singapour ou de continuer sa mobilité dans un autre pays que celui d'origine à l'issue des études dénote également l'élaboration de l'étudiant à se créer et se projeter dans une carrière internationale où les compétences internationales comme la langue, le réseau ou les compétences spécifiques professionnelles acquises lors de sa mobilité seront mobilisées et soutiendront activement son projet professionnel. Ainsi, le passage plus ou moins long à Singapour s'inscrit dans ces acquisitions qui participent à la vision que l'étudiant perçoit de sa mobilité comme atout pour la suite de son avenir professionnel (graphique 5.5).

Graphique 5.5. La mobilité à Singapour comme atout dans la future carrière professionnelle



Les étudiants en mobilité, quelle que soit la nature de cette mobilité, répondent unanimement que la mobilité à Singapour a ou aura un impact sur la future carrière professionnelle. On voit se dégager que pour eux, elle contribuera aussi bien dans leur évolution de carrière que dans l'obtention d'un premier emploi, mais également d'avoir de meilleures conditions salariales. Finalement, la mobilité à Singapour est jugée fortement positive dans la construction de leur carrière. En outre, ce constat se rapproche des raisons de venir à Singapour fortement liées à cette professionnalisation. D'ailleurs, les compétences professionnelles ont été améliorées pour la plupart (graphique 5.4). Singapour apparaît d'abord comme une

⁹¹⁷ Draelants, H. & Ballatore, B. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.

⁹¹⁸ Brassier-Rodrigues, C. (2015). La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble. *Journal of international Mobility*, 3, 45-60.

destination professionnelle où l'étudiant international peut améliorer ses compétences. Là encore il existe quelques disparités entre les étudiants selon leur profil biographique et socio-économique (tableau 5.9).

Tableau 5.9. La perception de la mobilité à Singapour sur la future carrière professionnelle (N=184)

Penses-tu que la mobilité effectuée dans une université ou entreprise à Singapour est ou sera un atout pour :	L'avenir professionnel en général		L'évolution de carrière		Obtenir un premier emploi		Espérer gagner plus d'argent		Total
	%	p-value	%	p-value	%	p-value	%	p-value	
Genre									
Homme	92,7		86,3		62,9		59,7		100,0 N= 124
Femme	87,4	>0,05	79,0	>0,05	68,9	>0,05	44,5	0,01	100,0 N= 119
Nature de la mobilité									
Mobilité diplômante	98,6		93,2		64,9		69,9		100,0 N= 74
Mobilité non diplômante	83,8		76,6		55,0		39,6		100,0 N= 111
Mobilité pour stage	91,4	0,004	81,0	0,01	86,4	<0,001	54,2	<0,001	100,0 N= 58
Niveau									
Undergraduate	92,6		88,3		73,4		55,3		100,0 N= 94
Postgraduate	88,6	>0,05	79,3	>0,05	60,7	0,04	50,3	>0,05	100,0 N= 149
Domaine d'étude									
Business	96,1		88,2		71,6		62,4		100,0 N= 101
Ingénierie	87,8		74,3		60,8		50		100,0 N= 74
Sciences	88,5		80,8		61,5		34,6		100,0 N= 26
Sciences sociales	81,0	0,03	85,7	>0,05	61,9	>0,05	42,9	0,03	100,0 N= 42
Lieu d'accueil de la mobilité à Singapour									
NUS	84,8		76,1		45,1		37,4		100,0 N= 93
NTU	92,3		82,1		71,8		56,4		100,0 N= 41
Autres institutions publiques et joint-ventures (A*STAR, Yale-NUS, ...)	94,4		88,9		73,7		63,2		100,0 N=24
Universités étrangères	92,1		87,2		68,4		60,5		100,0 N= 39
Multinationales/Start-up	93,8	>0,05	89,6	>0,05	87,8	<0,001	61,2	0,02	100,0 N= 49
Revenu des parents									
Moins de 5 000\$	93,2		89,8		73,0		60,2		100,0 N= 88
Entre 5 000 et 10 000\$	85,7		75,3		66,2		46,8		100,0 N= 77
Plus de 10 000\$	90,9	>0,05	83,3	0,05	56,4	0,05	48,7	>0,05	100,0 N= 78
Total	90,1		82,7		65,4		52,3		100,0
Total effectif	219		201		159		127		243

Lecture : 86,4% des étudiants interrogés en mobilité pour stage pensent que leur mobilité à Singapour sera un atout dans l'obtention d'un premier emploi contre 55% de celles et ceux en mobilité non diplômante. Le test du Khi-deux montre un lien (très fort) statistique entre la nature de la mobilité et la perception de Singapour comme un atout dans l'obtention d'un premier emploi (p-value<0,001).

Globalement, il est intéressant de noter le côté dégressif que l'étude révèle. Si la mobilité à Singapour impacte positivement, selon les étudiants, leur avenir professionnel (90,1%), elle l'est légèrement moins dans l'évolution de carrière (82,7%), encore moins dans l'obtention d'un premier emploi (65,4%) et enfin seule la moitié des répondants pense espérer mieux gagner leur vie grâce à cette mobilité. En comparant ces résultats avec ceux de l'enquête VALERA sur les anciens étudiants d'Erasmus, les différences sont flagrantes notamment sur l'employabilité et

le gain de salaire qui sont nettement en recul pour les étudiants sous le programme européen⁹¹⁹. Ainsi, 54% d'entre eux pensaient que la mobilité facilitait leur embauche et seulement 16% que celle-ci améliorerait leur salaire⁹²⁰. À ce titre, 21 % des employeurs pensent que les diplômés ayant une expérience internationale peuvent espérer, après quelques années, un salaire plus élevé que ceux qui n'ont pas eu cette expérience⁹²¹. Bien sûr il faudrait faire des études à posteriori sur les anciens étudiants qui ont effectué leur mobilité à Singapour pour voir si ces écarts et cette perception de leur mobilité dans la *global city* sont toujours aussi élevés ou se rapprochent de ceux perçus par les anciens étudiants d'Erasmus.

Dans le détail, les hommes sont plus enclins à percevoir leur mobilité à Singapour comme ayant un impact positif sur leur rémunération future que les femmes ($p\text{-value}=0,01$). Toutefois, ces dernières y voient un impact positif sur l'obtention d'un premier emploi plus que les hommes sans forcément que cela soit statistiquement significatif. Une autre donnée intéressante est la nature de la mobilité, les étudiants en mobilité diplômante sont ceux qui évoquent que la mobilité a le plus d'impact sur la construction de leur carrière professionnelle hormis sur la question de l'employabilité qui reste l'apanage des étudiants en mobilité pour stage ($p\text{-value}<0,001$). Les étudiants en mobilité non diplômante sont ceux qui jugent le plus que leur mobilité n'aura pas d'impact sur ces items. La question du diplôme acquis à l'international va souvent de pair avec la volonté d'avoir une carrière internationale. La mobilité internationale, surtout si elle a permis l'acquisition d'un diplôme international, augmente les chances de trouver un emploi à l'étranger⁹²².

À chaque item, les étudiants en business sont ceux qui pensent que leur mobilité à Singapour aura un impact positif plus fort que les étudiants des autres disciplines ($p\text{-value}=0,03$). Le fait que Singapour soit cognitivement lié à une place forte financière et du commerce international explique probablement ce résultat. Sans surprise, les étudiants des universités publiques et en particulier celle de NUS déclarent qu'il y a ou aura moins d'impact sur leur salaire ou leur employabilité. Cela peut notamment s'expliquer par la nature de la mobilité effectuée à NUS par les étudiants interrogés dans l'échantillon de cette enquête qui sont en mobilité courte et le plus souvent non diplômante. Ces résultats sont sous réserve d'étude complémentaire avec des étudiants en mobilité diplômante et plus longue pour savoir si ces écarts se confirment. À l'inverse, les étudiants en mobilité pour stage au sein de multinationales et de start-up sont ceux qui jugent leur mobilité comme ayant un impact certain sur l'ensemble des éléments futurs de leur carrière professionnelle. Enfin dernier point et non des moindres, les étudiants dont les parents sont les moins bien dotés financièrement déclarent que la mobilité

⁹¹⁹ Schomburg, H. & Teichler, U. (2008). Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active. *Formation emploi*, 103, 41-55.

⁹²⁰ *Ibid.*

⁹²¹ Bracht O., Engel C., Janson K., Over A., Schomburg H. & Teichler U. (2006). *The professional value of Erasmus Mobility*. Final Report, Presented to the European Commission – DG Education and Culture. Kassel: INCHER, University of Kassel.

⁹²² Endrizzi, L. *op. cit.*

à Singapour aura également un impact positif alors que les plus aisés restent un peu plus partagés.

Qu'il s'agisse de l'amélioration des compétences ou de l'impact dans la construction de la carrière professionnelle à venir, la mobilité à Singapour constitue un avantage ressenti par les étudiants internationaux. La satisfaction positive de la mobilité et la volonté de rester ou de revenir dans la cité-État sont déterminantes dans l'expérience vécue et la perception de leur séjour.

III. De la satisfaction à la volonté d'immigration à Singapour

3.1. Des étudiants internationaux globalement très satisfaits de leur mobilité

La satisfaction de la mobilité internationale est une question importante puisqu'elle révèle indirectement la réussite des stratégies internationales mises en place par les acteurs programmatiques et institutionnels singapouriens. Attirer les étudiants internationaux à venir à Singapour est une chose, mais la pérennité des flux en est une autre. L'expérience doit être bonne, voire excellente, puisqu'elle permet l'image d'un pôle international d'excellence même dans la mobilité vécue. Bien que les résultats de la satisfaction soient intéressants, ils doivent être pris avec précaution autant par l'échantillon restreint qu'il représente que par les biais de désirabilité sociale que le questionnaire en ligne peut provoquer. En se focalisant sur l'ensemble des étudiants toutes mobilités confondues à Singapour, ils sont globalement très satisfaits de leur séjour d'étude. Sur une échelle de satisfaction de 0 à 10, seulement 10% ont déclaré n'être pas ou peu satisfaits (score de 0 à 6), 46 % sont satisfaits (score de 7 à 8) et 44% très satisfaits (score de 8 à 10) (tableau 5.10).

<i>Êtes-vous satisfait de votre séjour d'étude à Singapour ?</i>	Score faible à élevé (de 0 à 7)	Score très élevé (de 8 à 10)	Total	<i>p-value</i>
Nature de la mobilité				
Mobilité diplômante	43,8	56,2	100,0 N=73	
Mobilité non diplômante	52,3	47,7	100,0 N=111	
Mobilité pour stage	74,6	25,4	100,0 N=59	<i><0,001</i>
Genre				
Hommes	56,5	43,5	100,0 N=123	
Femmes	54,2	45,8	100,0 N=120	<i>>0,05</i>
Revenu mensuel des parents				
Moins de 5 000\$	51,2	48,9	100,0 N=89	
Entre 5 000 et 10 000\$	55,7	44,3	100,0 N=77	
Plus de 10 000\$	61,8	38,3	100,0 N=78	<i>>0,05</i>
Nombre de mobilités effectuées				
1 ^{re} mobilité (en cours)	47,3	52,7	100,0 N=132	
2 ^{de} mobilité	56,6	43,4	100,0 N=51	
3 ^e mobilité	71,7	28,3	100,0 N=60	<i>0,007</i>
Durée de la mobilité				
Moins de 6 mois	59,4	40,6	100,0 N=133	
Plus de 6 mois	50,5	49,5	100,0 N=110	<i>>0,05</i>
Domaine d'étude				
Business/management	50,0	50,0	100,0 N= 101	
Ingénierie	68,9	31,1	100,0 N=74	
Science	53,8	46,2	100,0 N=26	
Sciences sociales	46,3	53,7	100,0 N=42	<i>0,04</i>
Sensibilité aux classements internationaux				
Pas/peu sensible	66,0	34,0	100,0 N=56	
Moyennement sensible	68,4	31,6	100,0 N=57	
Très sensible	45,9	54,1	100,0 N= 135	<i>0,004</i>
Volonté de rester à Singapour à la suite de la mobilité actuelle				
Oui, plusieurs années	36,3	63,7	100,0 N=101	
Oui, quelques mois	64,4	35,6	100,0 N=73	
Non hormis pour du tourisme	73,9	26,1	100,0 N=69	<i><0,001</i>
Total %	55,8	44,2	100,0	
Total effectif	135	108	243	---

Lecture : 42,9% des étudiants en mobilité à Singapour sont très satisfaits de leur séjour d'étude (score de 8 à 10). Parmi eux, 42,9% sont des hommes et 45,5% des femmes.

Les étudiants dont les revenus mensuels des parents sont les plus élevés, qui sont les plus sensibles aux classements internationaux et qui ont la volonté de rester à Singapour à la fin de leur séjour d'étude sont ceux qui accusent les scores de satisfaction les plus élevés. Une première mobilité est également un facteur de plus grande satisfaction (52%) ainsi qu'un séjour de plus de 6 mois (48% contre 41% pour ceux présents depuis moins de 6 mois). L'attractivité de Singapour semble donc bien confirmée par les avis des étudiants interviewés à propos de leur mobilité. La stratégie d'externalisation dans un but d'optimisation pour attirer des « clients » potentiels est ainsi validée par les résultats de l'enquête. Ce résultat semble confirmer celui d'autres recherches effectuées en particulier sur des étudiants en séjour d'étude Erasmus en Europe dont le pourcentage qui juge positivement ou très positivement leur période d'études à l'étranger est lui aussi très élevé, variant de 80 à 98%⁹²³. La question reste cependant sujette

⁹²³ Erlich, V. (2012). *op. cit.* : 170.

à discussion, car elle ne permet pas de distinguer les raisons qui motivent cette satisfaction (expériences et conditions d'étude, de logement, d'accueil...). Si les déclarations des étudiants sont en effet globalement satisfaites dans les systèmes d'enseignement supérieur les plus développés dans le monde, les attentes des étudiants ne sont en effet pas toujours optimales par exemple en matière de difficultés vécues dans un environnement inconnu : difficulté de compréhension de la langue, recherche d'un logement, coût de la vie, etc.⁹²⁴

3.2. Entre circulation professionnelle et projet de migration longue : la volonté de rester

La mobilité étudiante se heurte à la projection que l'étudiant fait de sa potentielle vie future dans le pays d'accueil. Il est intéressant de constater qu'à Singapour trois profils se distinguent quant à la question du souhait d'y rester/revenir ou non après ses études. Dans l'ordre, 42% des étudiants déclarent souhaiter vivre et travailler plusieurs années à l'issue de leurs études à Singapour, 29,6% se voient juste y demeurer quelques mois tandis que 28,4% ne souhaitent pas y revenir ou rester hormis pour faire du tourisme (tableau 5.11).

Tableau 5.11. La volonté de rester ou de revenir à Singapour à l'issue des études en fonction de la nature de la mobilité (N=243)

<i>Souhaitez-vous rester ou revenir à Singapour à l'issue de vos études ?</i>	Oui, plusieurs années	Oui, quelques mois	Non, hormis pour faire du tourisme	Total
Nature de la mobilité				
Mobilité diplômante	54,8	26,0	19,2	100,0 N=73
Mobilité non diplômante	33,3	34,2	32,4	100,0 N=111
Mobilité pour stage <i>p-value</i>	42,4	25,4	32,2	100,0 N=59 0,05
Total	42,0	29,6	28,4	100,0
Total effectif	102	72	69	243

La nature de la mobilité à Singapour apparaît statistiquement significative ($p\text{-value} < 0,05$). Les étudiants en mobilité diplômante déclarent davantage souhaiter s'installer ou revenir plusieurs années à Singapour à l'issue de leurs études par rapport à ceux qui sont en mobilité pour stage ou non diplômante. De même, les étudiants en mobilité non diplômante souvent de passage quelques mois à Singapour, le temps d'un semestre ou d'une année dans la global city, évoquent tendanciellement plus la possibilité de rester/revenir quelques mois pour y travailler. De manière non négligeable, quasiment 30% des étudiants interrogés ne souhaitent pas revenir sur Singapour. Comme il en a été question dans le point précédent lié à la satisfaction de la mobilité, une partie des étudiants était mitigée voir peu satisfaite de leur passage dans le pays, expliquant ne pas vouloir s'y projeter à nouveau.

⁹²⁴ Cicchelli, V. (2008). Les séjours des étudiants ERAMUS, une "bildung" cosmopolite. *Bulletin d'information de l'Observatoire des jeunes*. 7(1), 4-6.

En ne retenant uniquement que les étudiants en mobilité pour études, là encore quelques disparités sont notables selon certaines caractéristiques sociodémographiques et la volonté de rester (tableau 5.12)

Tableau 5.12. La volonté de rester ou de revenir à Singapour à l'issue des études (N=183)

<i>Souhaitez-vous rester ou revenir à Singapour à l'issue de vos études ?</i>	Oui, plusieurs années	Oui, quelques mois	Non, hormis pour faire du tourisme	Total	p-value
Genre					
Hommes	47,6	24,2	28,2	100,0 N=95	>0,05
Femmes	35,3	36,1	28,6	100,0 N=88	
Revenu mensuel des parents					
Moins de 5 000\$	47,5	30,5	22,0	100,0 N=60	>0,05
Entre 5 000 et 10 000\$	42,1	35,1	22,8	100,0 N=56	
Plus de 10 000\$	37,1	28,6	34,3	100,0 N=67	
Durée de la mobilité					
Moins de 6 mois	36,7	40,0	23,3	100,0 N=89	0,05
Entre 6 et 12 mois	42,4	22,7	34,8	100,0 N=66	
Plus de 12 mois	57,1	21,4	21,4	100,0 N=28	
Satisfaction de la mobilité à Singapour					
Score faible à élevé	25,3	37,4	37,4	100,0 N=91	<0,001
Score très élevé	58,1	24,7	17,2	100,0 N=92	
Domaine d'études					
Business/management	43,4	34,9	21,7	100,0 N=83	0,05
Science de l'informatique	31,6	36,8	31,6	100,0 N=19	
Ingénierie	33,6	33,3	33,3	100,0 N=27	
Science	38,9	27,8	33,3	100,0 N=18	
Sciences sociales	36,2	30,5	33,3	100,0 N=36	
Lieu d'accueil de la mobilité à Singapour					
NUS	37,2	33,7	28,9	100,0 N=93	>0,05
NTU	37,1	25,7	37,1	100,0 N=41	
Autres institutions publiques et joint-ventures (A*STAR, Yale-NUS, ...)	52,9	29,4	17,6	100,0 N=39	
Universités étrangères	42,1	34,2	23,7	100,0 N=49	
Pays ou région d'origine					
France	36,9	32,1	31,0	100,0 N=81	>0,05
Europe	41,5	37,7	20,8	100,0 N=53	
Autres pays	51,0	20,4	28,6	100,0 N=49	
Total %	41,5	29,5	29,0	100,0	
Total effectif	76	57	50	183	

Lecture : Les hommes déclarent à 47,6% souhaiter rester à Singapour depuis plusieurs années contre 35,3% des femmes. Le test du Khi-Deux montre cependant qu'il n'y a pas de lien statistique entre la variable « genre » et celle de la volonté de rester ou de revenir à Singapour (p-value>0,05).

Les femmes sont plus enclines à souhaiter rester sur une courte période à Singapour, y travailler quelques mois alors que les hommes déclarent davantage vouloir y vivre plus longtemps. Cette distinction se retrouve également pour les étudiants dont les revenus mensuels des parents n'excèdent pas les 5 000\$ par mois, leur souhait d'y établir leur vie y est plus fort que pour ceux dont les parents ont des revenus supérieurs ou égaux à 10 000\$ par mois. La durée de la mobilité, la satisfaction de la mobilité à Singapour apparaissent déterminantes dans

ce souhait de s'y établir ($p\text{-value} < 0,05$). Les « *candidats à l'établissement* »⁹²⁵, entreprenant le plus souvent une mobilité longue, ont développé en partie leur projet étudiant et professionnel autour de leur potentielle intégration dans le pays d'accueil. L'établissement est perçu par certains interviewés comme une consécration et un aboutissement à leur mobilité internationale (vignette 5.4).

Vignette 5.4. Nicolas, 34 ans, étudiant français et portugais, en double diplôme MBA entre Singapour et la France

Singapour est un objectif de vie pour Nicolas, après des études d'ingénierie électrique environnementale en France, il travaille pour une start-up d'abord au Portugal puis en Pologne, au Maroc, en Russie et en Espagne. Glissant progressivement dans le milieu de la finance, il part au Canada pour approfondir ses connaissances avec un Master en Finance. Nouveau diplômé en poche, il cherche à continuer sa vie de jeune expatrié. Mais où partir ? Au Canada, il fait trop froid pour y rester, le Royaume-Uni a connu le Brexit, ce n'est plus intéressant et Hong Kong est devenu politiquement instable. Singapour apparaît comme l'endroit idéal pour espérer poser ses valises : hub central de l'ASEAN, stable avec des opportunités d'emploi dans la finance et une culture chinoise et une mixité des pays alentour et occidentaux. Au cours d'une année sabbatique, il part visiter l'ensemble des pays d'Asie du Sud-Est à moto. Parallèlement, il postule pour des programmes en MBA à Singapour pour y continuer sa carrière professionnelle en tant que *venture capitalist*. Bien que pris par l'INSEAD, le MBA est trop cher financièrement, l'alternative se présente via le MBA conjoint entre HEC Paris et NUS pour lequel il obtient une bourse singapourienne qui prend en charge ses frais d'inscription. Il est depuis un an à Singapour, la crise du Covid-19 est passée par là, mais il projette toujours d'y faire sa vie. Il avait des attentes très hautes vis-à-vis du pays qui ont été entièrement satisfaites selon lui. Bien qu'étant à HEC Paris, le réseau est très faible, dans son domaine, il est loin de la France et à Paris c'est un milieu difficile d'accès contrairement à Singapour où la connexion et les relations sont beaucoup plus faciles pour y créer un réseau professionnel. La réputation de NUS précède son introduction dans les milieux d'affaires singapouriens. Recevant plusieurs offres d'emplois par semaine pour travailler dans les multinationales installées dans le pays ressemblant pour lui à un « *mixte entre la Suisse, le Panama, Dubaï et Israël* », il ambitionne d'y faire sa vie professionnelle et personnelle.

Le lieu d'accueil de la mobilité est quelque peu structurant sans pour autant être significatif, les deux grandes universités singapouriennes, en particulier NTU, enregistrent le plus d'étudiants qui ne veulent pas vivre même quelques mois à Singapour. Les étudiants inscrits dans les institutions de recherche ou les autres universités autonomes sont les plus enclins à se projeter plusieurs années dans la global city. En outre, les étudiants dont les parents sont les plus aisés financièrement sont plus nombreux à ne pas vouloir revenir/rester bien que cela ne soit pas statistiquement significatif, mais sont 12 points de pourcentage au-dessus des moins aisés. De manière assez surprenante, la durée de mobilité joue également dans le fait de ne pas se projeter dans le pays d'accueil, les étudiants ayant effectués une mobilité entre 6 et 12 mois sont ceux les moins enclins à rester, à *contrario* des mobilités courtes (moins de 6 mois) et longues (plus d'un an).

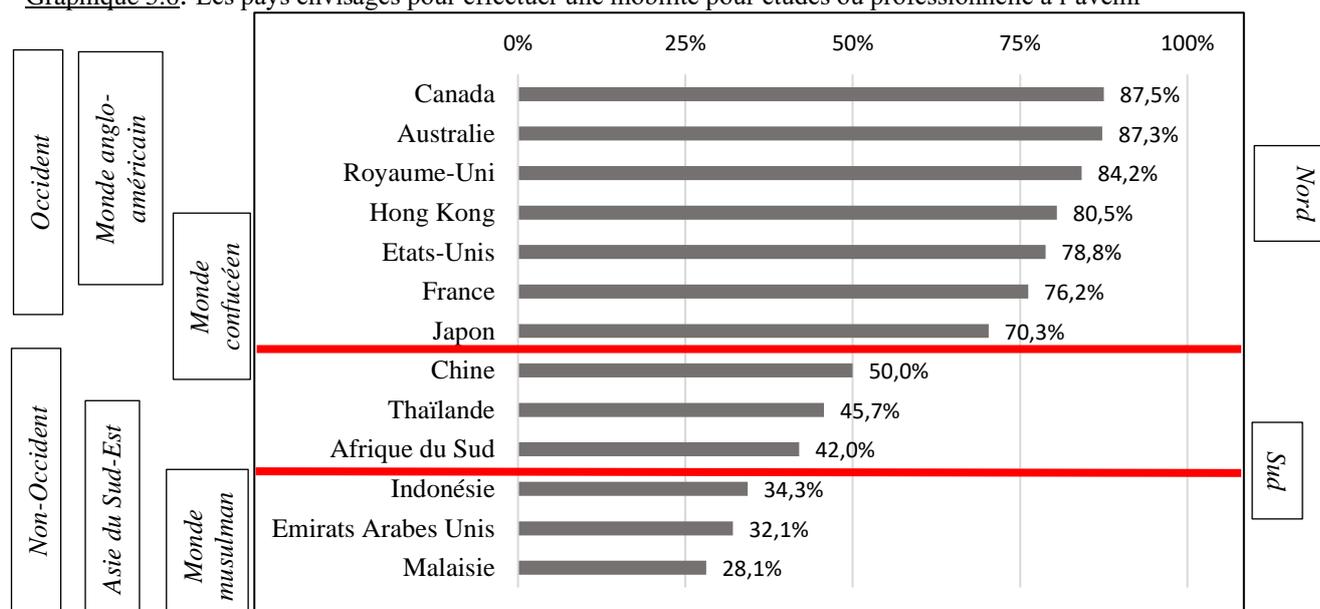
⁹²⁵ Keller-Gerber, A. (2015). "*Ces étudiants étrangers qui restent ou qui veulent rester*" : résonance de discours en circulation sur l'immigration dans les récits d'étrangers diplômés en Suisse, candidats à "l'établissement". Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université de Franche-Comté.

IV. Singapour comme étape clé de la mobilité étudiante

4.1. Le regard des étudiants sur les pays envisagés pour continuer leur circulation : le tropisme anglo-américain

La dernière partie de l'enquête s'intéresse à savoir si les étudiants interrogés se voyaient partir dans d'autres destinations. Il s'agit de comprendre l'impact de la mobilité à Singapour sur les mobilités à venir. Trois grandes tendances se sont dégagées (graphique 5.6). La première est une quasi-unanimité pour les grands hubs internationaux. Le Canada et l'Australie sont les premières destinations que les étudiants envisagent à plus de 87% pour faire une mobilité pour étude ou professionnelle. De plus, le Royaume-Uni, tout comme les États-Unis restent très plébiscités par ces derniers. La France est un peu plus en recul par rapport à ces quatre destinations. En parallèle, deux autres destinations asiatiques se détachent, Hong Kong (80,5%) et le Japon (70,3%) qui suscitent un fort intérêt chez les étudiants interrogés.

Graphique 5.6. Les pays envisagés pour effectuer une mobilité pour études ou professionnelle à l'avenir



Très clairement, il se dégage un écart important entre ces 7 pays cités et les pays suivants. Les destinations comme la Chine (50%), la Thaïlande (45,7%) ou encore l'Afrique du Sud (42%) apparaissent plus secondaires. Enfin, les pays à l'image de l'Indonésie, les Émirats arabes unis et la Malaisie récoltent peu d'intérêt pour les répondants. Bien qu'une grande majorité de l'échantillon se trouve être des étudiants « occidentaux », seuls 31 étudiants (soit 12,7%) relevant de pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique du Sud ont répondu à l'enquête. Le manque de représentativité ne permet pas de monter en généralisation pour ces derniers. Toutefois, en ce qui concerne les étudiants occidentaux interrogés, cela donne une indication générale de leur mobilité future focalisée sur le monde anglo-américain et plus généralement

dans les pays occidentaux du Nord. Ce tropisme est flagrant avec le taux faible de réponses d'étudiants souhaitant faire une mobilité dans les pays du monde musulman et également dans les autres pays d'Asie du Sud-Est. D'ailleurs, au cours de mes déplacements à Singapour l'ensemble des étudiants rencontrés se projetait aux États-Unis ou en Australie, ils n'ont pas évoqué la région pour continuer leurs carrières étudiantes ou professionnelles hormis de rester à Singapour. La mobilité effectuée dans la global city représente davantage un « tremplin »⁹²⁶ vers les grandes destinations traditionnelles que celles du monde non occidental. Pourtant, Singapour reste tout de même une porte d'entrée vers l'Asie et les destinations alternatives pour une minorité d'étudiants et en particulier ceux qui y ont vécu une excellente expérience de mobilité.

4.2. Envisager de partir dans des destinations alternatives grâce à la satisfaction de la mobilité à Singapour

Peu d'éléments dans cette enquête permettent de comprendre ce qui joue ou non dans la volonté de partir dans les pays du Sud et non occidentaux par rapport aux destinations traditionnelles. Seule la satisfaction de la mobilité à Singapour indique, parfois, un lien fort de dépendance avec le souhait de partir dans certains de ces pays (tableau 5.12). Plus précisément, les étudiants internationaux qui ont déclaré un score très élevé (8 à 10) de satisfaction de leur mobilité dans la cité-État sont également ceux qui, statistiquement, sont les plus enclins à souhaiter poursuivre leur parcours migratoire vers des destinations alternatives.

Tableau 5.12. Les pays alternatifs envisagés en fonction de la satisfaction de la mobilité à Singapour

	Malaisie	Thaïlande	Indonésie	Chine	Émirats arabes unis	Afrique du Sud	Total
Satisfaction de la mobilité à Singapour							
Score faible à élevé	22,2%	40,0%	28,9%	43,0%	23,7%	34,8%	100,0 N=134
Score très élevé	35,8%	53,2%	41,3%	58,7%	43,1%	51,4%	100,0 N=109
Total	28,3%	45,9%	34,4%	50,0%	32,4%	42,2%	100,0%
Total effectif	69	112	84	122	79	103	243
<i>p-value</i>	0,02	0,04	0,04	0,01	0,001	0,009	---

Lecture : Les étudiants déclarant un score de satisfaction très élevé pour leur mobilité à Singapour sont 35,8% contre 22,2% de ceux déclarant un score faible à élevé à envisager une mobilité en Malaisie (*p-value*=0,02). Seuls 69 étudiants (sur 243) ont coché la Malaisie.

Le fait qu'un étudiant porte un regard mitigé sur sa mobilité à Singapour, quel que soit la nature de celle-ci, a pour effet qu'il soit moins disposé à se rendre dans l'un de ces six pays. Les Émirats arabes unis (19 points de différence) et l'Afrique du Sud (17 points de différence) enregistrent les écarts les plus importants selon les scores de satisfaction. Il est intéressant de noter que la Malaisie récolte le plus faible taux de réponses favorables. Bien que ce pays frontalier à Singapour, comme il en sera question dans les chapitres suivants, est un hub

⁹²⁶ Kell, P. & Vogl, G. *op. cit.*

international attirant près de 130 000 étudiants internationaux en 2017, il n'attire quasiment pas ces répondants. Plusieurs hypothèses peuvent être émises en ce qui concerne cette faiblesse de vouloir se diriger vers la Malaisie tout comme dans les Émirats Arabes Unis et l'Indonésie. La première serait le contexte politico-religieux de ces pays. Le fait que ces derniers sont également des pays majoritairement musulmans ou qui ont un socle de société basé sur l'islam pourrait être un frein dans le souhait de s'y rendre. Comme il en sera question dans le dernier chapitre concernant la Malaisie, la religion musulmane est un facteur structurant dans les questions de mobilité étudiante puisque très peu d'étudiants relevant de pays enregistrant une faible présence d'une population musulmane se rendent en Malaisie. La seconde hypothèse serait que l'ensemble de ces pays sont perçus comme moins valorisants dans la carrière étudiante dans le sens où, au lieu de représenter une ascension sociale, ces derniers représenteraient plutôt une mobilité sociale descendante. Enfin, la dernière hypothèse est liée aux valeurs démocratiques et à la liberté. Certains étudiants rencontrés ont soulevé ces problématiques en accentuant leurs propos. Certains étudiants rencontrés ont soulevé ces problématiques en accentuant leurs propos sur Singapour (vignette 5.5).

Vignette 5.5. Caleb, étudiant israélien, en doctorat en nanotechnologie à l'Université Ben Gourion du Néguev

Lors du *Global Young Scientists Summit* en 2020 où sont réunis des étudiants brillants du monde entier à Singapour, Caleb, doctorant israélien, arrive pour la première fois dans cette global city du Sud-est asiatique. L'organisation urbaine proche d'une « pâle copie » des villes occidentales et l'omniprésence de la surveillance et des caméras donnant l'impression d'être dans une « control-city » sont autant d'éléments qui confirment son idée de ne jamais revenir à Singapour. Il ne comprend pas comment d'autres étudiants et des chercheurs de renom peuvent être réellement attirés par un pays comme Singapour hormis pour l'attractivité salariale qui ne fait pas tout selon lui. Il ne s'y projette pas, au contraire cela conforte son idée d'être dans des pays et des villes qui symbolisent la liberté et la démocratie. La liberté académique est une valeur fondamentale dans sa future carrière de scientifique. Son rejet ne se limite pas à Singapour, mais s'étend à l'Asie en général, il ne se voit pas du tout aller en Chine, ni à Hong Kong ou même au Japon. Il veut aller en Europe, en particulier dans les pays scandinaves ou en Amérique du Nord, berceau des valeurs démocratiques et humaines.

4.3. La Chine : une destination clivante

Les enquêtes sociologiques amènent toujours leurs lots de surprises, des éléments qui se révèlent sans être prévisibles en amont. Le taux de réponse à l'égard de la Chine exprime toute l'ambivalence pour cette destination clivante où la moitié des répondants s'y projette quand l'autre moitié ne souhaite pas s'y rendre. Bien qu'il soit difficile d'analyser l'ensemble des facteurs établissant un profil type de l'étudiant qui souhaite ou ne souhaite pas s'y rendre à l'avenir, il a été possible de faire la seule modélisation viable du chapitre (tableau 5.13).

Tableau 5.13. Régression logistique binomiale : la volonté d'aller en Chine après la mobilité à Singapour

	<i>Odds Ratio</i>	<i>95% IC¹</i>	<i>p-value</i>
Genre			
Femme	—	—	
Homme	2,07	1,18 ; 3,68	0,01
Nature de la mobilité			
Mobilité non diplômante	—	—	
Mobilité diplômante	0,36	0,16 ; 0,78	0,01
Mobilité pour stage	0,61	0,27 ; 1,37	0,2
Volonté de rester à Singapour			
Non	—	—	
Oui, quelques mois	1,64	0,73 ; 3,68	0,2
Oui, plusieurs années	2,81	1,79 ; 6,19	0,01
Expatriation antérieure des parents			
Ont déjà été expatriés	—	—	
N'ont jamais été expatriés	0,58	0,32 ; 1,04	0,05
Être venu à Singapour pour son futur professionnel			
Non	—	—	
Oui	3,60	1,40 ; 9,25	0,008

¹ *IC= Intervalle de Confiance*

Lecture : La variable « genre » montre qu'un homme a 2,07 fois plus de chance de vouloir aller en Chine après une mobilité à Singapour qu'une femme. Cette différence de probabilité est statistiquement significative (p-value=0,01).

Quatre éléments ressortent essentiellement. Les hommes ont deux fois plus de chances que les femmes de souhaiter se rendre en Chine après leur mobilité à Singapour, et ce « toutes choses égales par ailleurs ». Le genre de l'étudiant est une donnée à prendre en considération dans certaines destinations visées. Dans cette enquête, seule la Chine a fait ressortir cette différenciation au niveau du genre alors que pour les autres destinations les écarts ont toujours été très réduits entre les femmes et les hommes. Le second élément intéressant est l'expatriation antérieure des parents. Là encore un étudiant qui a un parent qui n'a jamais lui-même travaillé à l'étranger au cours de sa vie, la probabilité « toutes choses égales par ailleurs » qu'il souhaite se rendre en Chine chute de 42% par rapport aux étudiants dont un parent a déjà été expatrié. Il est cependant difficile d'analyser si cette expatriation antérieure influe sur le souhait de l'étudiant à être plus sujet à vouloir aller en Chine après Singapour. La culture internationale des parents et la transmission ou l'accession à des capitaux de mobilité et internationaux à travers l'apprentissage de langues spécifiques comme le mandarin créent de meilleures conditions pour vouloir poursuivre sa carrière étudiante ou professionnelle dans ce pays. Le troisième élément repose sur la nature de la mobilité effectuée à Singapour. Les étudiants ayant fait leur mobilité à Singapour pour obtenir un diplôme ou pour parfaire leur expérience professionnelle grâce au stage ont des probabilités plus réduites de vouloir se rendre en Chine

que les étudiants en mobilité non diplômante. La Chine peut représenter un atout pour des étudiants qui ont besoin d'accumuler des capitaux internationaux supplémentaires. Les étudiants en business ou en ingénierie ont 1,6 fois à 2,6 fois plus de chance de souhaiter se rendre en Chine qu'un étudiant en sciences sociales par exemple. Dernier élément important que fait ressortir le modèle est la volonté de rester à Singapour et le fait d'être venu à Singapour pour son futur professionnel. Ces deux facteurs montrent que les étudiants qui sont venus pour des raisons professionnelles et voulant s'établir à Singapour plusieurs années ont respectivement 2,8 et 3,6 fois plus de chance de vouloir aller en Chine. L'élaboration du projet migratoire en lien avec la carrière professionnelle de l'étudiant international à Singapour peut devenir un tremplin vers les pays du monde confucéen que ce soit la région spéciale de Hong Kong – structurellement proche de Singapour – ou la Chine continentale (vignette 5.6).

Vignette 5.6. Zahir, étudiant algérien et américain, 33 ans doctorant en géographie à l'Université nationale de Singapour (NUS)

Immigré aux États-Unis avec sa famille, aventurier et polyglotte, il a bâti sa carrière étudiante sur la mobilité. Le Canada, l'Europe, le Japon, la Chine, Taïwan et maintenant Singapour où il réalise sa thèse de doctorat financée par le gouvernement singapourien. Cela fait trois ans qu'il est dans la cité-État, son jugement concernant sa mobilité longue est ambivalent. D'un côté, l'opportunité d'être financé dans un pays avec un haut niveau de vie à proximité de ses terrains de recherche est une chance, mais d'un autre, il est sensible à l'environnement académique dans lequel il se retrouve et qui ne lui convient plus totalement. La ressemblance de son université d'accueil avec les universités américaines est troublante. Même si l'environnement est fortement américanisé, l'université singapourienne n'a pas « d'âme » pour lui. Ses compétences internationales lui permettent d'envisager de partir où bon lui semble. Toutefois, il reste contraint de rester encore deux ans à Singapour puisque le financement de sa thèse a pour contrepartie l'obligation d'un service à Singapour en tant que *research fellow* dans son université d'accueil. Malgré cet inconvénient, il envisage de partir vers une future destination, la Chine, Hong Kong ou le Canada le retiendraient pour y faire, cette fois-ci, ses premiers pas dans une carrière professionnelle internationale. Son souhait est de revenir travailler aux États-Unis dans plusieurs années quand il aura suffisamment accumulé d'expériences professionnelles à l'international en tant qu'enseignant-chercheur dans son domaine. Singapour n'était d'emblée pas une finalité. Il s'agissait d'un point de passage, une étape supplémentaire dans sa carrière étudiante, une opportunité d'étudier dans une université prestigieuse en Asie mondialement reconnue et un « tremplin » pour sa future carrière professionnelle.

Conclusion

L'enquête par questionnaire menée auprès de 250 étudiants internationaux en mobilité à Singapour s'est évertuée à comprendre la motivation à choisir cette destination particulière en Asie du Sud-Est. Les caractéristiques sociales des étudiants et de leurs familles ont relevé

que cette mobilité internationale reste destinée globalement aux étudiants les plus dotés socialement et financièrement. En guise de synthèse, plusieurs éléments ressortent :

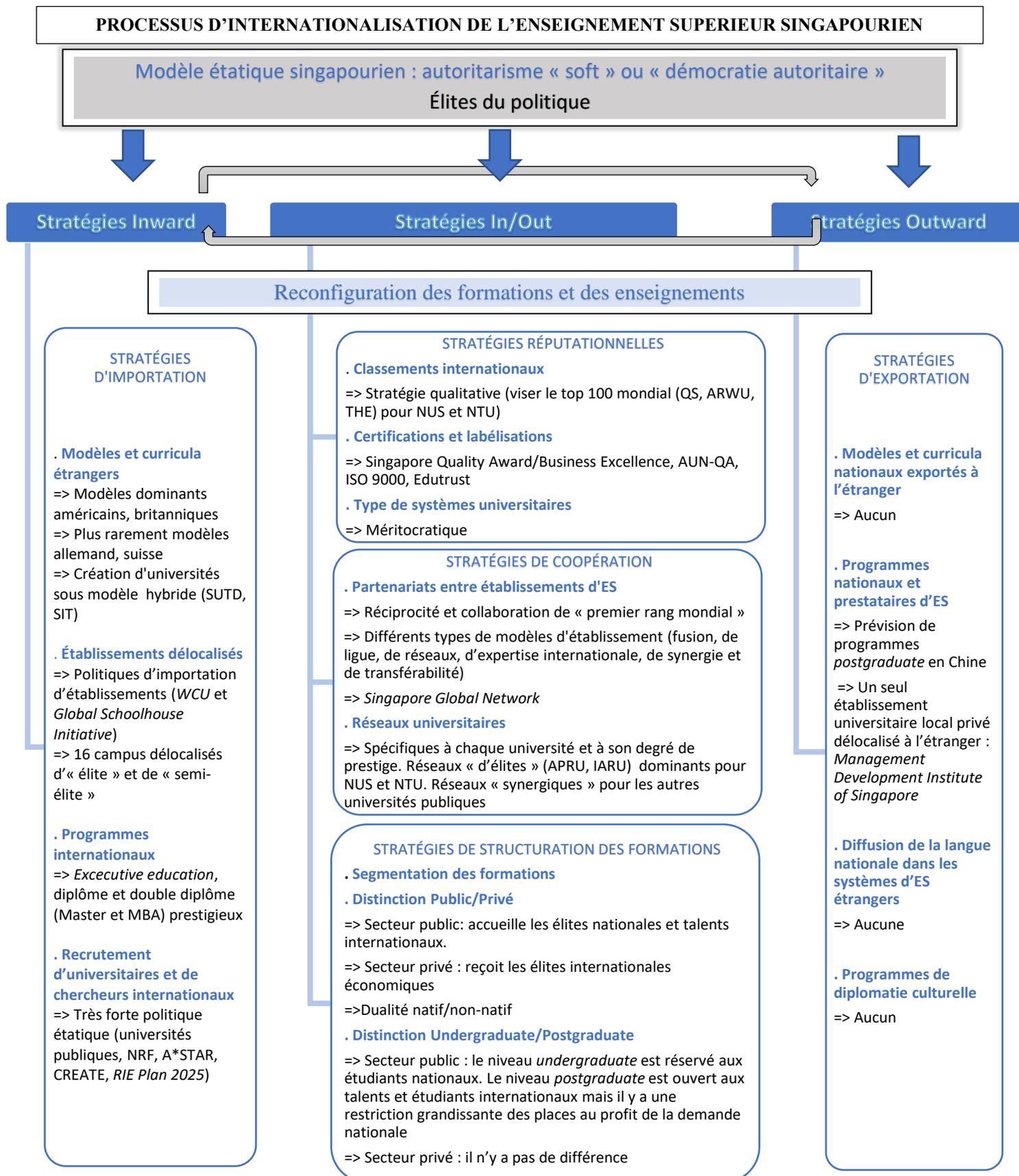
- Globalement, Singapour est synonyme de prestige, de professionnalisation et d'opportunité de carrière internationale pour les étudiants internationaux de passage. L'atout sur le CV, la culture du pays, la qualité de vie, les langues parlées, la sécurité du pays et l'espoir d'y trouver un emploi sont autant d'éléments qui drainent les mobilités d'élite vers la *global city*. Une grande partie des étudiants internationaux interrogés espère décrocher un emploi à Singapour mais la concurrence est forte tant les profils souvent semblables et le marché du travail se restreignent au profit des Singapouriens.
- Des distinctions sociales se révèlent dans le choix de faire sa mobilité à Singapour. Il y a les étudiants avec un capital de mobilité très important, appartenant aux classes sociales parmi les plus aisées, passant de pays en pays et dont Singapour ne représente qu'une étape de leur parcours. Ils sont à la recherche d'une accumulation du capital international. Les étudiants en quête de voyage, de proximité culturelle recherchent prioritairement un accroissement de leur capital humain et culturel. Singapour représente ce « soft » asiatique multiculturaliste et est une ressource culturelle pour ces étudiants de passage. Parallèlement, les étudiants en mobilité les moins bien dotés financièrement et scolairement visent l'obtention d'un capital professionnel. Singapour représente une opportunité de carrière pour eux ou une « ligne de plus » sur leur CV.
- Le choix de l'université à Singapour doit rimer avec prestige et excellence. Les étudiants choisissent leur université d'accueil, dont le rayonnement international est d'une importance capitale, en lien avec la construction de leur carrière professionnelle. Ce choix fait partie d'un processus de planification dans l'obtention d'un diplôme voire un double diplôme.
- Le souhait d'une installation future à Singapour est disparate selon les étudiants interrogés. Si, une partie des étudiants en mobilité indique vouloir rester après leurs études, cela est conditionné par le niveau de satisfaction de l'expérience vécue et la nature de la mobilité. Les candidats à l'établissement ont en partie conçu leur projet étudiant et professionnel autour de leur potentielle intégration. En revanche, certains étudiants interrogés n'envisagent pas de revenir à Singapour très fréquemment en raison des restrictions de libertés, de la surveillance généralisée, des lois strictes qui sont ressenties parfois comme oppressantes.
- Enfin, Singapour représente une étape clé dans la projection de mobilités étudiantes ou professionnelles futures. La mobilité effectuée dans la *global city* représente davantage un tremplin vers les grandes destinations « traditionnelles » occidentales comme le Canada, l'Australie, le Royaume-Uni, les États-Unis et la France voire des destinations asiatiques comme Hong Kong et le Japon. La Chine apparaît comme une projection

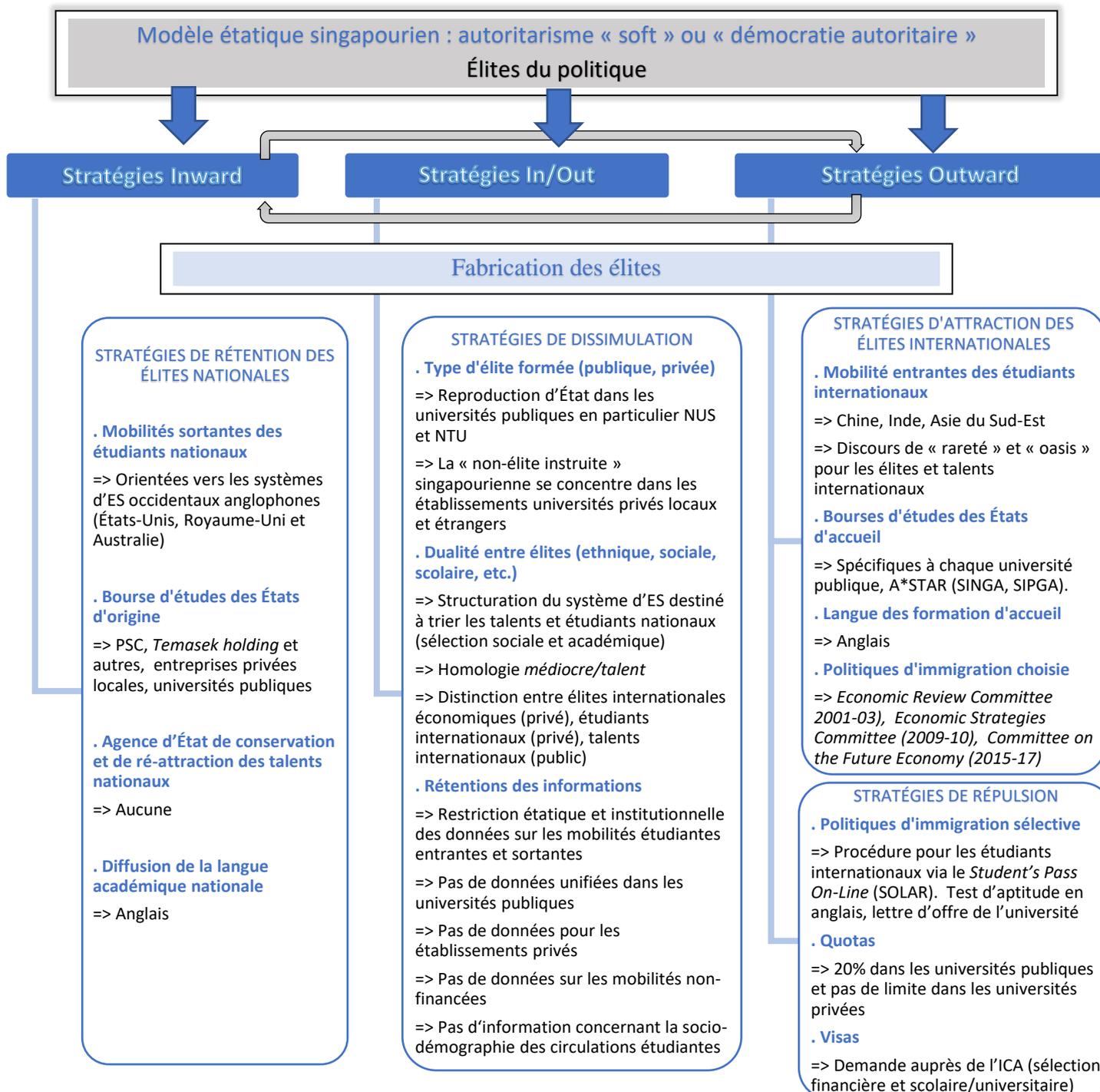
ambivalente, ceux exprimant ce souhait ont des caractéristiques sociales particulières dont les profils sont très internationalisés par leurs parcours et celui de leurs parents. Les autres destinations « alternatives » du Sud telles que la Malaisie, l’Afrique du Sud ou encore les Émirats Arabes Unis ne sont que peu plébiscités comme lieu pour faire une mobilité future.

En définitive, Singapour, une des villes les plus sécurisées au monde, *smart city* hyperconnectée, « oasis » pour les talents et les personnes fortunées, représente pour les étudiants les plus avantagés financièrement et dont les parents sont dotés de capitaux scolaires et internationaux très élevés, un lieu de mobilité très recherché.

Conclusion de la Partie II

Pour conclure cette deuxième partie, il est utile de synthétiser les stratégies d'internationalisation opérées par l'État singapourien et ses élites du politique en matière de reconfiguration des formations et de fabrication des élites nationales et internationales, à partir du schéma proposé dans l'introduction générale.





**Partie III – L'internationalisation de l'enseignement
supérieur Malaisien : vers un modèle hybride
oriental**

Chapitre 6 – Le dilemme de l'internationalisation dans la fabrique des élites malaisiennes

L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Malaisie est bien plus récente qu'à Singapour et s'est institutionnalisée progressivement à partir du milieu des années 1990. La Malaisie répond à des problématiques différentes. Le pays poursuit son développement économique et conforte sa position de « tigre » asiatique. Le développement de son enseignement supérieur montre des stratégies d'internationalisation orientées vers l'intérieur propre à sa construction nationale. Tel qu'il en a été question dans le chapitre dédié à la sociohistoire du pays, l'ethnicité ou la race, l'islam ou encore l'économie étaient particulièrement structurants. Qu'en est-il aujourd'hui ? Ces éléments sont-ils toujours aussi structurants avec l'internationalisation du système d'enseignement supérieur ? Ce dernier fait figure dans la région d'un des plus aboutis avec Singapour. Cela soulève d'autres questionnements. Quel est le projet de société porté par la Malaisie ? Comment le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur y participe-t-il ? Quelles sont les logiques mises en œuvre à travers ces stratégies d'internationalisation en vue de former ses propres élites ? Ces stratégies ont-elles suivi les politiques publiques instaurées depuis les années 1970 en matière de discriminations positives envers les *Bumiputera* ? La constitution du hub éducatif répond-il aux principes de construction de la nation malaisienne ou au contraire s'en détache-t-il ? Les mobilités nationales sortantes pour se former à l'étranger revêtent-elles des spécificités en lien avec la structuration ethnique telle qu'elle est présente en Malaisie ? En définitive, est-ce que les élites du politique cherchent à établir une société à la jonction de différents « mondes » ?

I. Le hub éducatif comme image d'une société développée : une unité marquée d'ambivalence

1.1. La « Bangsa Malaysia »

1.1.1. *Devenir une nation développée et unie*

La Malaisie s'est construite peu à peu comme un centre éducatif régional où les établissements universitaires publics et privés d'excellence contribuent à l'image étatique d'une « nation développée » basée sur le savoir et la connaissance⁹²⁷.

Extrait 6.1. Discours du Premier ministre Najib Tun Razak. Ouverture officielle du nouveau campus Sunway de l'université Monash, 3 septembre 2007.

⁹²⁷ Prime Minister's Department. (2001). *Eighth Malaysia Plan 2001-2005*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department : 129.

« Au cours des 50 dernières années, le pays a fait d'énormes progrès dans le développement de l'enseignement supérieur. Imaginez, lorsque nous avons obtenu l'indépendance en 1957, la Malaisie ne pouvait pas se vanter d'avoir une seule université. Cinquante ans plus tard, nous avons un total de 62 universités et collèges universitaires publics et privés, dont beaucoup sont réputés pour leurs normes d'enseignement de qualité, avec une affiliation internationale aux meilleures universités étrangères. C'est un pas dans la bonne direction car il s'agit d'une formule dynamique qui satisfera à l'avenir les besoins de la Malaisie pour une population bien éduquée et qualifiée. [...] Ce qui est le plus intéressant, c'est que dans nos efforts pour offrir des opportunités d'enseignement supérieur aux milliers de personnes qui quittent l'école, nous avons attiré d'autres personnes à rechercher une éducation ici. Les étudiants étrangers sont aujourd'hui un élément régulier de la scolarisation. Notre rôle a changé. Alors que dans le passé, nous recherchions des études à l'étranger, nous sommes aujourd'hui un fournisseur d'opportunités éducatives dans notre pays et pour des milliers d'étudiants étrangers. [...] En effet, l'effort d'internationalisation est avantageux pour la Malaisie à plusieurs égards. Il offre une éducation de haute qualité dans le pays, de manière rentable pour nos propres jeunes, tout en attirant des étudiants internationaux sur nos côtes, dans le cadre de l'offre éducative de la Malaisie. En plus, il y a aussi l'élément compétitif. La présence de campus étrangers devrait inspirer les institutions locales d'enseignement supérieur à améliorer leur propre potentiel, la force et le calibre des étudiants. [...] C'est encourageant car parmi les priorités du gouvernement pour les universités, figure l'offre de cours et de programmes pertinents pour le développement du pays. » (traduction de l'auteur)

Source : *Prime Minister Office*

Le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Malaisie s'est progressivement instauré par la nécessité du pays à se développer et à apparaître comme un acteur sur la scène mondiale des nations. La particularité de faire de la Malaisie un hub universitaire a été portée par les acteurs programmatiques à travers une représentation politique globale d'instauration de la *Bangsa Malaysia*. Cet objectif primordial de construction nationale de la société malaisienne repose sur la volonté d'établir un pays intégré sur le plan ethnique, vivant en harmonie dans un cadre sociétal unifié et équitable, composé d'une seule « race »⁹²⁸ malaisienne loyale politiquement et dévouée à la nation⁹²⁹. Parallèlement, le premier ministre Mohamad Mahatir exhortait qu'un des défis de la Malaisie était de se réaliser en tant que nation, qu'après avoir regardé vers l'Occident en raison de l'histoire coloniale, que les Malaisiens devaient se tourner vers l'Orient (extrait 6.2), qu'ils devaient imiter l'exemple japonais, ses attitudes, son éthique de travail, son système de gestion qui représentent des facteurs clé de son développement économique et de son industrialisation rapide.

⁹²⁸ Shamsul, A.B. (1997). The Economic Dimension of Malay Nationalism. The Socio-Historical Roots of the New Economic Policy and Its Contemporary Implications. *The Developing Economies*, XXXV(3), 240-2611. L'auteur souligne le double sens étymologique que le terme « *bangsa* » a en Bahasa Melayu désignant à la fois la « nation » et la « race ». Ainsi, le Premier Ministre Mohamad Mahatir en faisant référence à « *Bangsa Melayu* » dans sa *Vision 2020*, il y a cette ambivalence marquée entre « nation malaise (ou malaisienne) » et « race malaise (ou malaisienne) ».

⁹²⁹ Sanusi, N.A. & Ghazali, N.A. (2014). The creation of *Bangsa Malaysia*: Towards vision 2020 challenges. In *Prosiding of the Ninth Malaysian National Economic Conference (PERKEM)* (p.845-850).

Extrait 6.2. Discours du Premier ministre Mohamad Mahatir lors du diner du Premier ministre du Japon M.Yasiihiro Nakasone le 24 janvier 1983 à Tokyo.

« C'est pourquoi j'ai exhorté les Malaisiens à « regarder vers l'Est » et à apprendre du Japon. Probablement à cause d'une détermination historique, pendant tout ce temps, nous avons toujours regardé vers l'Occident. Maintenant, nous voulons parvenir à un niveau équilibré de relations entre l'Occident et l'Orient. La vérité est que ce n'est pas seulement le niveau de richesse matérielle et de progrès technologique du Japon auquel nous aspirons. Mon appel est que la Nation/Race malaisienne (*Bangsa Malaysia*) imitent le peuple japonais en termes d'attitude et d'éthique de travail, et le système de gestion qui, à mon avis, est un facteur clé du développement et de l'industrialisation rapides du Japon. Conformément à cela, la Malaisie a décidé et souhaite envoyer davantage d'étudiants au Japon pour étudier dans des établissements d'enseignement supérieur au Japon et envoyer des stagiaires travailler tout en étudiant dans des organisations d'entreprises japonaises afin qu'ils obtiennent des attitudes japonaises et une éthique de travail. En septembre dernier, le premier groupe de stagiaires est arrivé au Japon, et bien d'autres seront envoyés plus tard ». (traduction de l'auteur)

Source : *Prime Minister Office*

Cette double poursuite idéologique initiée par Mahathir et exprimée dans sa *Vision 2020* en 1990 vise à établir un modèle de société malaisien idéal passant par l'établissement d'une économie basée sur la connaissance et le savoir (extrait 6.3) à la jonction entre le monde occidental et le monde oriental. Le système d'enseignement supérieur et son processus d'internationalisation vont alors jouer un rôle prépondérant dans l'émergence de cette nouvelle société malaisienne.

Extrait 6.3. *Malaysian: The Way Forward (Vision2020)*. Mohamad Mahatir, Premier ministre.

« Le but de ce document est de vous présenter quelques réflexions sur l'avenir de notre nation et sur la manière dont nous devrions nous y prendre pour atteindre notre objectif de faire de la Malaisie un pays industrialisé. [...] La Malaisie ne doit pas être développée uniquement au sens économique du terme. Elle doit être une nation pleinement développée dans toutes ses dimensions : économique, politique, sociale, spirituelle, psychologique et culturelle. [...] Le premier de ces défis est celui de l'établissement d'une nation malaisienne unie avec un sentiment de destin commun et partagé [...] composée d'une seule "Bangsa Malaysia" faisant preuve de loyauté politique et de dévouement envers la nation. [...] Le sixième défi est celui de l'établissement d'une société scientifique et progressiste, une société innovante et tournée vers l'avenir, une société qui n'est pas seulement consommatrice de technologie mais qui contribue aussi à la civilisation scientifique et technologique de l'avenir ». (traduction Deepl® malais/français)

Source : *Prime Minister Office*

Si le hub éducatif s'apparente foncièrement à une stratégie tournée vers l'extérieur, son élaboration est quant à elle une stratégie pleinement orientée vers l'intérieur. Ce dernier

participe au « rêve »⁹³⁰ de la Malaisie qui est de devenir une nation développée économiquement et unie racialement. En plus d'être le support des stratégies économiques et politiques, il cherche à refléter l'idéal d'un creuset multiculturel, multiethnique et multireligieux, où se concentre une compréhension inter-ethnique et inter-civilisationnelle (extrait 6.4).

Extrait 6.4. Discours du Premier ministre Najib Tun Razak à la conférence sur la mondialisation de l'enseignement supérieur en Malaisie, le 18 août 2006

« Compte tenu de son emplacement stratégique, de ses ressources et de son rôle passé de carrefour culturel du monde, la Malaisie est sans aucun doute l'endroit le plus approprié pour être un pôle régional d'enseignement supérieur. [...] cependant, nos universités et collèges doivent également être des centres qui font progresser notre connaissance de la culture et être les gardiens de la richesse durable de la civilisation. En d'autres termes, la modernisation ne doit pas s'accompagner d'une dégradation culturelle. Essentiellement, le fondement de notre patrimoine culturel et de nos valeurs religieuses uniques devrait être encore renforcé alors que la Malaisie s'engage dans son voyage pour devenir une puissance du savoir dans la région. Les Malaisiens doivent s'efforcer de contribuer positivement à la civilisation humaine et au progrès. Nous croyons que la Malaisie a une force naturelle dans sa diversité culturelle pour prospérer en tant que centre de connaissances inter-civilisation même si nous prêtons attention à l'innovation technologique, à la recherche scientifique et à la gestion financière. Nos universités doivent être ouvertes à toutes les connaissances et à toutes les idées, et encourager la contestation des idées. Ce n'est qu'alors que nos universités seront vraiment de classe mondiale. » (traduction de l'auteur)

Source : *Prime Minister Office*

Tous les grands plans étatiques qui se sont élaborés depuis le milieu des années 1990 à aujourd'hui et en particulier ceux attachés à l'éducation supérieure tels que le *National Higher Education Strategic Plan Beyond 2020* en 2007 et le *Malaysia Education Blueprint 2015-2025* en 2015, postulent et contribuent à poursuivre ces buts nationaux. Pourtant dans les faits, l'établissement d'une « *Bangsa Malaysia* » ou d'une « *1Malaysia* »⁹³¹ est complexe, et répond surtout à la peur du conflit ethnique majeur et d'une déstabilisation de la société et du

⁹³⁰ Sanusi, N.A., & Ghazali, N.A. *op. cit.* : 848.

⁹³¹ Le Premier ministre Najib Tun Abdul Razak invente le concept de *1Malaysia* comme objectif de société venant se substituer à celui de *Bangsa Malaysia*. Cependant, bien que la terminologie change, le principe d'une société unie reste le même que celui proposé par Mohamad Mahatir. Najid fit référence de cette proximité sémantique dans un discours lors de la fête nationale de l'Indépendance, le 30 août 2016 : « C'est la beauté et la magie de la Malaisie... L'esprit d'unité et de proximité, au-delà des frontières raciales, s'entraider, se valoriser mutuellement. Pas au nom des Malais, des Chinois, des Indiens, des Ibans, des Kadazan, des Murut, des Dusun, des Orang Asli, des gens d'origine siamoise, ou autres, mais plus nobles et importants que cela, tous unis au nom de la Bangsa Malaysia ! [...] La racine, à nos yeux et dans nos cœurs, de chaque ethnie et descendance, est la Malaisie. [...] Enfin, à Allah nous demandons de l'aide et souvenez-vous ! Nous avons une chose en commun en tant qu'enfants malaisiens, partageons un but, un objectif, qui est le rêve de 1Malaysia. » (cf. Najib Tun Razak. (2016). *Amanat Merdeka 2016*. August 30th. Prime Office Minister).

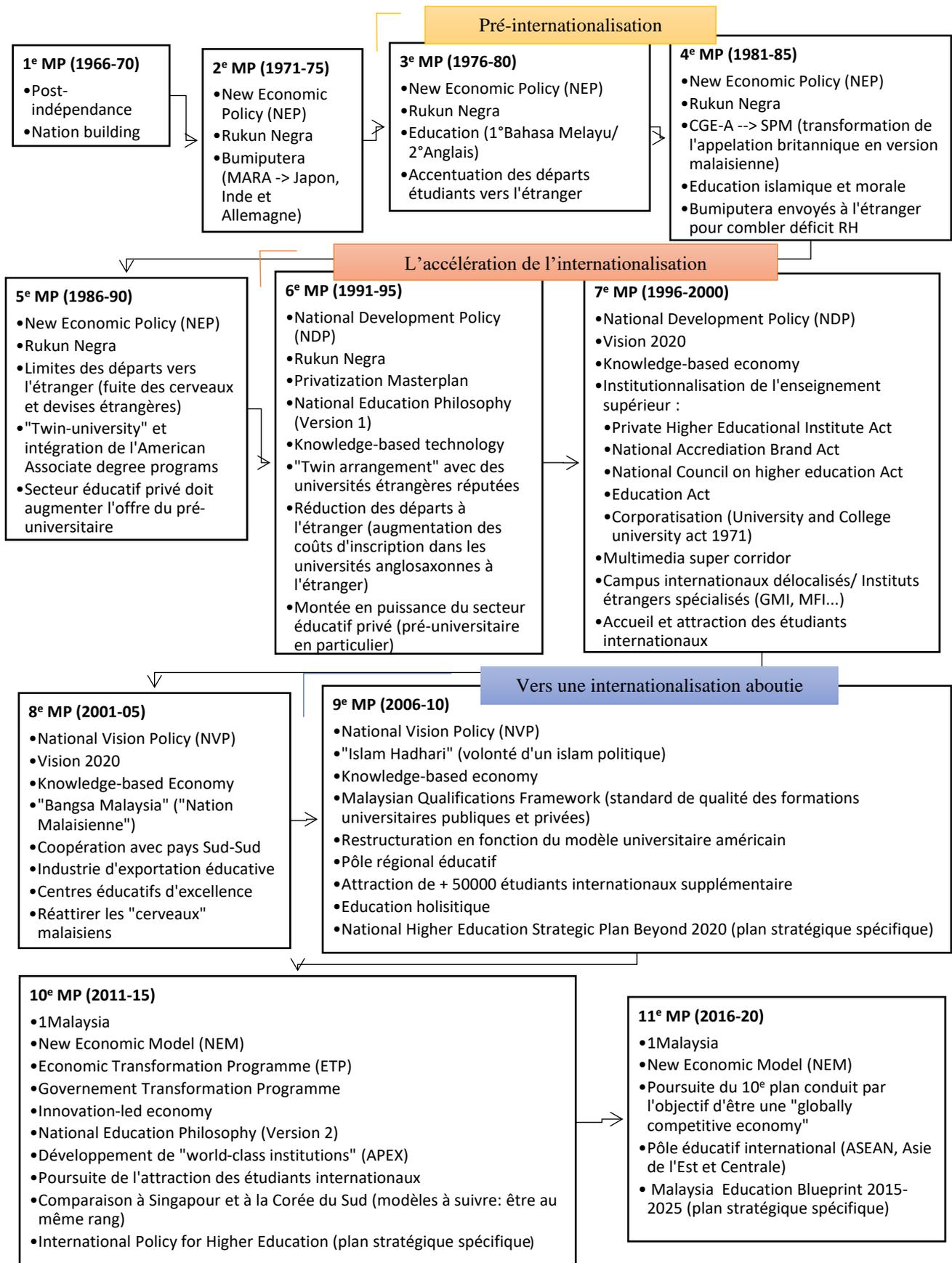
gouvernement en place⁹³². De plus, le développement du système d'enseignement supérieur, l'internationalisation de celui-ci et son impact sur la fabrication des élites malaisiennes montrent au contraire qu'il s'agit d'une chimère politique puisque le morcellement et le différentialisme ethnique perdurent toujours.

1.1.2. Le processus d'internationalisation participe à faire émerger une nouvelle « industrie » du savoir en Malaisie

La Malaisie a connu trois grandes phases d'internationalisation de son champ de l'enseignement supérieur : une pré-internationalisation, une accélération de l'internationalisation académique et une internationalisation aboutie. Contrairement à Singapour où la dimension de l'internationalisation fait partie intégrante de la société depuis son indépendance, en Malaisie, ce processus a été implémenté progressivement par les acteurs programmatiques politiques, institutionnels et académiques. Onze plans stratégiques d'État ont été menés entre 1966 et 2020 et permettent de suivre cette évolution (schéma 6.1). Ces plans touchent toutes les sphères de la nation malaisienne dont l'éducation et l'enseignement supérieur. L'évolution des fondements idéologiques et stratégiques globaux permettent de comprendre les mises en œuvre des stratégies d'internationalisation par l'État malaisien à l'égard de sa propre construction nationale.

⁹³² Husin, W.N.W. (2011). Nation-building and 1Malaysia concept: Ethnic relations challenges in the educational field. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 228-237.

Schéma 6.1. Les fondements idéologiques des stratégies d'internationalisation



Sources : Malaysia Plans (MP), Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

Depuis 1966, il y a une congruence entre les politiques économiques successives qui visent à faire de la Malaisie un pays développé et l'importance de l'enseignement supérieur et de son internationalisation comme piliers de ces politiques. Dès 1957, la société malaisienne de post-indépendance a cherché à s'établir rapidement comme une nation où l'enseignement supérieur est devenu un support face aux inégalités économiques, sociales et ethniques. Le développement de l'éducation supérieure vise à soutenir le *nation building* qui a pour socle la *New Economic Policy* (1971) et les principes du *Rukun Negera* (« Philosophie Nationale », 1970). Cette politique économique va impulser stratégiquement les besoins en ressources humaines en particulier *bumiputera* pour développer l'État. Jusqu'alors, la société repose encore sur un modèle agraire et commence à muter vers une société industrielle⁹³³. La transformation sociétale va engendrer la première forme d'internationalisation symbolisée par la formation d'étudiants malaisiens à l'étranger. Comme il en sera question plus tard dans ce chapitre, deux types de mobilités sortantes vont s'organiser, la première est une mobilité d'État financée et supportée par le gouvernement malaisien et la seconde une mobilité contrainte des minorités ethniques face à un système de quotas ethniques en faveur des *Bumiputera* dans les universités publiques⁹³⁴. Les modèles éducatifs principalement ciblés étaient – et sont encore – les modèles occidentaux anglophones (le Royaume-Uni, les États-Unis et l'Australie) mais également Singapour et Brunei⁹³⁵. Les systèmes étrangers sont devenus des systèmes *ad hoc*, permettant au gouvernement malaisien d'*endogénéiser* ses formations universitaires pour combler ses propres manques. Le secteur de la recherche universitaire a également pré-initié l'internationalisation du champ universitaire national.

Dès la fin des années 1980, le gouvernement cherche à inverser la tendance des départs massifs à l'étranger des étudiants, considéré comme un problème d'État en raison de la fuite des cerveaux malaisiens, de la fuite des devises étrangères que cela représente et de l'iniquité ethnique du système d'enseignement supérieur malaisien⁹³⁶. L'économie du pays a besoin de ces ressources humaines pour se réaliser en tant que nation. À travers différents mécanismes de partenariats avec des universités étrangères et la légalisation du secteur universitaire privé en 1996, le but est de limiter les départs aussi bien de la majorité malaise que des minorités non-malaises. Cela va coïncider avec l'introduction progressive du paradigme économique, l'économie du savoir. L'éducation supérieure devient un secteur à libéraliser permettant de développer l'économie nationale tout en répondant à une demande locale grandissante et pour combler les manques de financements publics. Les changements économiques impulsés par le *National Development Policy* entre 1991 et 2000 et la *Vision 2020* vont engendrer une

⁹³³ Lafaye de Micheaux, E. (2016). *La Malaisie, un modèle de développement souverain ?*. ENS Éditions.

⁹³⁴ Selvaratnam, V. (1988). Ethnicity, inequality, and higher education in Malaysia. *Comparative Education Review*, 32(2), 173-196.

⁹³⁵ Prime Minister's Department. (1986). *Fifth Malaysia Plan 1986-1990*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

⁹³⁶ Sivalingam, G. (2007). Privatization of Higher Education in Malaysia. *Forum on public policy online*, 1.

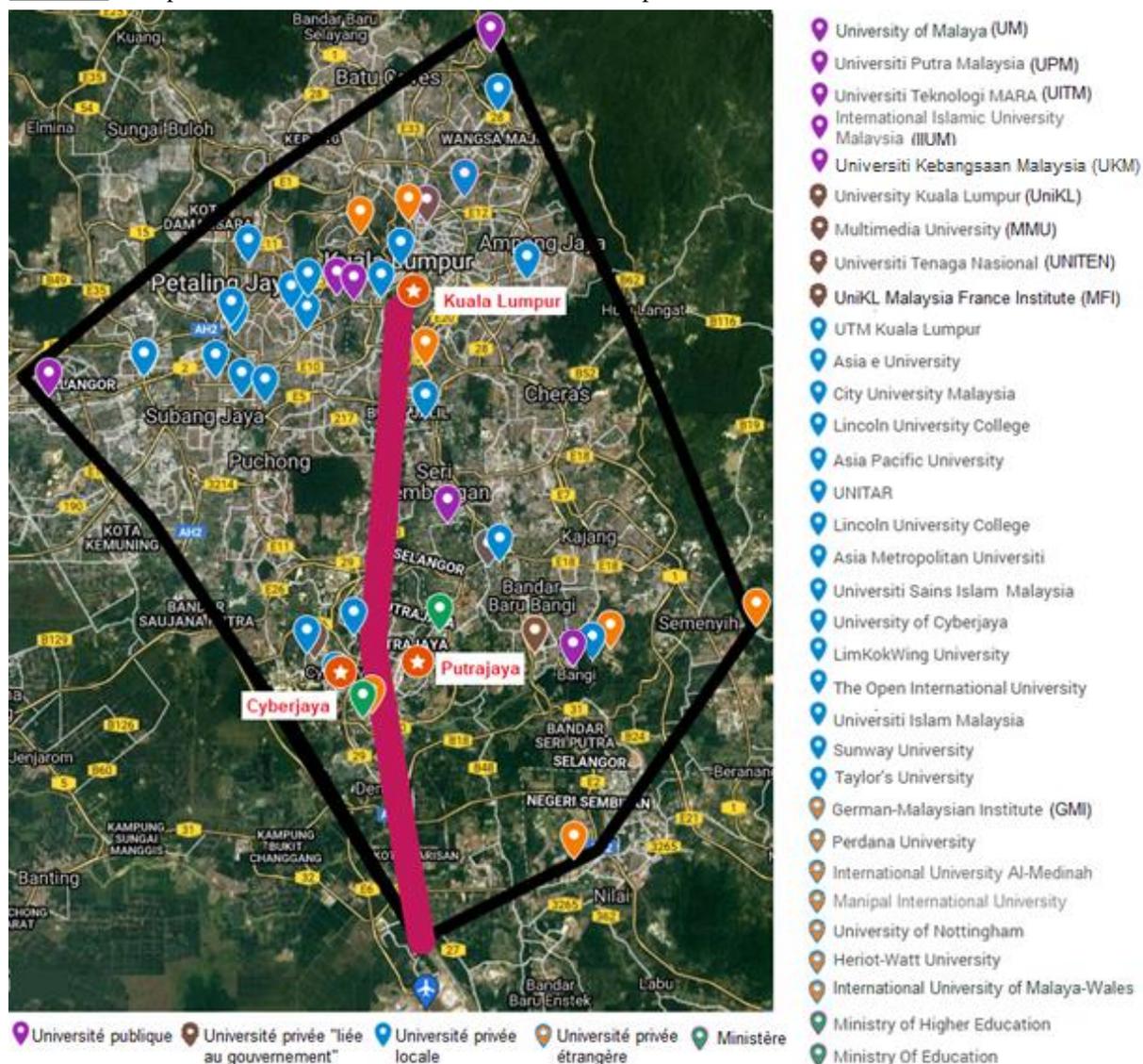
institutionnalisation de l'enseignement supérieur malaisien à travers divers nouveaux cadres juridiques. L'internationalisation du système d'enseignement supérieur répond à l'internationalisation de l'économie malaisienne et aux politiques publiques. Un des exemples infrastructurels qui symbolise le passage à cette nouvelle économie du savoir est le *Multimedia Super Corridor* lancé en 1996, avec la création de deux villes nouvelles, Putrajaya et Cyberjaya, en périphérie sud de Kuala Lumpur et proches de l'aéroport international. Sous l'inspiration du modèle de la Silicon Valley américaine, il s'agissait de créer un écosystème international abritant des institutions du pouvoir politique malaisien (dont le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur), des centres de recherches et développement, des sièges de multinationales, des entreprises et de nombreuses universités aussi bien publiques (*Universiti Malaya, International Islamic University Malaysia*) que des universités privées étrangères (*Heriot-Watt University*), locales (*Limkokwing University*) et « liées au gouvernement » (*Universiti Multimedia*). Ces entreprises et établissements universitaires sont attirés par les avantages fiscaux et sociaux – exonérations d'impôts sur les sociétés jusqu'à 10 ans et non-restriction de quotas de travailleurs hautement qualifiés étrangers – qu'offre cette nouvelle zone de « développement urbain basée sur la connaissance »⁹³⁷. Le corridor devint alors une « vitrine » de la transformation de la société malaisienne vers une société développée (carte 6.1)⁹³⁸. Au-delà de l'attraction des investisseurs étrangers, ce type d'initiative d'État recouvre un mouvement stratégique, à la fois de réattirer les Malaisiens partis à l'étranger pour étudier, de retenir ceux qui souhaiteraient partir et encourager les futurs diplômés à travailler en Malaisie afin qu'ils contribuent à cette nouvelle économie de la *Bangsa Malaysia*⁹³⁹.

⁹³⁷ Yigitcanlar, T. & Sarimin, M. (2015). Multimedia Super Corridor, Malaysia: knowledge-based urban development lessons from an emerging economy. *VINE*, 45 (1), 126-147 : 126.

⁹³⁸ Bouchon, F. (2014). Putrajaya ou une utopie malaisienne. Projet urbain et défi politique. Bulletin de l'association de géographes français. *Géographies*, 91(91-4), 500-522.

⁹³⁹ Prime Minister's Department. (2001). *Eighth Malaysia Plan 2001-2005*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

Carte 6.1. La répartition des universités dans le Multimedia Super Corridor



Source : réalisé par l'auteur. Fond de carte Google Maps ®

*Toutes les universités privées n'apparaissent pas sur cette carte.

** Les bandes noires et rouges représentent le *Multimedia Super Corridor*.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur devient un enjeu d'État servant à la réalisation de l'économie malaisienne. Du 9^e *Malaysia Plan* (2006-2010) au 11^e *Malaysia Plan* (2016-2020), la Malaisie est entrée dans une nouvelle phase de planification par l'État. Les universités et le système d'enseignement supérieur incarnent une nouvelle « industrie ». Les processus de transformation de l'université publique (corporatisation et émergence de plusieurs types d'universités à l'instar des universités de recherche), l'ouverture à la libéralisation de système d'enseignement supérieur privé, et l'apparition de nouveaux acteurs internationaux étrangers vont participer d'autant plus à poser les bases de la Malaisie en tant que nouveau hub sur le marché mondial de l'éducation. Le *National Higher Education Strategic Plan Beyond 2020* (2007-2015) et le *Malaysia Education Blueprint 2015-2025* sont devenus les feuilles de

route de cette entreprise pour les acteurs institutionnels. Les universités publiques comme privées deviennent pleinement le support de l'économie du savoir et les initiateurs de l'« *innovation-led economy* » (« l'économie axée sur l'innovation »)⁹⁴⁰. Le tout est d'instaurer la Malaisie comme une nation asiatique mondialement compétitive capable de répondre aux nouveaux enjeux technologiques et industriels qu'impose la mondialisation (extrait 6.5).

Extrait 6.5. Discours du Premier Ministre Mohamad Mahathir à la conférence internationale sur la Révolution Industrielle 4.0., le 14 octobre 2019.

« Compte tenu de la vitesse d'évolution accélérée de ces nouvelles technologies, nous n'avons pas d'autre choix que d'être agressifs dans l'adoption de la révolution industrielle 4.0. Notre politique nationale sur l'industrie 4.0 ou Industry 4WRD lancée il y a un an, est la réponse de la Malaisie à l'industrie 4.0 et au-delà. Avec la politique en place, nous visons à amener la Malaisie à devenir la plaque tournante de l'industrie 4.0 en Asie du Sud-Est, une opportunité pour nous de retrouver notre statut de tigre asiatique. [...] Nos universités doivent commencer à se concentrer sur le développement de leurs capacités de R&D en résolvant des problèmes réels de l'industrie et des études de cas d'augmentation de la productivité et du retour sur investissement (ROI). Ceci fournit une proposition de valeur forte pour les industries. [...] Le système éducatif malaisien est actuellement aligné sur les besoins économiques de la nation. L'accent mis sur l'enseignement des compétences industrielles devrait être orienté vers des connaissances innovantes. Les diplômés des établissements d'enseignement supérieur devraient être en mesure de répondre aux exigences du marché du travail. » (traduction de l'auteur)

Source : *Prime Minister Office*

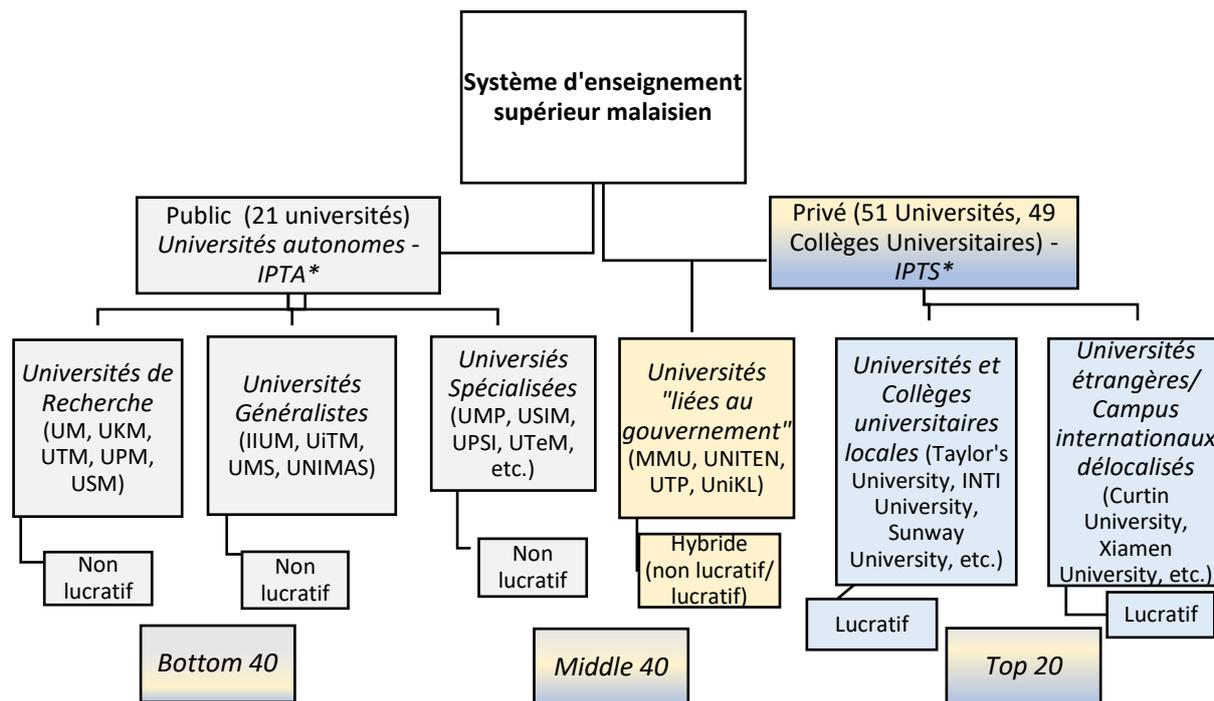
1.2. Une stratification du système d'enseignement supérieur national

1.2.1. Une base « *ethnico-sociale* » séparant les secteurs publics et privés

Le système d'enseignement supérieur malaisien s'est structuré autour d'un dualisme entre le secteur public et le secteur privé (schéma 6.2). Si le premier a été développé depuis l'indépendance de la Malaisie, le second est plus récent et est l'un des symboles de l'implémentation d'une marchandisation combinée à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

⁹⁴⁰ Prime Minister's Department. (2011). *Tenth Malaysia Plan 2011-2015*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

Schéma 6.2. Dualisme et stratification du système d'enseignement supérieur malaisien



* IPTA : Instituts d'enseignement supérieur public ; IPTS : Instituts d'enseignement supérieur privé.

La stratification du système universitaire se décompose au sein même des secteurs publics et privés. Les universités publiques se structurent autour des universités de recherche – les cinq plus anciennes universités publiques du pays à savoir *Universiti Malaya*, *Universiti Kebangsaan Malaysia*, *Universiti Sains Malaysia*, *Universiti Putra Malaysia*, *Universiti Teknologi Malaysia* –, les universités généralistes (*comprehensive university*) et les universités spécialisées (*specialized university*). Face à ces universités publiques, ont émergé des universités et collèges universitaires privés. Là encore, deux distinctions peuvent être faites, entre d'un côté les universités et collèges universitaires locaux et de l'autre, les universités étrangères (universités étrangères délocalisées). Enfin, le système a une particularité supplémentaire celle des universités « liées au gouvernement » (*government-link university*, GLU) détenues à 100% par des entreprises liées à l'État malaisien (*government-link company*, GLC). Seules quatre universités – *Universiti Multimedia*, *Universiti Teknologi Petronas*, *Universiti Kuala Lumpur*, *Universiti Tenaga Nasional* – jouissent de ce statut hybride oscillant entre privé et public. En plus des universités publiques et des universités et collèges universitaires privés, l'enseignement supérieur malaisien se compose également d'écoles polytechniques publiques et privées, d'instituts techniques et professionnels publics et privés, et de collèges communautaires. Cependant, l'université reste la structure au sommet du système universitaire et se présente comme l'institution universitaire la plus prestigieuse. La stratification du système a engendré une plus grande concurrence entre les institutions publiques et privées et cela voulu par le gouvernement afin de favoriser une meilleure compétitivité locale et internationale tout en augmentant la qualité globale du système universitaire malaisien.

Au niveau des effectifs, les universités publiques absorbaient 44,6% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2017 contre 37,9%⁹⁴¹ des étudiants dans les universités et collèges universitaires privés⁹⁴². L'université publique est investie d'une mission de service public dans laquelle coïncide les politiques pro-*bumiputera* qui depuis les années 1970 ont intégré spécifiquement les étudiants *bumiputera*. Cette stratégie repose sur la rhétorique étatique visant la réduction des inégalités sociales et économiques de cette catégorie ethnique en particulier. Les *Bumiputera* dont près de 45% se situaient en 2019 dans les 40% des revenus les plus faibles (Bottom 40 ou B40)⁹⁴³ sont la cible privilégiée des universités publiques. Des répondants indiquaient recevoir un taux de 50% de ces étudiants les moins aisés. La population ethnique majoritaire reste en grande partie bénéficiaire de l'université publique et encore plus depuis les années 2000, lors du transfert des quotas ethniques dans l'enseignement supérieur vers le pré-universitaire. Ce niveau conditionne l'accès à l'enseignement supérieur par le *Matriculation* et le STPM où les étudiants *bumiputera* sont quasiment 90% à y être représentés dans certains *Colleges*⁹⁴⁴. Si 50% des *Bumiputera* les moins aisés composent les universités publiques, les autres 50% sont représentés par des étudiants *bumiputera* issus des classes à revenu médian (M40) et les plus favorisées (T20) et marginalement par quelques « élus » parmi les minorités ethniques. À l'inverse, le secteur privé par le biais des universités locales et internationales s'est davantage axé sur les étudiants dont les revenus familiaux sont les plus élevés et en particulierité ceux issus des minorités ethniques ainsi que les étudiants internationaux (extrait 6.6).

Extrait 6.6. Discours du Premier ministre Mohamad Mahatir, à la cérémonie de lancement de l'Universiti Tunku Abdul Rahman (université privée locale), le 13 août 2002.

« Le gouvernement a dû subventionner les universités publiques pour aider à réduire les frais. Mais les universités privées, malgré le soutien de fondations individuelles ou d'entreprises, doivent facturer des frais élevés. Seuls ceux qui peuvent se le permettre peuvent aller dans des universités privées. Compte tenu de la disparité des revenus entre les races dans le pays, il est très probable que les universités privées seront remplies d'une race et les universités gouvernementales d'une autre race. Cela rendra l'intégration raciale difficile à réaliser. Désormais, aux niveaux primaire et secondaire, il existe déjà une séparation entre les races. Si cette séparation se poursuit jusqu'au niveau universitaire, la communauté adulte malaisienne fera preuve de plus en plus de racisme. Le gouvernement ne peut pas permettre que cela se produise. [...] A cause de cela, des efforts doivent être faits pour qu'à l'université les étudiants soient de toutes races. Je connais le dicton anglais « vous pouvez emmener un cheval à l'eau,

⁹⁴¹ Ce chiffre ne concerne uniquement que les universités privées locales, les universités privées étrangères (IBC) et collèges universitaires. Si l'on prend en compte les écoles privées polytechniques et les *community colleges* appartenant à l'enseignement supérieur, ce chiffre monte à 55,3% en 2017. (cf. Ministry of Higher Education Malaysia. (2017). *Statistik Pendidikan Tinggi 2017: Kementerian Pendidikan Tinggi*. Ministry of Higher Education.)

⁹⁴² Les collèges universitaires privés sont de taille plus restreinte et accueillent par conséquent moins d'étudiants que les universités privées.

⁹⁴³ Jabatan Perangkaan Malaysia. (2019). *Household expenditure survey report*. Department of Statistics, Malaysia.

⁹⁴⁴ Lee, H.A. (2017). *Malaysia's Bumiputera Preferential Regime and Transformation Agenda*. ISEAS Publishing

mais vous ne pouvez pas le faire boire ». Mais « emmenez-le à l'eau, vous devez ». « Nous trouverons un moyen de le faire boire ». De nos jours, les étudiants des universités se séparent selon la race. Ils ne vivent pas dans des « dortoirs » ou des chambres partagées. Dans la salle de conférence, sur la cour de récréation, dans les « activités parascolaires » dans d'autres salles, ils sont assis séparément. Cette situation est malsaine et dangereuse pour l'avenir du pays. Le fait est que lorsqu'ils quitteront l'université pour travailler, ils rencontreront une communauté multiraciale différente de la communauté au sein de l'université. [...] L'Universiti Tunku Abdul Rahman qui doit être créée, a un rôle plus important à jouer en matière de relations multiraciales avec les étudiants. C'est une université privée et nous savons que les universités privées n'ont généralement pas beaucoup d'étudiants bumiputera. Des efforts doivent être faits pour attirer autant d'étudiants bumiputera que possible. Toutes les activités de l'université devraient refléter les efforts visant à renforcer les relations interraciales. Le système d'éducation et la langue d'enseignement doivent refléter ce qui a rendu la Malaisie célèbre – c'est-à-dire que la Malaisie est le seul pays multiracial pacifique, stable et sûr dont les progrès n'ont pas été perturbés par l'intolérance de sa population. En même temps, il est important que les cours, les qualifications et les diplômes de cette université répondent aux normes élevées propres à une université. [...] C'est l'espoir du gouvernement de cette université d'attirer de nombreux étudiants de pays étrangers en raison de la qualité de l'enseignement obtenu dans cette université. Les Malaisiens sont peut-être d'origines diverses, mais la Malaisie est notre pays à tous. Par conséquent, bien que nous puissions maintenir la culture de nos descendants, elle ne peut pas être authentique et exclusive. D'un autre côté, les éléments culturels des autres races doivent être présents dans la culture de toutes les races, la culture indigène de la Malaisie étant le pilier de la culture de toutes les races pour déterminer notre identité malaisienne. Je suis convaincu que l'université pourra contribuer à la formation d'une véritable identité malaisienne. Par conséquent, outre la recherche de certaines connaissances, l'université doit également rechercher des connaissances concernant l'histoire et la culture de la Malaisie. La « recherche » dans ce domaine doit être menée de la même manière que la Malaisie en tant que pays multiracial avec des Malais et d'autres Bumiputera comme noyau. » (traduction Deepl® malais/français)

Source : *Prime Minister Office*

La séparation du secteur public et du secteur privé d'enseignement supérieur marque les forts mécanismes sous-jacents du poids de l'ethnicité et de la race héritées de la colonisation passée. L'extrait précédent montre toute l'attente et l'ambivalence à l'égard du secteur privé qui à la fois doit permettre de faire un pont entre les différentes ethnies, d'attirer les étudiants de la société majoritaire (*Bumiputera*) peu présents dans les universités privées, être le lieu d'attraction des étudiants internationaux, et servir les intérêts de la *Bangsa Malaysia*. En outre, la question des frais de scolarités, reflet de la structuration ethnique pour les acteurs programmatiques, révèle encore davantage les dissensions entre le secteur d'enseignement supérieur public et le secteur d'enseignement supérieur privé. Un vice-président explique à ce sujet que :

« Interviewer : Que pensez-vous des différences entre universités publiques et universités privées ?

Interviewé : Je pense qu'elles servent des objectifs différents, mais il y a quelques chevauchements. Elles servent des objectifs différents dans le sens où les universités publiques

sont créées pour la population à revenu moyen et faible, car les frais de scolarité sont très très bas. Elles s'adressent principalement à une partie légèrement différente du marché. Et en même temps, elles attirent également certains des étudiants les plus brillants et les meilleurs, mais les universités publiques ont un problème de capacité, surtout les bonnes universités publiques. Elles ne sont pas en mesure d'absorber toute la demande. Et donc, les universités privées existent parce qu'elles sont capables d'absorber cette demande. Je pense donc qu'au départ, elles servent des objectifs légèrement différents : les universités privées offrent des opportunités à des millions d'étudiants qui n'ont pas accès au système public. Le système public a des cours qui sont peut-être pour les intérêts du pays, les universités privées ont des cours qui sont plus orientés vers l'employabilité, les emplois immédiats. En termes d'emploi, les statistiques montrent que les diplômés des universités privées sont beaucoup plus employables. Ils ont des taux d'emploi plus élevés que dans les universités publiques. Cependant, il y a aussi une crise de l'intérêt pour le public. Ainsi, les étudiants entrent dans l'espace des universités privées. Et je pense que vous savez, les universités publiques offrent aux étudiants des places pour les étudiants privés, c'est intéressant, mais elles font payer un prix beaucoup plus élevé, du coup ils viennent dans le privé et pas par le système public. Mais je pense que ce n'est pas une chose très intelligente parce que c'est le segment du marché des universités privées. En outre, je pense que les universités privées génèrent leurs revenus grâce aux frais d'inscription des étudiants. Nous ne recevons aucun financement du gouvernement. Alors qu'avant, il y avait le fonds de prêt pour l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, il est sévèrement réduit parce qu'il y a des problèmes pour que les gens remboursent les dépenses liées aux prêts. Les universités privées sont probablement plus efficaces dans leur fonctionnement, très efficaces parce qu'elles doivent maintenir des coûts bas afin de générer des services à réinvestir. Les universités publiques ne sont pas à but lucratif, elles sont donc moins préoccupées par les coûts. Vous savez, elles sont donc différentes. » (Vice-président d'une université privée locale)

La différence des frais d'inscriptions est en effet régulée au niveau national pour les universités publiques. Ils sont, en règle générale, 3 à 4 fois moins élevés que dans le secteur privé. Ces spécificités qui structurent le secteur public et le secteur privé vont se retrouver inexorablement dans les stratégies internationales à la fois pour des frais d'inscription moins onéreux dans pour les étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur public tout comme le profil social de ces étudiants à capter. Le secteur public a conjugué sa mission de service public destinée à la réduction des inégalités sociales et l'a dupliqué dans sa stratégie internationale. Le secteur privé s'est positionné à la fois sur un marché local et international répondant davantage à une logique de marchandisation de l'éducation. Mais les deux secteurs alimentent en partie une image organisationnelle d'un hub éducatif malaisien *développementaliste* comme il en sera question dans le prochain chapitre.

1.2.2. *La nécessité de la mise en réseaux universitaires pour établir les liens de connexion du hub*

Quelles soient des universités publiques ou privées, leurs processus de mises en réseaux vers l'extérieur révèlent des connexions nécessaires pour répondre aux objectifs de l'État d'être un pôle d'éducation au niveau mondial. Ces mises en réseaux aussi bien formalisées qu'informelles⁹⁴⁵ sont devenues la « solution » pour répondre à la vision étatique et le développement de leurs propres stratégies d'internationalisation. Les chercheurs, les professeurs, le personnel administratif ou de la gouvernance sont mobilisés par les universités pour établir des liens à l'étranger soit par leurs recherches scientifiques, leurs propres réseaux professionnels, ou encore par leurs mobilités durant leurs études antérieures. Ces individus sont le préalable à la constitution des réseaux formels qui seront symbolisés par la suite à travers des *Memorandum of Understanding* (MoU), des programmes de recherches, d'études, de doubles diplômes, ou encore des mobilités étudiantes⁹⁴⁶.

La multiplication des réseaux et des partenariats montre la proactivité permanente de la Malaisie à être une industrie éducative. Cette multiplication s'est traduite par une montée en puissance des universités à être partie prenante au sein de partenariats bilatéraux et de réseaux formels mondiaux, c'est-à-dire, par leur intégration dans des associations internationales (APAIE, *ASEAN University Network*, *International Association of Universities*, etc.), l'élaboration de partenariats avec des universités et des laboratoires étrangers, des fondations, des entreprises, des accréditations et labélisations. De plus, chaque université n'a pas le même rang national et ne peut prétendre à viser les mêmes réseaux. Si l'on prend les cinq universités publiques de recherche, elles dominent le champ de l'enseignement supérieur malaisien et sont considérées comme les plus prestigieuses. Ces universités de premier rang ou d'élite bénéficient ainsi des réseaux d'universités de même rang qu'elles.

« J'ai manqué de vous dire que nous avons de nombreuses associations mondiales. Dans certaines de ces associations, nous sommes le membre fondateur et, vous savez, dans une ou deux d'entre elles, nous sommes également le membre exclusif. Ainsi, c'est parce que nous sommes au sommet du pays que nous obtenons une université de premier plan dans un autre pays. » (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche – A)

Mécaniquement, les universités moins « cotées », de second rang ou de semi-élite sur le plan national, intègrent des réseaux moins prestigieux, toutefois, elles vont chercher à maximiser leur visibilité en multipliant tous les partenariats qu'elles peuvent faire. Les réseaux formels s'accompagnent également d'une multiplication des labélisations et d'accréditations

⁹⁴⁵ Vedelago, F. (2008). Le développement du travail en réseau comme stratégie de changement dans les politiques publiques. *Sociologie Santé*, 55-70. L'auteur distingue réseau social « formel » et « informel ». Si le premier relève d'une action collective formalisée par la collaboration d'acteurs visant à solutionner un problème identifié, le second est davantage un réseau professionnel privé qui n'est pas directement au service de l'institution.

⁹⁴⁶ À plusieurs reprises, mes répondants m'ont demandé s'il était possible, par ma position de doctorant étranger, que je puisse être le relais et le « lien » pour établir des contacts avec mon université ou d'autres universités françaises dans l'espoir de renforcer leurs mises en réseaux à l'étranger.

internationales⁹⁴⁷. Ces reconnaissances internationales accentuent l'accumulation de capitaux symboliques pour les universités et indirectement pour la Malaisie qui cherche à positionner son industrie éducative autant au niveau local qu'international.

Les réseaux sociaux formels les plus investis en Malaisie au niveau international sont de deux types, les réseaux « synergiques » et les réseaux « d'élite ». Les deux peuvent être concomitants puisque si le premier se concentre sur un travail en réseau entre plusieurs universités qui se regroupent sur la base d'une même discipline/domaine scientifique partagé, le second est très fortement sélectif et se base sur le prestige national et le rayonnement international des universités qui constituent ce réseau. Les réseaux synergiques en lien avec la recherche ou un programme spécifique d'étude sont décrits par ces deux répondants :

« Récemment, je me suis rendu en Inde et ce pays s'est montré intéressé par un jumelage avec nous dans le cadre d'un programme d'ingénierie pétrolière. L'Australie nous a également contacté et l'université d'Adélaïde envisage de former avec nous des étudiants qui pourraient poursuivre leurs études pendant deux ans environ pour obtenir un diplôme australien. » (Vice-chancelier d'une université « liée au gouvernement »)

« Je pense que nous avons aussi de très très bons chercheurs dans certaines institutions mais elles ne sont pas très bien classées, mais elles sont très bien, donc nous collaborons avec des gens dans certains domaines. Et je pense que l'autre facteur qui est important est de voir comment nous pouvons faire correspondre nos forces, vous savez, ce genre de synergie. » (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche – C)

La plupart des acteurs cherchent à élaborer et à développer ce type de réseaux car ils sont jugés plus simples à mettre en œuvre parce qu'ils font partie de leur domaine d'expertise.

L'autre type de réseau moins fréquemment rencontré est le réseau d'élite qui concerne les universités (publiques et privées) prestigieuses. L'objectif institutionnel est ici d'intégrer et de collaborer avec les meilleures universités d'un pays, d'une région donnée, ou au niveau mondial. Par exemple, l'*Universiti Malaya* est la seule université malaisienne membre de l'*Association of Pacific Rim Universities*⁹⁴⁸. Les réseaux d'élites sont très hiérarchisés en fonction des institutions parties prenantes. Donc les universités ciblent plusieurs types partenaires et réseaux pour répondre aux impératifs formulés à travers les plans stratégiques entrepris par l'État.

« quel partenaire choisir ? Nous avons mis en place différents paniers (« *baskets* »). Nous avons des partenaires, numéro un, le type de partenaires qui est comme une industrie ou une institution de premier plan. Le premier plan est celui duquel nous pouvons apprendre, ils sont par exemple, un pays qui a la meilleure université. C'est le type de partenaire que nous voulons en numéro un. Ensuite, le deuxième panier, nous recherchons des partenaires qui ont un niveau similaire

⁹⁴⁷ On peut citer des accréditations internationales telles que la THE-ICE pour *Taylor's University* ou l'AACSB International Accreditation pour l'*Universiti Kebangsaan Malaysia*.

⁹⁴⁸ Cette association concentre 56 universités d'élite réparties sur 19 pays – Hong-Kong et Taïwan inclus – des côtes pacifiques (Asie, Océanie et Amérique du Nord, Centrale et Latine) – cf. Association of Pacific Rim Universities. (2021). *Members*. Webiste.

au notre, mais ont des spécialités différentes. Et puis le panier numéro trois est celui où nous avons un partenaire, qui n'est pas réellement de notre niveau, qui est plus bas, mais que nous pouvons aider. Nous croyons que l'international doit se passer de cette façon. Et le dernier panier est celui des partenaires généraux, juste pour des MoU, à des fins d'échange. Nous élaborons des stratégies pour que l'université puisse bénéficier de ces quatre paniers, car nous réalisons maintenant que la Malaisie veut avoir 250 000 étudiants internationaux d'ici 2025, nous réalisons que nous devons faire les choses par stratégie et par conception. » (Vice-chancelier d'une université publique de recherche)

Ces quatre points hiérarchiquement découpés, qu'énonce ce répondant, entre le « haut du panier » au « tout venant » symbolisent un écosystème institutionnel où la rareté (la qualité) et la prodigalité (la quantité) des réseaux et des partenariats deviennent nécessaires pour supporter la stratégie de l'État.

1.3. L'accumulation des classements internationaux comme instrument de mesure de la qualité du système national

1.3.1. Une stratégie réputationnelle quantitative : un symbole du développement national

Les classements internationaux étaient initialement ciblés par les acteurs institutionnels des institutions universitaires et la décision d'y participer relevait de leur propre initiative. Or, cette stratégie de positionnement est actuellement une machinerie d'État, conduite par le ministère de l'Éducation. L'investissement du classement international des universités *QS* (*Quacquarelli Symonds*) est désormais à l'ordre du jour des agendas politiques. La confluence entre internationalisation et classements internationaux est très visible à travers les discours, la documentation institutionnelle, mais également dans les publicités affichées dans la rue au sein des universités en Malaisie. Cette grande présence visuelle du classement international des universités malaisiennes publiques comme privées dénote la volonté de renforcer l'image organisationnelle institutionnelle voulue par l'État malaisien d'une part, et d'apparaître comme un pôle éducatif international d'autre part. La Malaisie a engagé depuis 2007 avec le *National Higher Education Strategic Plan Beyond 2020*, d'intégrer des universités d'excellence (APEX) dans le top 100 du *QS Rankings*⁹⁴⁹. Cette logique s'est renforcée avec le *Malaysia Education Blueprint 2015-2025*, où l'État, par le ministère de l'Éducation fixe aux universités publiques et aux *government-linked universities* (GLU) et indirectement aux universités privées⁹⁵⁰ d'indexer leurs institutions sur le classement *QS* (extrait 6.7).

⁹⁴⁹ Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Springer.

⁹⁵⁰ Les universités privées doivent répondre et suivre les visions stratégiques de l'État. Bien qu'elles ne soient pas subventionnées par ce dernier, elles participent à consolider et au rayonnement éducatif de la Malaisie au niveau régional et international.

Extrait 6.7. Malaysia Education Blueprint 2015-2025. (Encadré E-1)

« Le MEB (HE) utilise le classement QS à des fins de référence car il s'agit du plus ancien classement mondial et d'un classement qui offre une perspective plus large, donnant ainsi au ministère une meilleure idée de la trajectoire du système. Les classements peuvent servir d'étalon et de repère utiles pour déterminer les points forts d'un système éducatif et la manière dont il peut s'améliorer. Cependant, ils ne doivent pas être considérés comme la mesure définitive de la qualité. » (traduction de l'auteur)

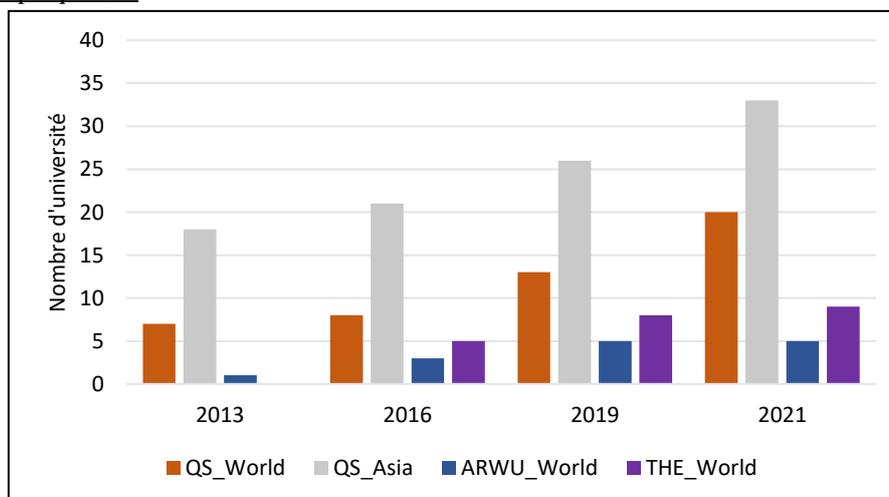
Source : *Ministry of Education*

Une directrice des relations internationales d'une université publique expliquait en adéquation au plan stratégique que :

« Notre ministère de l'Éducation a effectivement engagé QS et Elsevier pour faire une étude sur le classement des cinq universités de recherche en Malaisie. Je pense que, de ce point de vue, le ministère reconnaît l'importance de connaître la réputation de nos universités et de mettre en évidence un centre d'éducation dans cette région. C'est l'un des plans d'action pour voir comment nous pouvons y parvenir. » (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche – A)

Le classement international devient une référence et un impératif à suivre pour les acteurs institutionnels. Il sert d'appui « qualitatif » – bien qu'il y ait des limites – du système éducatif, en passant par une méthodologie métrique qu'impose ce classement. Ainsi, il n'est plus uniquement un objet servant à positionner les universités malaisiennes au niveau régional et mondial mais s'apparente à une unité de mesure de la qualité même de ces universités au niveau national. Les universités publiques et privées ont répondu à l'injonction de l'État de suivre le classement international *QS*, ce qui s'est traduit par une augmentation du nombre d'institutions dans ce dernier (graphique 6.1).

Graphique 6.1. Nombre d'universités malaisiennes au sein des classements internationaux



Source : réalisé à partir des données des différents classements internationaux (QS, THE & ARWU). Les universités sont classées entre le top 1 au top 1000 dans le QS World, ARWU World et THE World. Toutefois, elles sont classées entre le top 1 au top 500 pour le QS Asie.

En comparaison aux deux grands autres classements internationaux (ARWU et THE) qui sont moins investis par les universités et par conséquent l'État, le QS enregistre le nombre le plus élevé d'universités publiques et privées malaisiennes au niveau mondial. Au-delà de l'injonction l'État à faire figurer des universités dans ce classement, d'autres raisons ont été invoquées par des acteurs institutionnels, au cours d'entretiens informels. L'unique participation à ce classement plutôt qu'à d'autres relève d'abord d'un motif financier. En effet, les universités investissent plusieurs dizaines voire centaines de milliers de dollars pour participer au QS. Ainsi, en raison du coût que cela représente, il ne leur est pas possible d'investir dans plusieurs classements en même temps. De plus, chaque classement reposant sur des méthodologies différentes, il leur faudrait adapter l'institution aux spécificités de chacun, ce qui mobiliserait du temps et des ressources humaines importantes. Enfin, le dernier argument avancé par les acteurs institutionnels est que ce classement apparaît plus accessible que les deux autres perçus comme plus favorables au monde occidental⁹⁵¹.

La stratégie de l'État malaisien est de s'appuyer sur ces universités pour apparaître à travers le QS comme une nation éducative. La stratégie réputationnelle est ainsi combinée à une stratégie quantitative où le maximum d'universités doit être présent dans ce classement.

1.3.2. *Un double discours institutionnel : entre nécessité et iniquité*

La stratégie de positionnement qui est d'être visible dans les classements est devenue une injonction « *top-down* » de l'État vers les universités malaisiennes. Ce nouveau paradigme réputationnel a entraîné un double discours⁹⁵² de la part des acteurs institutionnels. Il oscille entre la nécessité et le sentiment d'iniquité face à ce classement international. Cette ambivalence est marquée par la nécessité d'être reconnu et de représenter la Malaisie tout en étant conscient que les classements internationaux répondent à des logiques indépendantes de leur volonté. En outre, ce double discours a concerné autant les acteurs institutionnels des universités publiques que privées. Ainsi, un directeur des relations internationales, un vice-chancelier et un vice-président indiquent que :

« Nous ne considérons pas le classement comme un moyen de promouvoir l'université. C'est l'un des moyens de gagner en visibilité. Mais nous ne pouvons pas l'ignorer totalement. » (Vice-président dédié aux relations internationales d'une université publique de recherche)

« Je suis toujours sceptique quant à la façon dont ils l'ont mentionné parce que je pense que ce n'est pas très juste parce qu'ils ont une enquête, bien qu'ils aient des résultats qualitatifs, mais

⁹⁵¹ Une directrice de la stratégie et de la communication d'une université publique m'expliquait de manière informelle à l'entretien que même si l'ensemble des classements érigeait les systèmes occidentaux et en particulier le modèle anglo-américain comme celui de référence, le classement QS intégrait beaucoup plus d'universités issues de modèles non-occidentaux que le classement de *Shanghai* ou le *THE*. Finalement, il y avait plus de possibilités que certaines universités malaisiennes, en dehors des universités de recherches, puissent intégrer d'abord le classement QS Asie puis mondial.

⁹⁵² En menant des recherches antérieures sur l'internationalisation des grandes écoles françaises, ce même type de double discours avait été relevé dans certaines écoles engagées dans la « course » aux classements internationaux.

même les résultats quantitatifs peuvent parfois être manipulés parce qu'ils ne reflètent pas exactement l'ensemble de ce qu'ils appellent l'ensemble des indicateurs qu'ils utilisent, qui ne reflètent pas exactement la position de l'université. » (Vice-chancelier d'une université publique de recherche)

« Je pense que nous vivons au 21^e siècle où, vous savez, tout le monde choisit des aliments, des hôtels, des voitures, en fonction des commentaires des clients et des évaluations. Vous savez combien d'étoiles obtient cet endroit en particulier. Voici combien d'étoiles l'université a ». (Vice-chancelier d'une université privée locale)

Ces verbatims illustrent le rapport ambigu des acteurs institutionnels à l'égard des classements des universités. En effet, s'ils permettent de révéler une certaine qualité de l'institution, il y a des limites à cette représentation puisque ceux-ci se concentrent sur des indicateurs propres⁹⁵³. Le rang de l'université ne reflète pas totalement la qualité et le « *standing* » de l'université. Pour les acteurs institutionnels, il reste une stratégie de visibilité, parmi d'autres comme les réseaux formels et informels. Cependant, elle est l'une des stratégies majeures mesurant le processus d'internationalisation global du système d'enseignement supérieur pour l'État malaisien. Lors d'un événement – auquel j'ai pu assister –, en lien avec le développement des stratégies d'internationalisation des universités malaisiennes en 2019, il a été présenté – devant une cinquantaine d'acteurs programmatiques d'universités publiques comme privées – un rapport interne issu du ministère de l'Éducation qui adjoignait les universités à s'investir davantage dans le développement de leur internationalisation pour être plus visibles dans le classement *QS*. Certains acteurs institutionnels présents à cet événement ont exprimé leur difficulté à répondre à cette injonction, dénotant l'écart qu'il existe entre la vision étatique et la réalité du terrain institutionnel :

« Nous sommes un peu dans le chaos en ce moment. Le chaos du classement *QS*. Et puis, c'est malheureux que ce soit orchestré par les politiciens, et jusqu'à ce que nous ayons cette nouvelle génération qui est dans une optique différente, nous devons rentrer dans une centaine de choses en même temps. Donc, nous sommes toujours dans le chaos. Donc je vois que dans les cinq prochaines années, nous en parlerons probablement encore. » (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche– B)

« Nous ne sommes pas dans le top 10 par exemple, nous n'avons pris que le top 161. Mais, dans le sens où nous travaillons avec force, pour les universités malaisiennes, c'est notre propre talent. Nous le faisons. Oui. Nous n'avons pas beaucoup d'argent à dépenser, donc si nous grimpons dans les classements ça signifie que c'est basé sur notre vrai travail acharné. Donc il n'y a pas de raccourcis. Nous ne pouvons pas nous permettre de payer des salaires pour des lauréats du prix Nobel, nous ne pouvons pas nous permettre de donner beaucoup. Pour être honnête, à l'heure où le gouvernement malaisien rationalise, auparavant, les dépenses étaient entièrement financées par les universités publiques, mais maintenant, l'accent est mis sur l'argent et nous recevons zéro. Donc on doit trouver notre argent de notre propre initiative. Notre salaire est

⁹⁵³ Le classement *QS* repose sur une méthodologie de 6 grands items qui sont pris en compte de manière plus ou moins importants. Ainsi il y a : la réputation académique (40%), la réputation des employeurs (10%), le ratio personnel académique/étudiant (20%), le nombre de citation par personnel académique (20%), le ratio de personnel académique international (5%) et le ratio d'étudiants internationaux (5%) – cf. Quacquarelli Symonds (*QS*). (2020). *Methodology*. Website

seulement donné à 80% par le gouvernement, et les 20% que nous devons obtenir par nous-mêmes. Alors vous imaginez maintenant que lorsque vous essayez d'aller vers l'internationalisation, vous devez toujours trouver de l'argent même pour votre salaire. » (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche – C)

Les acteurs programmatiques des universités publiques sont ceux dont les discours étaient les plus critiques (positifs et négatifs) à l'égard de l'internationalisation et de la stratégie de reconnaissance internationale car ils sont soumis directement à l'État. Il est vrai que les universités privées sont davantage épargnées bien qu'elles doivent suivre la vision étatique. Toutefois, ces dernières ont une flexibilité stratégique et institutionnelle plus accrue pour répondre à des logiques de marchandisation. En outre, la stratégie de reconnaissance par le classement du QS rend compte d'une double logique : d'une part la visibilité des institutions universitaires et d'attester qu'un certain nombre d'entre elles intègrent des standards internationaux dictés par les modèles occidentaux. D'autre part, l'enjeu est de donner un gage de qualité nécessaire pour attirer massivement les étudiants internationaux et retenir les talents nationaux par la même occasion.

II. Le morcellement ethnique : l'internationalisation « dans » le système d'enseignement supérieur

La *New Economic Policy* avait continué à perpétuer une société coloniale malaisienne divisée ethniquement pour corriger les inégalités sociales où les *Bumiputera* étaient moins bien dotés que les minorités ethniques chinoises et indiennes. Cela s'est répercuté dans l'enseignement supérieur et l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est également morcelée, provoquant une scission de la fabrication des élites « dans » le système national de formation.

2.1. Une scission de l'internationalisation des élites malaisiennes

2.1.1. Renoncer à la méritocratie pour façonner l'élite malaise ?

Le système d'enseignement supérieur malaisien est empreint d'un dilemme entre l'élaboration d'un système méritocratique et les politiques de discriminations positives pour lutter contre les déséquilibres sociaux entre les différentes ethnies. Comme il en a été question dans le chapitre 2, les politiques publiques favorisant la majorité *bumiputera* dans le système d'enseignement supérieur public ont été établies par la *New Economic Policy* et ont perduré jusqu'au début des années 2000. Faire de la Malaisie un hub universitaire a nécessité de revoir quelque peu les principes sous lesquels étaient gérés jusqu'alors les admissions des étudiants malaisiens. En effet, l'ouverture des universités publiques à la mondialisation s'est traduite par une accélération du processus d'internationalisation mais en même temps le système public

s'est heurté au modèle largement partagé dans les grandes universités mondiales, celui de la méritocratie. Celle-ci érige la compétition comme garante de la bonne sélection et catalyse la figure du talent par excellence. De renoncer à un système de discrimination positive engendre alors divers problèmes comme la perspective du creusement à nouveau des inégalités sociales et en particulier raciales. De plus, cela remet très largement en cause le système national de fabrication des élites construit jusqu'alors. Les universités publiques sont le lieu premier de la fabrication de l'élite malaise (extrait 6.8) dont le système de quota universitaire issu de la Constitution de la Malaisie leur était positivement favorable.

Extrait 6.8. Discours du Premier ministre Abdullah bin Hadji Ahmad Badawi sur la "mondialisation et défis pour la jeune génération", le 3 juin 2003.

« Il y a quatre décennies, dans les années 1960, nous n'avions qu'une seule université, l'*Universiti Malaya*. Ainsi, les leaders étudiants que nous avons au cours de cette décennie n'étaient que des leaders étudiants de l'*Universiti Malaya*. Peu de temps après, nous avons créé l'*Universiti Sains Malaysia* en 1969, suivie de l'*Universiti Kebangsaan Malaysia* en 1970. Les étudiants de l'époque occupent aujourd'hui divers postes importants dans divers domaines professionnels, tant dans le secteur gouvernemental que l'administration, la politique, l'enseignement supérieur, etc. Cela inclut moi-même. Pas moins aussi ceux qui se sont fait un nom en construisant leurs entreprises respectives dans le secteur privé dans diverses industries. Il y a aussi des personnages célèbres à l'intérieur et à l'extérieur du pays. Cela inclut moi-même. Aujourd'hui, nous assistons à la création de nombreuses universités et collèges universitaires – un développement sain et rapide qui s'est produit surtout après les années 1990. Certes, cela catalyse le nombre d'étudiants et de leaders étudiants nés dans les établissements d'enseignement supérieur. [...] Même s'il se peut que la plupart d'entre vous qui sont ici n'aient pas eu le temps de passer par le processus de méritocratie lors de votre entrée à l'université, mais sachez que la méritocratie est un processus que vous ne pouvez pas éviter dans votre vie après cela. Utilisez toutes les opportunités et opportunités disponibles tout au long de votre séjour d'étudiant à l'université pour vous responsabiliser avant de sortir pour entrer dans le monde du travail. [...] si vous avez été admis dans cet établissement public d'enseignement supérieur parce que vous avez reçu du "*tongkat*" [arbre en Malaisie reconnu pour ses propriétés bénéfiques et fortifiantes] de la part du gouvernement via le système de quotas disponible auparavant, sachez que ce *tongkat* ne sera pas toujours à votre portée. Et pour être sûr, ce *tongkat* sera à nouveau inutile lorsque vous entrerez dans le domaine du travail. Il n'y a pas d'autre aide qui puisse vous être apportée que la préparation que vous avez vous-même faite avant d'entrer dans le monde du travail. Le domaine du travail est en fait le lieu où se pratique la méritocratie au sens propre. »
(traduction Deepl® malais/français)

Source : *Prime Minister Office*

En 2001, le gouvernement décide d'introduire un système méritocratique dans l'admission des étudiants malaisiens dans les universités publiques. Cependant, en l'espace d'une année, le nombre d'étudiants *bumiputera* intégrant l'université a chuté de 6,7%. L'augmentation du niveau requis pour intégrer l'université sans quota était plus difficile pour

certains malais⁹⁵⁴. Bien que la mesure ait été acceptée par la population malaise, le gouvernement déplaça le système de quotas dans le pré-universitaire⁹⁵⁵ pour que la formation de l'élite malaise ne soit pas menacée. Si l'université publique en apparence répond au système méritocratique, ce dernier reste partiellement biaisé dû aux admissions conditionnées par le niveau inférieur. Les communautés *non-bumiputera* pointent de leur côté l'injustice qu'elles subissent face à ces politiques et soutiennent la mise en place d'un système éducatif méritocratique à tous les niveaux éducatifs⁹⁵⁶. En outre, la « protection » du système de fabrication de l'élite malaise reste une nécessité pour le gouvernement pour produire la future élite dirigeante malaise. De plus, le marché du travail, bien que répondant en apparence à des principes d'une forte concurrence associés à une forme de méritocratie, le poids ethnique conserve son hégémonie⁹⁵⁷. En définitive, si le gouvernement cherche à dés-ethniser la société dans l'espoir qu'émerge une *Bangsa Malaysia*, le processus d'internationalisation à l'œuvre dans le système d'enseignement supérieur – public et privé – montre toujours une continuité des processus sociohistoriques scindant le pays.

2.1.2. Les universités publiques de recherche pour internationaliser l'élite malaise

Jusqu'à la fin des années 1990, le secteur public est marqué par une qualité d'enseignement et de recherche qui n'est pas à niveau des standards des universités occidentales. Le gouvernement a recours à une multiplication des partenariats avec les universités étrangères et s'est également appuyé sur le dynamisme des réseaux de chercheurs. De nombreux jumelages entre des universités nationales avec des universités étrangères se traduisant par des « *twin-university* »⁹⁵⁸ ou des « *twin-arrangement* »⁹⁵⁹ ont eu lieu. À cela s'ajoute une véritable course aux accords universitaires bilatéraux sous la forme de *Memorandum of Understanding* (MoU) ou de *Memorandum of Association* (MoA).

« Donc, vous aviez toutes ces études, tous ces étudiants à l'étranger, de sorte qu'en 1986 nous avons sérieusement travaillé avec les universités partenaires, où nous avons signé de plus en plus de partenariats, de relations sous forme de MoU. » (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche – C)

⁹⁵⁴ Ali, H.B. (2003). *The politics of meritocracy in Malaysia*. Thesis. Naval Postgraduate School. California, United States.

⁹⁵⁵ Le niveau pré-universitaire est indispensable pour poursuivre à l'université. En déplaçant les quotas en faveur des malais de l'entrée à l'université vers l'entrée dans le pré-universitaire, les chances pour les étudiants non-malais d'intégrer ce niveau devient plus difficile. La préparation à l'examen *Matrikulasi Malaysia* (ou *Matriculation*) est réservée particulièrement aux étudiants malais dont le quota d'admission est de 10% pour les minorités ethniques.

⁹⁵⁶ Ali, H.B. *op. cit.*

⁹⁵⁷ Olmedo, E., Smith, W. & Noor, M.M. (2015). Ethnic groupism: Understanding ethnicisation of work in Malaysia. *Ethnicities*, 15(6), 810-828.

⁹⁵⁸ Prime Minister's Department. (1986). *Fifth Malaysia Plan 1986-1990*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

⁹⁵⁹ Prime Minister's Department. (1991). *Sixth Malaysia Plan 1991-1995*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

Ces derniers vont faire entrer les universités malaisiennes dans une dimension internationale tout en permettant de limiter une « perte » de certains étudiants (notamment malais) et d'augmenter la qualité de l'institution universitaire publique grâce à de nouveaux transferts de connaissances.

Le retour des diplômés malais a contribué au sein des universités publiques à l'établissement de réseaux institutionnels et de recherche grâce aux liens internationaux développés durant leurs études⁹⁶⁰. Par le biais de la recherche académique, l'internationalisation a été pré-initié dans les universités malaisiennes. Le directeur et la directrice des relations internationales de deux universités publiques de recherche expliquent :

« Donc, encore une fois, avant 1986, l'internationalisation première était basée sur les réseaux académiques et scientifiques. C'était un peu un mélange où beaucoup d'activités étaient très mal organisées ». (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche – D)

« On le faisait pour la recherche, parce qu'on avait beaucoup beaucoup de collaborations. Donc on ne nommait pas ça l'internationalisation. À l'époque, c'est plus du réseautage ou quelque chose comme ça [...] on n'en parlait pas comme de l'internationalisation, on parlait juste un peu de stratégie de faire de la recherche ou de collaborer sur telle ou telle chose. » (Directrice de la stratégie et de la communication d'une université publique de recherche)

La collaboration scientifique et la création de réseaux établis par les chercheurs avec leurs homologues à l'international n'étaient pas encore bien structurées à leurs débuts, mais cela a constitué les premières étapes de ce qui deviendra par la suite une des bases de l'endogénéisation des formations des élites⁹⁶¹ malaisiennes sur place. Les universités vont bénéficier de ce mouvement de retour des étudiants malais pour s'internationaliser et établir des liens académiques entre la Malaisie et le pays d'accueil. Plus spécifiquement, les chercheurs et professeurs malais vont constituer le corps majeur de l'enseignement supérieur public et contribuer au transfert des connaissances et savoirs vers la population ethnique majoritaire. En outre, les systèmes étrangers sont devenus des systèmes parallèles *ad hoc*, permettant au gouvernement malaisien de profiter de ce *brain gain* pour combler ses propres manques dans ses formations universitaires.

A partir de 2006, la Malaisie est entrée dans une nouvelle phase dans laquelle l'internationalisation de son système d'enseignement supérieur devient un objectif d'État planifié et les universités en particulier publiques doivent s'y conformer.

« Il n'y avait pas de planification, juste sur la base de ça, ça pourrait être... mon prédécesseur rencontre quelqu'un durant une conférence, il rencontre des amis, c'étaient des événements très très imprévus, les partenariats avec les universités étrangères se faisaient comme ça. En, je pense que c'était en 2006, lorsque notre université a été consolidée en tant qu'université de recherche,

⁹⁶⁰ L'ensemble des répondants institutionnels que j'ai rencontré avait eu partiellement ou en totalité leurs études dans des systèmes universitaires étrangers.

⁹⁶¹ Gérard, É. *op. cit.*

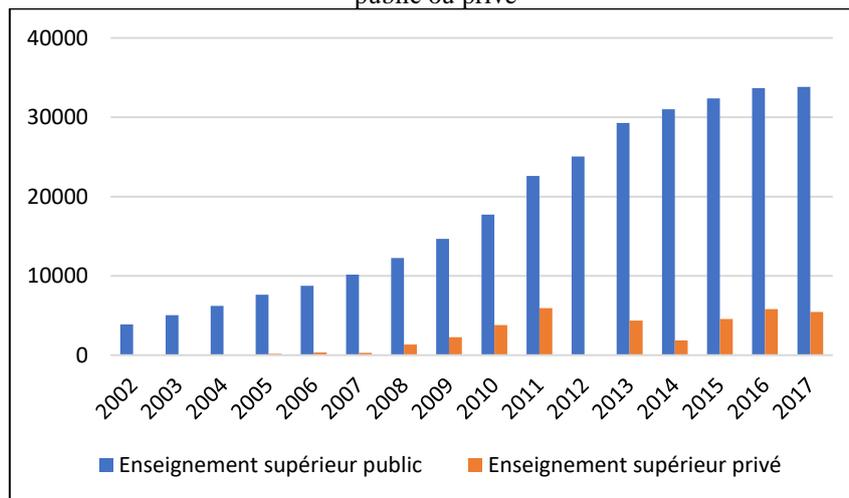
et donc l'une des idées d'être une université de recherche maintenant est que nous devons depuis développer intensivement notre internationalisation ». (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche – C)

Le passage de cinq universités publiques sous statut d'université de recherche a constitué un nouveau tournant puisqu'elles conservent leur place d'universités les plus prestigieuses du pays, lieux de la fabrication des élites nationales malaises en très grande majorité. Cela a été porté grâce au dynamisme de la recherche académique et aux réseaux internationaux dans ces universités.

« Il n'y a que 5 universités de recherche, c'est-à-dire UM, USM, UKM, UTM et UPM. Ces cinq universités ont toutes un mandat de recherche. Et donc l'une des idées d'être une université de recherche, c'est que maintenant nous devons étendre notre internationalisation, parce que quand on dit université de recherche, quand on dit grande université, il s'agit du positionnement de l'université. Donc le positionnement de l'université dans le pays sera influencé par vos partenaires également. Le type d'activité que vous faites non seulement en Malaisie, mais aussi le type d'activité que vous ferez au niveau international. Donc, pour que nous soyons connus comme une université de recherche, il faut être très actif dans différents domaines de recherche et dans différents pays de recherche, nous voulons être un acteur mondial. Encore une fois, l'une des idées clés est de faire de notre université un acteur mondial. Et puis, si je ne me trompe pas, sous le ministère, en 2008, nous avons obtenu le statut APEX, établissant une excellente université, la seule université dans le pays, nous voyons encore plus l'importance de l'international, parce que nous croyons que d'être excellent et d'atteindre cette excellence vienne non seulement de vous-même, mais aussi par la compréhension des différentes questions au niveau mondial ». (Vice-chancelier d'une université publique de recherche)

Les universités de recherches s'associent à l'image d'excellence, bénéficiant d'une autonomie et d'une flexibilité plus accrue en matière de gouvernance, d'enseignement, de recrutement d'académiques internationaux et de politiques d'attraction des meilleurs étudiants internationaux. De manière symptomatique, l'enseignement supérieur public accueille 6 fois plus d'étudiants en doctorat que le secteur privé (graphique 6.2) alors que les cohortes d'étudiants entre les deux secteurs sont proportionnellement similaires. La recherche est une spécificité du système public, il en garde le monopole bien qu'il soit présent dans le privé.

Graphique 6.2. Evolution du nombre d'étudiants en doctorat selon le système d'enseignement supérieur public ou privé



Source : élaboré par l'auteur à partir des rapports annuels du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur entre 2002 et 2017.

Parallèlement à la recherche, le processus d'internationalisation par le biais des multiples partenariats a fait émerger toute une stratégie de doubles diplômes en Master et Doctorat pour affirmer la place de ses universités de recherche dans le champ de l'enseignement supérieur national et se placer progressivement sur le marché international de l'éducation.

« C'est définitivement un programme qui reconnaît que la qualité est comparable à celle de nos partenaires. Nous examinons également les avantages pour les étudiants, la perspective pour les étudiants, plutôt que d'obtenir un diplôme uniquement de nous. C'est la clé pour obtenir un doctorat ou un master. C'est aussi partie intégrante de notre collaboration à long terme avec nos partenaires, faire quelque chose de plus en plus tangible, l'engagement, vous savez, généralement, nous commencerons par c'est dans l'échange, l'échange de mobilité, pour passer à la recherche collaborative. Parfois, nous voulons avoir des programmes de double diplôme en doctorat dans lesquels un étudiant pourra avoir la chance de faire l'expérience de la recherche dans notre pays et, je dirais, de la complémentarité des forces de chacun des deux partenaires. Nous voyons donc des avantages pour notre personnel, car je pense que c'est également une opportunité pour eux d'avoir un poste, d'avoir également la possibilité d'être invité en tant que professeur invité ou chercheur invité avec notre université partenaire ». (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche – D)

Les élites étudiantes de ces universités de recherches peuvent bénéficier de connexions avec des universités issues de pays du Nord comme celles du Sud (cf. annexe 6.1). Il y a d'ailleurs eu une très forte coopération des universités malaisiennes avec d'autres universités relevant du Sud pour renforcer mutuellement leurs capacités et leurs connaissances. En plus, l'*Universiti Malaya* a été à l'origine de la création de l'*International University of Malaya-Wales* (IUMW) en 2013. Avec l'Université du Pays de Galles Trinity Saint David, elles ont établi un campus afin d'accueillir les étudiants malaisiens locaux pour qu'ils obtiennent des diplômes des deux universités communes.

L'enseignement supérieur public et plus particulièrement les universités de recherche ont catalysé la fabrication des élites malaises. L'internationalisation traversant ces universités a donné la possibilité à l'État malaisien de reproduire ses élites dont il a besoin en limitant leur départ vers l'étranger et en leur offrant des standards similaires aux universités occidentales et aux meilleures universités du monde non-occidental. À l'inverse, l'enseignement supérieur privé va jouer un rôle différent mais soutient, malgré tout, la fabrication des élites allogènes.

2.1.3. *L'intégration des institutions universitaires privées sont le soutien de l'élite non-malaise*

Jusqu'en 1996, l'enseignement supérieur privé est interdit par l'État malaisien. Cependant, le début des années 1990 est marqué par un « boom » économique dans lequel la demande en éducation supérieure des *non-Bumiputera* est de plus en plus importante. Cela a pour effet, d'accélérer progressivement la reconnaissance des institutions privées pour ne pas changer les quotas ethniques dans l'enseignement supérieur public⁹⁶². L'introduction du secteur d'éducation supérieure privé aussi bien par des établissements locaux qu'internationaux (nouveaux acteurs étrangers par le biais d'implantation d'universités *offshores*) a particulièrement été pensée pour absorber cette demande tout en bénéficiant également aux étudiants issus de la majorité malaise. Entre 1995 et 1996, tout un ensemble d'actes juridiques est édité pour institutionnaliser et délimiter l'enseignement supérieur malaisien (encadré 6.1). Ces actes marquent un profond changement aussi bien pour le secteur d'enseignement supérieur public que le secteur d'enseignement supérieur privé en devenir.

Encadré 6.1. Actes juridiques d'institutionnalisation de l'enseignement supérieur en Malaisie.

L'*University and University College Act 1971*, est amendée en 1995 en vue d'une corporisation de ses établissements publics afin qu'ils aient une plus grande autonomie et flexibilité institutionnelle. Le *Higher Education Council* est créé en 1996, sous le *National Council on Higher Education Act 1996*, pour coordonner et planifier l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur. Cela préfigure les futures instances d'État à l'instar d'un ministère de l'Enseignement supérieur chargées du contrôle, de la régulation et de la mise en œuvre des politiques éducatives de l'État.

L'*Education Act 1961*, est remplacé par l'*Education Act 1996*, où sont définies les nouvelles prérogatives du système éducatif malaisien.

Le *Private Higher Educational Institute Act 1996* et le *National Accreditation Brand Act 1996*, autorisent les instituts privés à délivrer une éducation supérieure interdite jusqu'alors. Ils ont la possibilité de faire reconnaître leurs diplômes et leurs certificats par des universités malaisiennes ou étrangères, tout ayant l'obligation de répondre au cadre national en matière de standard éducatif et d'assurance-qualité.

⁹⁶² Wan, C.D. (2019). The Universities and University Colleges Act in Malaysia: History, Contexts and Development. *Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies*, 37(2), 1-20.

Historiquement, face à la restriction des minorités ethniques chinoises et indiennes dans les universités publiques, les collèges communautaires post-secondaires privés étaient les lieux principaux pour les préparer à partir d'étudier dans les universités étrangères hors du système malaisien. Cependant, pour atténuer l'image d'une Malaisie « ségrégationniste », et limiter les départs massifs des étudiants malaisiens à l'étranger qui engendre une sortie toujours plus importante des devises étrangères, l'État autorisa dans un premier temps d'intégrer notamment l'*American Associate degree programs* permettant de préparer des diplômes universitaires américains dans le marché éducatif local, sans aller aux États-Unis⁹⁶³. Ce programme essentiellement dispensé dans les *colleges* privés malaisiens vise à réduire les départs des minorités ethniques en particulier vers les États-Unis. L'idée alors d'un secteur d'enseignement supérieur privé commence à prendre une place de plus en plus importante afin de répondre à une demande plus prégnante dans le pré-universitaire et de palier à ce problème public. Dès la promulgation de la loi du *Private Higher Educational Institute Act*, certains des *colleges* ont d'abord été autorisés à délivrer directement des diplômes d'universités étrangères avant de devenir à leur tour des universités locales privées.

« Nous avons commencé comme un collège, envoyant des étudiants principalement dans des universités à l'étranger. Nous étions donc une sorte d'étape préparatoire, un collège "préparatoire". Puis, au fur et à mesure de notre évolution, nous avons commencé à passer des qualifications de niveau préuniversitaire ou baccalauréat à des qualifications de niveau licence. Nous avons commencé avec les programmes de sélection dans le cadre desquels vous faisiez une partie d'un diplôme universitaire étranger sur place, puis vous alliez à l'étranger pour terminer les autres parties. Puis, finalement, nous avons obtenu l'autorisation de préparer localement l'ensemble du diplôme d'une université étrangère, que nous avons appelé diplôme 3+0, et ensuite, nous avons été élevés au rang de collège universitaire en 2005, afin d'être une université qui peut délivrer ses propres diplômes de premier et de deuxième cycle. Et enfin, en 2010, nous sommes devenus une université à part entière. » (Vice-chancelier d'une université privée locale)

Les anciens *colleges* s'apparentaient à un pré-système d'enseignement supérieur local préparant les étudiants *non-bumiputera* à aller étudier dans les universités prestigieuses à l'étranger tout en intégrant des pratiques et des programmes issus des importateurs de diplômes étrangers. Par exemple, *Nilai College* – aujourd'hui *Nilai University* – délivrait initialement des diplômes étrangers en business, en comptabilité ou en informatique, sous format 3+0 (niveau bachelor) de *La Trobe University* en Australie et d'*Oxford Brookes University* au Royaume-Uni⁹⁶⁴. *Taylor's university* qui est actuellement considérée comme une des meilleures universités privées malaisiennes a été également l'une des premières à adopter le système de délivrance de diplômes notamment américains et australiens localement⁹⁶⁵.

⁹⁶³Wan, C.D. (2019). *op. cit.*

⁹⁶⁴ Voir la construction temporelle de l'université – cf. *Nilai University*. (2021). *Milestones*. Website.

⁹⁶⁵ Voir l'histoire de l'université – cf. *Taylor's College*. (2021). *Our Story*. Website.

Parallèlement à la transformation des collèges privés en universités locales, l'arrivée des fournisseurs étrangers d'éducation par les premiers campus délocalisés étrangers comble un peu plus le déficit global du manque d'infrastructures universitaires pour l'ensemble de la société malaisienne. Ces universités étrangères sont le point de départ d'une internationalisation accrue de la part du gouvernement et de l'intégration de la Malaisie à l'économie du savoir. La stratégie s'apparente à la captation d'établissements de renoms pour compléter son offre locale en formations académiques prestigieuses. Trois universités étrangères s'installèrent ainsi entre 1996 et 2000 : *Monash University* (Australie), *Curtin University of Technology* (Australie), *University of Nottingham* (Royaume-Uni). Leur nombre n'a cessé de grandir puisqu'en 2021, il était dénombré 19 universités délocalisées (tableau 6.1). La majorité de ces universités est issue d'universités mères basées dans le monde occidental en particulier anglosaxon.

Tableau 6.1. Universités étrangères présentes sur le territoire malaisien en 2021

<i>Monde Occidental</i>	<i>Monde Asiatique</i>	<i>Monde musulman</i>
<u><i>Australie:</i></u> Swinburne University Monash University Curtin University	<u><i>Chine:</i></u> Xiamen University	<u><i>Arabie Saoudite :</i></u> Al-Madinah International University
<u><i>Royaume-Uni :</i></u> Newcastle University Heriot-Watt University University of Southampton University of Reading University of Nottingham University of Hull	<u><i>Japon :</i></u> Tsukuba University (prévu en 2023)	
<u><i>Irlande:</i></u> Perdana University RCSI & UCD Malaysia Campus (Royal College of Surgeons & University College Dublin)	<u><i>Inde :</i></u> Manipal International University Vinayaka Mission International University College	
<u><i>France:</i></u> ESMOD	<u><i>Singapour:</i></u> Management Development Institute of Singapore	

Source : élaboré par l'auteur

Bien qu'elles attirent de nombreux étudiants internationaux, elles sont le lieu d'études pour une partie des élites non-malaises restant en Malaisie (tableau 6.2). Elles apparaissent en effet comme une alternative au départ à l'étranger, souvent moins coûteuses que leurs homologues à l'étranger.

Tableau 6.2. Répartition des diplômés des écoles secondaires chinoises indépendantes en Malaisie entrant dans l'enseignement supérieur en 2017

Système d'enseignement supérieur en Malaisie	
Université publiques	0,1% (6)
Universités privées	80,2% (3677)
Universités délocalisées étrangères	13,6% (627)
Autres	6,1% (280)
Total	100,0% (4590)

Source : tableau issu du Rapport d'enquête sur les progrès des diplômés en 2017 des écoles secondaires nationales chinoises indépendantes⁹⁶⁶

Cette stratégie d'importation érigea un nouveau segment très lucratif dans le système d'enseignement supérieur malaisien. Les universités étrangères privées représentent à la fois des stratégies d'internationalisation orientées vers l'intérieur (*inward*) et vers l'extérieur (*outward*) les plus visibles du système d'enseignement supérieur malaisien.

Si les universités et collèges universitaires privés locaux et étrangers soutiennent le développement et la reproduction des élites non-malaises, ils ont aussi pour mission d'absorber les étudiants *bumiputera* n'ayant pas l'opportunité d'entrer dans l'université publique. Au même titre que cette dernière où l'islam fait partie intégrante de la structure universitaire – les universités publiques sont établies par le roi de la Malaisie qui est le garant et représentant de la religion musulmane en Malaisie⁹⁶⁷ – l'ouverture du secteur privé a placé l'islam ainsi que les *Malay studies* comme conditions nécessaires pour prétendre à être reconnue comme une institution d'enseignement supérieur privée (extrait 6.9).

Extrait 6.9. Article 43 de l'Act 555. *Private Higher Educational Institute Act* en 1996

« [Matières obligatoires] 43. (1) Tous les établissements d'enseignement supérieur privés doivent enseigner les matières suivantes : a) études malaises ; b) études relatives à l'enseignement de la religion islamique pour les étudiants professant la religion islamique ; et c) éducation morale pour les étudiants non-musulmans. » (traduction de l'auteur)

Source: *Attorney General's Chambers of Malaysia*

Les études islamiques deviennent obligatoirement une discipline disponible pour les étudiants de confession musulmane, tout comme l'éducation morale pour les non-musulmans. L'ensemble des *international branch campus* occidentaux ou non occidentaux est soumis à ces obligations. De même, qu'il s'agisse d'universités publiques ou privées, locales ou étrangères, elles ont toutes en leur sein une mosquée et des salles de prières mises à disposition des étudiants musulmans. Les stratégies d'internationalisation se sont imbriquées avec le socle religieux afin

⁹⁶⁶ Dong Zong. (2020). 全国华文独中2017年毕业生升学概况调查报告. Dong Zong.

⁹⁶⁷ Voir la Constitution Fédérale de 1957.

que les étudiants malais musulmans ne soient pas mis à la marge du secteur privé. Tout comme les mobilités étudiantes entrantes majoritairement issues de pays musulmans qui alimentent massivement l'enseignement supérieur privé, elles sont le résultat d'une « stratégie d'extraversion »⁹⁶⁸ par les acteurs programmatiques politiques.

2.2. Une indigénisation des influences éducatives extérieures

L'éducation supérieure ainsi que l'internationalisation et ses stratégies reposent sur un modèle hybride d'importation de pratiques, de modèles et d'idéologies qui sont au croisement du monde occidental, asiatique et islamique. En ce sens, la Malaisie a adapté ses propres idéologies et stratégies nationales. Tout comme Singapour, elle se retrouve à la croisée de différents mondes, où l'internationalisation du système d'enseignement supérieur en est un des étendards. Le système universitaire malaisien est traversé par des influences étrangères – modèles, idéologies, curriculums, pratiques, programmes, diplômes – qui vont faire l'objet d'une (ré)appropriation et où va donc émerger un processus d'indigénisation. En effet, les acteurs institutionnels et programmatiques vont chercher à s'appropriier, se réapproprier et adapter les modèles selon leurs propres normes⁹⁶⁹ pour créer un modèle hybride⁹⁷⁰ qui n'est ni totalement occidentalisé, ni totalement asiatiqué et ni totalement islamisé.

Trois grands types d'influences étrangères sont ainsi présentes dans le système universitaire malaisien. Le premier, largement dominant, regroupe les influences occidentales notamment à travers le modèle *britannique* et *américain*⁹⁷¹, et dans une moindre mesure d'autres modèles européens incarnés dans certaines institutions. Le second reste périphérique, il concerne les influences extérieures asiatiques notamment le *modèle confucéen*⁹⁷² véhiculé principalement par la Chine et adapté par les quelques institutions universitaires privées locales et étrangères de la communauté chinoise malaisienne. En plus de ce modèle, les modèles *indien* et *japonais* sont également présents. Enfin le dernier type d'influence, davantage religieux, apparaissant comme une alternative à la domination occidentale, est issu du *monde arabo-musulman* par le biais d'universités islamiques et en adéquation avec le socle religieux dominant en Malaisie.

⁹⁶⁸ Delfolie, D., Lafaye de Micheaux, E. & Fau, N. (2022). *Malaisie Contemporaine*. Les Indes Savantes-Irasec : 109.

⁹⁶⁹ Tupin, F. (2010). Le système éducatif de l'île Maurice : entre globalisation et amélioration de la qualité de l'éducation. In A. Akkari & J.-P. Payet. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : Entre globalisation et diversification* (p.147-167). De Boeck Supérieur.

⁹⁷⁰ Lee, M., Wan, C.D. & Sirat, M. (2017). Hybrid Universities in Malaysia. *Studies in Higher Education*, 42(10), 1870-1886.

⁹⁷¹ *Ibid.*

⁹⁷² Marginson, S. (2011). *op. cit.*

2.2.1. Une régulation d'État de l'hybridation du système d'enseignement supérieur malaisien

À la différence de Singapour, qui n'intervient que peu dans les processus de qualification (hormis la certification *Edutrust* en tant qu'assurance qualité pour les étudiants internationaux) et de reconnaissance des diplômes hors enseignement supérieur public, en Malaisie, l'ensemble des influences extérieures est soumis au contrôle de l'État. À travers son Agence des qualifications (MQA), elle régularise et abstrait quel que soit le type d'établissement d'enseignement supérieur public ou privé à suivre le Cadre malaisien des qualifications (MQF) (extrait 6.10).

Extrait 6.10. Malaysian Qualification Framework (2nd édition)

« En Malaisie, l'importance du rôle des établissements d'enseignement supérieur et de formation, qui consiste à contribuer au développement social, économique et politique de la nation par la production de citoyens de qualité, d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et talentueuse et de nouvelles connaissances, a été reconnue sans ambiguïté. Ces développements ont été largement guidés par la Philosophie de l'Éducation Nationale [1961]. Le plan directeur du Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (enseignement supérieur), qui décrit les stratégies, les plans, les indicateurs de performance clés, les départements, les institutions et les agences responsables dans un certain nombre de cadres juridiques solides, contribue à l'actualisation de cette politique. Le Malaysian Qualifications Framework (MQF), approuvé en vertu de la loi de 2007 sur l'Agence malaisienne des qualifications (MQA), joue un rôle essentiel dans ces dispositions complexes, à savoir la définition de normes de qualification pour toutes les qualifications dans les secteurs de l'enseignement supérieur et de la formation. » (p.1, traduction de l'auteur)

Source : *Malaysia Qualification Agency*

La régulation d'État de ces influences indigénise ces modèles étrangers car les universités, les diplômes et les programmes doivent répondre à la vision de l'État et aux axes stratégiques édictés pour être valides et dispensés auprès de la population malaisienne comme des étudiants internationaux. À titre d'exemple, la Malaisie reconnaît « doublement » les diplômes issus de modèles étrangers délivrés par des institutions délocalisées implantées sur son sol, puisque ceux-ci sont à la fois étrangers mais aussi malaisiens. Cette forme de « double validation » est certifiée par le MQA. Ce cadre permet ainsi à la Malaisie de se placer au même niveau que les influences extérieures présentes dans son système d'enseignement supérieur. Elle est la garante de la qualité dispensée. Ainsi, sans la certification d'un programme ou d'un diplôme par cette agence, aucune institution universitaire publique comme privée, locale ou étrangère ne peut en délivrer sur le territoire malaisien. De plus, chaque programme et diplôme doit répondre à la fois à la Philosophie de l'Éducation Nationale et aux grands plans stratégiques émis par le gouvernement. En définissant les normes auxquelles doivent se plier toutes les institutions universitaires, l'État malaisien bâtit son propre système, hybride. Grâce à cette

stratégie orientée vers l'intérieur, l'international est pleinement au service de la nation malaisienne.

2.2.2. *La conservation de la prédominance du modèle éducatif occidental*

Le paysage de l'enseignement supérieur malaisien est traversé par différentes influences étrangères issues des modèles éducatifs occidentaux, l'un anglo-américain⁹⁷³ en partie hérité de la colonisation britannique et l'autre européen non-anglosaxon. L'influence britannique prédomine les structures administratives et les gouvernances universitaires aussi bien dans les universités publiques que dans le secteur privé local. Plus spécifiquement, le top management a conservé par exemple les dénominations telles que « chancelier », « vice-chancelier », « recteur », nomenclature qui est typiquement britannique⁹⁷⁴. Les curriculums et la structure d'enseignement (*undergraduate/postgraduate*, Bachelor/Master/PhD.) sont eux aussi fortement empreints du système britannique. De plus, l'examen pré-universitaire, le *Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia* (STPM, le *Malaysian Higher School Certificate*) est une version malaisienne du *General Certificate of Education Advanced Level* (CGE-A) et une adaptation directe du modèle britannique de l'université de Cambridge, tout comme le programme *Matriculation* (*Matrikulasi Malaysia*)⁹⁷⁵. L'importation de 12 universités étrangères anglosaxonnes montre l'importance et la dépendance du modèle anglosaxon en Malaisie. Par ailleurs, l'influence américaine est également présente à travers le système des semestres et des crédits, la moyenne pondérée cumulative (*Grade Point Average*) et les écoles d'études⁹⁷⁶. La conservation de l'héritage colonial, tout en transférant des influences américaines, a été l'une des premières stratégies d'émulation pour développer l'enseignement supérieur malaisien.

D'autres stratégies d'importation de modèles spécifiques occidentaux ont été entrepris pour répondre à des besoins ciblés de l'économie malaisienne, à l'image du *German Malaysia Institute* (GMI, 1991), du *Malaysia France Institute* (MFI, 1995) et du *Malaysia Spanish Institute* (MSI, 2003). Le modèle allemand est d'ailleurs largement adapté pour l'Enseignement et la formation technique et professionnelle (TVET) au niveau post-secondaire et supérieur. Ces instituts offrent de former des étudiants malaisiens (malais initialement puis actuellement selon des quotas en adéquation avec la structure ethnique) à des domaines scientifiques et technologiques de niveau post-secondaire, ainsi que de préparer certains d'entre eux à intégrer des universités ou écoles du pays d'origine de ces instituts. La volonté de cette adaptation de

⁹⁷³ Lee, M. (1997). Malaysia. In G.A. Postiglione & G.C.L. Mak. *Asian Higher Education: An International Handbook and Reference Guide* (p.173-197). Greenwood Press.

⁹⁷⁴ Lee, M., Wan, C.D. & Sirat, M. *op. cit.*

⁹⁷⁵ Le *Matrikulasi* (ou *Matriculation*) est issu du modèle éducatif britannique. Il s'agit d'un examen pré-universitaire permettant d'intégrer l'université.

⁹⁷⁶ Lee, M., Wan, C.D. & Sirat, M. *op. cit.*

modèles étrangers est de bénéficier d'une portabilité de compétences et de savoirs vers le secteur industriel malaisien.

« Interviewé : Ça c'est MFI., avant cette collaboration avec Nice, Marseille et Toulouse, nous avons collaboré avec AFPI (Association de Formation Professionnelle de l'Industrie) de Lyon. Je ne sais pas si vous connaissez une formation des ingénieurs par alternance à Lyon qui s'appelle ITII.

Interviewer : Oui, je connais l'institut ITII (Institut des Techniques d'Ingénieurs de l'Industrie à Lyon).

Interviewé : Nous avons en fait développé un partenariat avec ARPI, association de la formation pour l'industrie de Lyon, qui appartient à une association des industries qui s'appelle métallurgie, quelque chose comme ça. Parce que c'est l'industrie. Nous on développe quelque chose qui est très proche de l'industrie, on travaille avec eux. C'est après qu'on a développé ces programmes avec Nice, université de Nice, Marseille et Toulouse. Et d'ailleurs le premier first degree au niveau du sens ça a été créé à partir de notre collaboration avec Nice. Notre programme de bachelor in robotics. Et en fait c'est le programme de Nice qui a été transféré ici en Malaisie.

Interviewer : Ah, qui a été transféré ici, d'accord.

Interviewé : On a aussi travaillé avec les Espagnols pour développer le Malaysia Spanish Institute. C'est le même concept où on a importé, on a tous les programmes, importés d'Espagne, les machines aussi, ce sont des machines importées d'Espagne, même MFI. à Bangi, initialement ce sont des machines qui étaient conçues et importées de France. » (Président d'une université « liée au gouvernement »)

Ces instituts ont été créés pour répondre aux besoins en ressources humaines nécessaires à l'industrie malaisienne par le biais de l'importation de compétences professionnelles étrangères. Ils restent étroitement liés au département du service public (JPA) et au *Majlis Amanah Rakyat* (MARA).

Les influences occidentales ne se limitent pas qu'à l'émulation de modèles structurant les universités malaisiennes, elles se traduisent également par l'acquisition de « bonnes » pratiques et de recommandations issues des modèles occidentaux.

L'importation de modèles et de pratiques occidentales ont deux fonctions principales. La première est en adéquation avec la volonté de faire de l'éducation supérieure une nouvelle « industrie » où la présence de ces structures et influences performant et standardisent le système d'enseignement supérieur malaisien. Elles ont été un préalable à l'intégration au marché mondial de l'éducation et continuent d'être nécessaires pour la pérennisation de l'internationalisation globale d'État. Elles symbolisent l'ouverture du système éducatif et donc du pays au monde occidental. La seconde est de permettre d'une part d'atténuer les « fuites » à l'étranger des étudiants malaisiens en leur proposant la même offre que les pays de destination et d'autre part elles agissent comme une stratégie d'attraction des étudiants internationaux.

2.2.3. *Le particularisme asiatique : le modèle confucéen, indien et japonais*

À l'inverse des influences éducatives occidentales, il y a peu d'influences éducatives asiatiques non-musulmanes qui ont été implémentées dans le système malaisien. Les trois influences asiatiques que l'on retrouve dans quelques institutions universitaires sont le modèle confucéen incarné par les universités et institutions privées de la communauté malaisienne chinoise, le modèle japonais via le *Japan Malaysia Technical Institute* (JMTI, 1997) et les institutions universitaires indiennes.

La collaboration entre l'État malaisien et l'État japonais a établi conjointement une université privée en Malaisie afin de former des étudiants malaisiens au secteur industriel. Cet institut suit l'importation des autres instituts allemands, français et espagnols, créés durant la même période. Le Japon apparaît comme un modèle asiatique d'excellence industrielle à suivre pour la Malaisie. Dans la même logique du développement économique et de ressources humaines adaptées, cet institut est une réponse à la fois aux besoins en compétences professionnelles nécessaires à la nation et à la volonté étatique de « regarder vers l'Est » (extrait 6.2).

Face au modèle japonais, l'influence confucéenne traverse les quelques universités et institutions privées locales et étrangères que comptent la Malaisie⁹⁷⁷. L'*Universiti Tunku Abdul Rahman* (UTAR) ou le *Tunku Abdul Rahman University College* (TARC) sont principalement des universités locales « basées sur la communauté chinoise »⁹⁷⁸ malaisienne et attirent des étudiants chinois de Chine ou la diaspora chinoise. L'histoire de ces institutions universitaires est étroitement liée au découpage ethnique, elles ont été créées politiquement par la communauté de la minorité chinoise. Au-delà d'une structure proche des autres universités publiques ou privées, elles ont des disciplines spécifiques qui ont été importées et adaptées comme les études de médecine chinoise ou les *Chinese Studies* qui sont délivrées en mandarin. La transmission de la culture chinoise se fait par le biais de ces programmes. La langue joue un rôle important puisque même si une grande partie des cours dans les autres disciplines se délivrent en anglais, le mandarin est la langue informelle des échanges entre les étudiants, les professeurs et la structure administrative⁹⁷⁹. Enfin, les futurs diplômés de ces institutions alimenteront la main d'œuvre hautement qualifiée dont la communauté a besoin en Malaisie.

L'ouverture de la *Xiamen University Malaysia* en 2015, campus délocalisé étranger de l'université de Chine qui porte le même nom, traduit cette influence confucéenne qui est présente dans le système universitaire malaisien. Cette université étrangère entre dans une logique différente des autres universités locales chinoises. En effet, la Chine connaît également

⁹⁷⁷ Lee, M., Wan, C.D. & Sirat, M. *op. cit.* Les auteurs comptent 5 institutions d'éducation privées en Malaisie d'influence confucéenne.

⁹⁷⁸ *Ibid* : 1881.

⁹⁷⁹ *Ibid.*

une internationalisation importante de son système d'enseignement supérieur et est le pays qui envoie le plus d'étudiants à l'étranger avec près d'un million d'étudiants chinois en mobilité en 2019. À cela s'ajoute une politique internationale à travers la *Belt and Road Initiative* (« la nouvelle route de la Soie ») dans laquelle l'enseignement supérieur est un axe stratégique notamment d'implantation, de diffusion des diplômes chinois et de captation des étudiants locaux (d'origine chinoise ou non). Ce campus international en Malaisie s'inscrit ainsi dans cette politique d'exportation éducative. La *Xiamen University* n'a pas été choisie par hasard par le gouvernement chinois pour s'installer en Malaisie puisque le fondateur initial de l'université chinoise, Tan Kah Kee, était issu de la diaspora chinoise installée en *British Malaya* pendant près de 60 ans jusqu'en 1949 avant son retour en Chine continentale. Sa vision était de promouvoir les intérêts chinois en Asie du Sud-Est et en Chine⁹⁸⁰. La Malaisie et la Chine entretiennent des relations complexes et cette université l'illustre bien puisqu'elle reste principalement destinée à la communauté chinoise malaisienne et à la diaspora chinoise, mais participe à la fois au rayonnement international des deux pays en matière d'éducation supérieure. Ainsi, la Malaisie tente d'être moins dépendante des stratégies issues du monde occidental tandis que la Chine renforce son soft power à travers cette université ; se cristallise alors une forme de « diplomatie du savoir »⁹⁸¹ entre les deux pays.

Du côté de la communauté malaisienne indienne, l'Inde par le biais de certaines de ses grandes universités comme *Manipal University* a pu s'établir en Malaisie avec une université délocalisée (*Manipal International University*). Le gouvernement indien a aidé son université à s'externaliser pour répondre à une demande forte en Malaisie. Près de 3 000 malaisiens de la communauté indienne ont été diplômés de l'université mère⁹⁸². Le *Vinayaka Mission International University College* est également un collège universitaire délocalisé de l'université indienne qui porte le même nom. Ces universités délocalisées bien qu'ouvertes à tous les Malaisiens, s'érigent comme des supports en éducation de la minorité indienne en Malaisie. Au niveau des universités locales, il ne reste que quelques marqueurs faisant référence à la communauté, visibles dans la dénomination de celles-ci, telle que l'*INTI University*, INTI signifiant « essence » en sanskrit. Seul le nom de l'université renvoie son affiliation à la communauté indienne mais l'université n'a pas de spécificités communautaires comme ses homologues chinoises. Les stratégies de cette université sont indexées et tournées vers les systèmes occidentaux à travers des diplômes qu'elle délivre issus principalement d'universités britanniques, américaines, australiennes ou encore suisses en plus de ses propres diplômes⁹⁸³.

⁹⁸⁰ Yong, C.F., Gonzalo, J.A. & Mar, M. (2014). *Tan Kah-Kee: The making of an overseas Chinese legend*. World Scientific.

⁹⁸¹ Knight, J. (2015). Moving from soft power to knowledge diplomacy. *International higher education*, (80), 8-9 : 8.

⁹⁸² High Commission of India. (2022). *Cooperation in the Field of Education*. Website.

⁹⁸³ Voir le site internet de l'université – cf. INTI University. (2017). *INTI – HTMi Switzerland collaboration opens new learning pathways for Hospitality students*. Website. ; INTI University. (2021). *American Degree Transfer Program*. Website.

Bien que ces institutions universitaires chinoises et indiennes aient des spécificités culturelles répondant à une demande des communautés minoritaires locales, elles restent fortement empreintes des structures éducatives du monde occidental autant dans les diplômes, les programmes et la gouvernance administrative.

2.2.4. *La convergence vers le modèle éducatif islamique*

Si la Malaisie est traversée dans son système d'enseignement supérieur par des influences occidentales et asiatiques, elle est aussi traversée par des influences islamiques (cf. annexe 6.2). Plus largement, l'éducation islamique imprègne l'ensemble des niveaux éducatifs du primaire à l'éducation supérieure. Au début des années 1980, en même temps que le gouvernement introduit l'examen pré-universitaire (STPM) calqué sur le modèle britannique, l'éducation islamique va devenir obligatoire dans les écoles primaires et secondaires pour les élèves de confession musulmane⁹⁸⁴.

Extrait 6.11. 4th Malaysia Plan (1981-1985).

« Une partie intégrante du développement de l'identité malaisienne et de la construction de la nation est de favoriser le développement d'une culture nationale, basée sur les cultures des groupes ethniques de cette région, incorporant des éléments d'autres cultures qui sont appropriés et adéquats, et avec l'islam comme élément important dans sa formulation. [...] La coopération économique internationale entre les nations contribue également à l'édification de la nation. Au cours de la décennie, avec d'autres pays en développement, la Malaisie a participé activement aux négociations avec les pays développés afin de mettre en place un nouvel ordre économique international qui serait plus juste et équitable pour les pays moins développés. [...] La Malaisie, dont la majorité de sa population est de confession islamique, a également renforcé ses liens économiques avec d'autres nations islamiques au cours de la décennie. La Malaisie et d'autres nations islamiques ont participé activement à l'Organisation de la conférence islamique afin de renforcer progressivement la coopération dans les domaines du commerce et de l'assistance financière et technique. En outre, la Malaisie a également entretenu de bonnes relations économiques avec d'autres nations par l'intermédiaire du Commonwealth et des pays associés au Plan de Colombo. » (p.150, traduction de l'auteur)

Source : *Economic Planning Unit, Prime Minister's Department*

Cette « obligation »⁹⁸⁵ découle de la *First World Conference on Muslim Education* en 1977 à la Mecque (Arabie Saoudite) sous l'égide de l'Organisation de Coopération Islamique (OCI), dont la Malaisie est membre depuis 1969, définissant l'avenir de l'éducation islamique dans les pays membres. Cette conférence fut un point de départ pour la création en 1983 de l'*International Islamic University Malaysia* (IIUM). L'université a été cofinancée par la Malaisie et certains pays membres de l'OCI – en particulier le Bangladesh, l'Égypte, la Libye,

⁹⁸⁴ Pour les élèves non-musulmans, il est rendu obligatoire l'éducation morale.

⁹⁸⁵ Ahmad Fauzi Abdul Hamid. (2010). *Islamic Education in Malaysia*. Rajaratnam School of International Studies, Nanyang Technological University.

les Maldives, le Pakistan, l'Arabie Saoudite et la Turquie⁹⁸⁶. Elle fut la première université privée malaisienne à avoir son curriculum entièrement en langue anglaise et certains programmes en langue arabe. Elle devint, à la jonction du monde musulman, très internationalisée avec entre 40% et 60% d'étudiants internationaux et du monde occidental par l'introduction de standards internationaux à l'image du BMD (*Bachelor, Master, Doctoral degrees*) par exemple. Ainsi, l'IIUM reflète un modèle hybride complexe qui est devenu un symbole pour la Malaisie du développement de l'éducation supérieure islamique et internationale⁹⁸⁷. Il est vrai que la Malaisie a connu des mobilités étudiantes malaises importantes notamment en Égypte et particulièrement vers l'Université Al-Azhar depuis le début du XX^e siècle. Ces mobilités ont eu pour effet d'une « azharisation »⁹⁸⁸ de l'éducation islamique secondaire et supérieure comme modèle d'excellence à suivre et à adapter. L'IIUM est l'exemple le plus parlant de l'importation du modèle de l'université égyptienne. La Malaisie – comme d'autres pays musulmans – s'appuie sur un troisième modèle hybride d'éducation supérieure basé sur l'internationalisation et l'« islamisation »⁹⁸⁹. Un recteur d'une université islamique explique à ce sujet que :

« Interviewer : Dans le monde entier, il y a beaucoup de types de modèles éducatifs comme le modèle américain, le modèle britannique, que pensez-vous de ces types de modèles pour l'enseignement supérieur ?

Interviewé : D'accord, pour nous, l'éducation s'inscrit également dans une perspective islamique. Nous ne sommes pas contre les modèles, que ce soit le modèle européen ou le modèle oriental, mais tu es sûr que ces modèles sont basés sur le business. La plupart des modèles européens sont basés sur des modèles commerciaux. Vous voulez payer, plus vous payez, meilleure est l'éducation que vous recevez et si vous ne payez pas beaucoup, vous allez dans une université pauvre. Notre modèle n'est pas comme ça parce que lorsque nous parlons d'humanité, peu importe que vous soyez riche ou pauvre, noir ou blanc, homme ou femme, nous avons droit à la même éducation, ce n'est pas basé sur le modèle commercial, nos frais le reflètent. Peu importe d'où vous venez, vous payez les mêmes frais et nous vous donnons la même éducation. C'est une partie de notre modèle car le modèle de cette université doit générer beaucoup de revenus parce que nous avons besoin de subventions de la part des gens, et en même temps c'est un concept islamique, appelé *waqf*, qui s'apparente à une sorte de donation, les gens donnent de l'argent à l'université et nous pouvons utiliser l'argent pour soutenir nos étudiants. C'est un modèle de base que nous utilisons. » (Recteur d'une université islamique)

Sans rejeter les modèles dominants, comme les modèles éducatifs occidentaux, les modèles issus du monde musulman apparaissent comme une agrégation de plusieurs visions et

⁹⁸⁶ Azila, A.S., Khairuddin, A.R. & NorAsiah, M. (2015). Reviewing the Islamization of Acquired Human Knowledge Agenda in the International Islamic University Malaysia. *The 3rd International Conference on Educational Research and Practice*.

⁹⁸⁷ Delfolie, D., Lafaye de Micheaux, E. & Fau, N. (2016). *Malaisie-Chine : une « précieuse » relation*. Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine.

⁹⁸⁸ Kushimoto, H. (2017). Religious and cultural foundations of hospitality in the Islamic and Japanese traditions: A preliminary comparison. *Advanced Science Letters*, 23(7), 6247-6251.

⁹⁸⁹ International Islamic University Malaysia (2013). *IIUM 2013-2020 Strategic Plan*. "Premier Global Islamic University". IIUM.

principes issus de l’Islam. Le *waqf* qui est une donation faite à perpétuité et limitée à des objets spécifiques, est perçue comme un moyen – tout comme la *zakât*⁹⁹⁰ – de financer certaines universités publiques et privées malaisiennes⁹⁹¹. Ces moyens de la finance islamique vont également servir aux stratégies d’internationalisation puisqu’ils permettent de supporter des bourses d’études accordées à des étudiants internationaux venant étudier dans certaines universités islamiques ou non malaisiennes. Le processus d’internationalisation a également été réapproprié par les universités islamiques publiques ou privées malaisiennes en vue de l’adapter à leur segment éducatif. Ainsi, l’*Universiti Sains Islam Malaysia* (USIM) fait coïncider l’internationalisation avec le concept, qu’elle a elle-même développé, ‘*Alamiyyah* (encadré 6.2)

Encadré 6.2. Le concept de ‘*Alamiyyah*. Prof. Dr. Roshada, directeur des relations internationales

« Le concept de '*Alamiyyah* est introduit pour refléter la politique transnationale de l'USIM qui est holistique et va au-delà du domaine de l'internationalisation actuellement pratiqué par la majorité des institutions. Cela signifie qu'en plus du contenu du programme d'études, l'université exige que chaque strate de sa communauté s'engage dans un réseau mondial, une recherche transnationale et l'expérience d'autres cultures. Il est également nécessaire de créer un cadre interculturel sans frontières au sein de l'université et, pour le personnel et les étudiants qui n'ont pas l'occasion de partir à l'étranger, les activités d'"internationalisation à domicile" et la présence d'étudiants et de personnel internationaux sont fortement encouragées. Cette politique '*Alamiyyah* est construite en tenant compte de l'ensemble de l'écosystème des développements actuels dans l'enseignement supérieur et de l'intégration unique des éléments *Naqli* et *Aqli* de l'USIM afin de la positionner à un niveau global et de créer une communauté et des diplômés qui peuvent fonctionner dans un contexte global. » (website, traduction de l’auteur)

Source : Universiti Sains Islam Malaysia

L’internationalisation et ses stratégies comme l’internationalisation *in situ* est à la base du concept développé par cette université. Elle se réapproprie le concept d’internationalisation et s’y appuie pour ériger ce concept de ‘*Alamiyyah* qui combine l’*Aqli* ou savoir « intellectuel », « conventionnel » et le *Naqli* ou savoir « révélé » issu du Coran et de la *Sunna* (la loi). Ce concept devient un axe stratégique dans le sens où il vise à créer et établir une communauté différente de celle qui répondrait uniquement à l’internationalisation classique et indirectement occidentale. Un des répondants d’une université islamique défendait d’ailleurs l’idée que l’internationalisation est une construction occidentale découlant du modèle britannique plus que du modèle européen et que tout était pensé notamment par les classements internationaux qui ont érigé ce modèle au-dessus des autres. Donc, la réappropriation de l’internationalisation et

⁹⁹⁰ La *zakât* est le 3^e pilier de l’Islam. Il correspond à une « aumône » (voire un impôt) que chaque musulman doit s’acquitter.

⁹⁹¹ Mujani, W.K., Taib, M.S.M. & Rifin, M.K.I. (2016). *Waqf higher education in Malaysia*. In *2016 International Conference on Education, E-learning and Management Technology* (p.519-522). Atlantis Press ; Harun, F.M., Possumah, B.T. & Shafiai, M.H.B.M. (2016). Issues and economic role of waqf in higher education institution: Malaysian experience. *Al-Iqtishad: Jurnal Ilmu Ekonomi Syariah*, 8(1), 149-168.

l'intégration d'une islamisation apparaissent à la fois comme une prise de distance avec la colonisation britannique passée et servent à proposer un modèle hybride éducatif en lien avec l'*Oumma*⁹⁹².

III. Un système différentialiste au service d'une reproduction sociale « hors » du système d'enseignement supérieur

En adéquation avec les politiques nationales pro-malaises – *New Economic Policy*, *National Development Policy*, *National Vision Policy*, *New Economic Model* – successivement éditées depuis 60 ans et dans le prolongement de la structuration coloniale, la préférence ethnique a touché aussi bien le système d'enseignement supérieur⁹⁹³ que la reproduction différenciée des élites malaisiennes à l'international. Les besoins en éducation supérieure ont toujours été plus importants que la capacité d'accueil des institutions universitaires⁹⁹⁴. La structuration sociale ethnique qui favorise la majorité malaise/*bumiputera* moins dotée économiquement que les minorités chinoises et indiennes notamment par le biais de quotas ethniques en sa faveur dans l'éducation supérieure, est devenu, un des *push factors* engendrant d'importantes mobilités à l'étranger des minorités. Ces dernières sont « poussées » et « contraintes » à la mobilité voire à la migration internationale pour poursuivre leurs études supérieures. Elles-mêmes se perçoivent en « exil » face à ces orientations de politiques éthiques défavorables. Parallèlement, le déficit de places disponibles dans les universités publiques persiste, et le besoin de ressources humaines malaises/*bumiputera*, le gouvernement va encourager ces élites et futures élites à se rendre également à l'étranger. Deux mobilités sortantes s'organisent⁹⁹⁵, d'une part la mobilité forcée des non-*bimuputra* (non-malais) poussés à aller étudier à l'étranger du fait d'un enseignement supérieur majoritairement réservé aux *Bumiputera* et, d'autre part, la mobilité « encouragée »⁹⁹⁶ et « hétéronome »⁹⁹⁷, par l'État malaisien des étudiants malais/*bumiputera*. Ce mouvement a commencé dès les années 1970 et perdure encore en 2017 à travers les patterns de l'internationalisation des élites étudiantes malaisienne (carte 6.2). Cette asymétrie des circulations étudiantes malaisiennes est devenue

⁹⁹² L'*Oumma* désigne la communauté musulmane mondiale.

⁹⁹³ cf. Chapitre 2

⁹⁹⁴ Lors du Chapitre 1, les systèmes d'enseignements supérieurs en Asie du Sud-Est et leur évolution ont été présentés, la Malaisie intégrait 42% d'étudiants d'une même cohorte en 2017, la plaçant dans une phase de massification de son système d'enseignement supérieur. La même année, sur plus 1,2 millions d'étudiants dans les institutions universitaires malaisiennes, 90 000 étudiants entreprenait des études à l'étranger. Il s'agit du second flux d'étudiants sortants le plus important d'Asie du Sud-Est derrière le Vietnam (voir les données ISU).

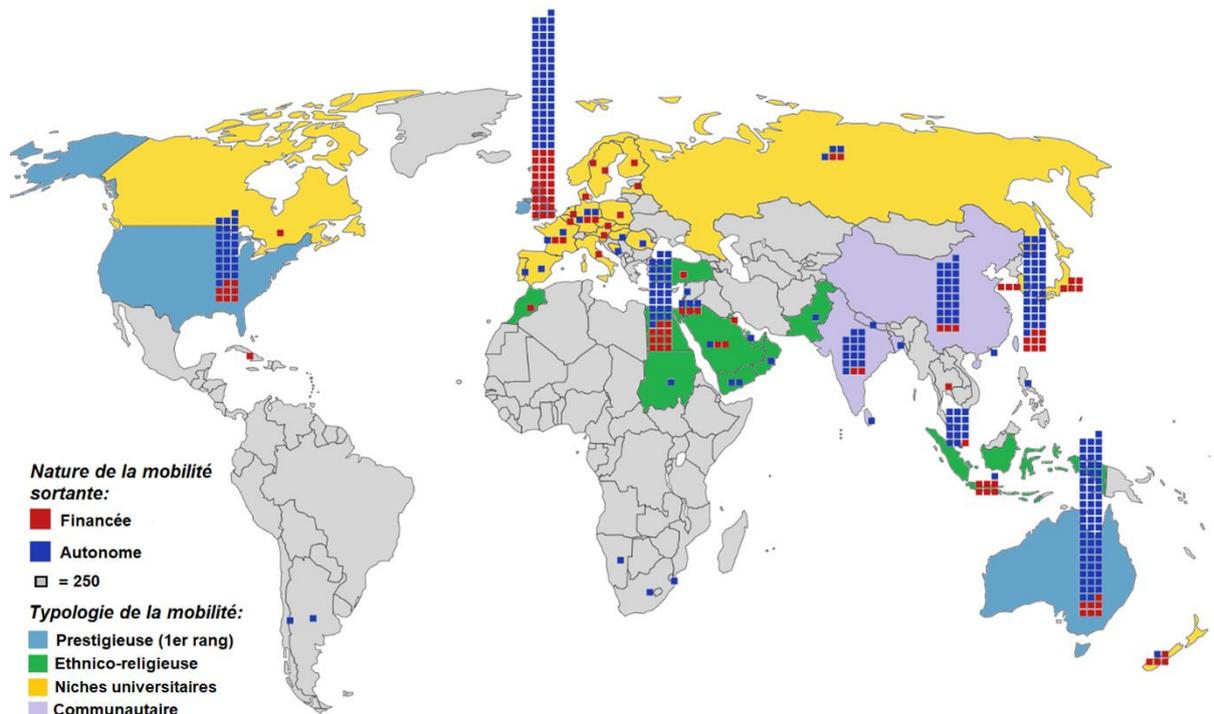
⁹⁹⁵ Lors du 4th *Malaysia Plan*, les *Bumiputera* représentaient 23% des étudiants malaisiens en études à l'étranger qui étaient tous financés ou dont les parents ont des allègements d'impôts. Tandis que les 72% des autres étudiants ne le sont essentiellement que sur les fonds familiaux ou personnels.

⁹⁹⁶ La mobilité financée ou supportée par le gouvernement malaisien se fait notamment via le *Majlis Amanah Rakyat* (MARA) en faveur des *Bumiputera*.

⁹⁹⁷ Godin, M. & Réa, A. (2011). Nouvelles logiques de migration et de mobilité. Les étudiants étrangers en Belgique. In M. Leclerc-Olive, G. Ghellab & A.-C. Wagner. *Les mondes universitaires face au marché: Circulation des savoirs et pratiques des acteurs* (Chapitre 2). Karthala : 60.

un processus d'internationalisation spécifique engendrant une sélection des individus souhaités et correspondant à la vision de l'État pour sa propre perpétuation.

Carte 6.2. Les flux de mobilités internationales sortantes malaisiennes en 2017 selon la nature de la mobilité et de leur typologie



Source: données issues du Ministry of Higher Education Malaysia. (2017). *Statistik Pendidikan Tinggi 2017 : Kementerian Pendidikan Tinggi*. Ministry of Higher Education. Ajustements des données par l'auteur. Carte réalisée grâce au logiciel de cartographie Magrit® CNRS.

Lecture : Cette carte regroupe trois informations principales. La première est le nombre total d'étudiants malaisiens en mobilité à l'étranger en 2017 par pays. Le Royaume-Uni et l'Australie sont les pays qui accueillent le plus d'étudiants malaisiens. À cela s'ajoutent Taïwan, l'Égypte et les États-Unis. La seconde information est le découpage de ce total d'étudiants par la nature de la mobilité à savoir « autonome » (carrés empilés bleus) et « financée » (carrés empilés rouges). Le Royaume-Uni et l'Égypte accueillent le plus d'étudiants malaisiens dont la mobilité est financée. À l'inverse, l'Australie ou encore Taïwan, la Chine ou Singapour sont des destinations qui attirent massivement des étudiants en mobilité autonome (ou non-financée) en 2017. La troisième information est la typologie de la mobilité. Les flux très importants vers le monde anglo-américain catégorisent cette mobilité comme prestigieuse. Parallèlement, les flux vers l'Égypte, la Jordanie ou l'Arabie Saoudite sont davantage ethno-religieuse où seuls les étudiants malais d'obédience musulmane s'y dirigent à l'opposé des mobilités communautaires qui s'orientent vers des pays comme Taïwan, la Chine ou l'Inde (pays d'origine des étudiants non-malais).

3.1. La mobilité internationale « encouragée » des élites étudiantes malaises

Depuis les années 1970, les étudiants *bumiputera* vont recevoir des aides directes (bourses) et indirectes (allègements et exonérations fiscales des parents) de la part de l'État⁹⁹⁸. Ces aides découlaient de la vision du parti politique, *United Malays National Organisation* (UMNO), qui, voulait « maintenir son image soigneusement construite de défenseur et de

⁹⁹⁸ Sivalingam, G. (2007). Privatization of Higher Education in Malaysia. *Forum on Public Policy Online*.

promoteur des droits et privilèges des Malais »⁹⁹⁹. Les mobilités étudiantes des élites malaises se sont donc organisées autour de trois types des destinations : prestigieuses, ethnico-religieuses et alternatives. Chacune a participé à la reproduction des élites malaises nécessaires à l'État.

3.1.1. La reproduction « prestigieuse » : États-Unis, Royaume-Uni et Australie

Les destinations du monde anglo-américain incarnent et revêtent la figure du prestige. Les études supérieures effectuées dans ces grands hubs internationaux anglophones – Royaume-Uni, États-Unis et Australie – ont créées les conditions pour la reproduction de l'élite malaise hautement qualifiés dont l'État avait et a besoin. Les mobilités financées ont toujours été très massives vers ces pays car ils sont perçus comme le lieu premier de la fabrication des élites mondiales. Le gouvernement malaisien dénombrait déjà entre 1970-75 près de 6 500 étudiants *bumiputera* financés à l'étranger dont la plupart était dans ces trois pays¹⁰⁰⁰.

Historiquement, le Royaume-Uni, ancien pays colonisateur, est resté le pays où les mobilités ont toujours été, depuis l'indépendance de la Malaisie, les plus encouragées. Les universités britanniques ont gardé le symbole de la reproduction des élites malaises qu'elles avaient durant la colonisation. Le Royaume-Uni est en haut de la hiérarchie (à l'international) de la reproduction sociale malaisienne compte tenu de la continuité du système d'enseignement supérieur malaisien sous la base du modèle britannique¹⁰⁰¹. En 2017, il s'agissait du premier pays financé par la Malaisie avec près de 6 725 étudiants sponsorisés loin devant les États-Unis et l'Australie.

Concernant les États-Unis, il y a eu un financement très massif dans les années 1980-85 de la part du gouvernement du premier ministre Mohamad Mahatir, avec plus de 20 000 étudiants malais qui purent y aller faire leurs études (graphique 6.3)¹⁰⁰². Durant cette période, il y avait autant d'étudiants dans les universités malaisiennes qu'en mobilité dans les universités américaines¹⁰⁰³.

⁹⁹⁹ Tham, S.C. (1979). Issues in Malaysian education: Past, present, and future. *Journal of Southeast Asian Studies*. 10(2), 321-350 : 332

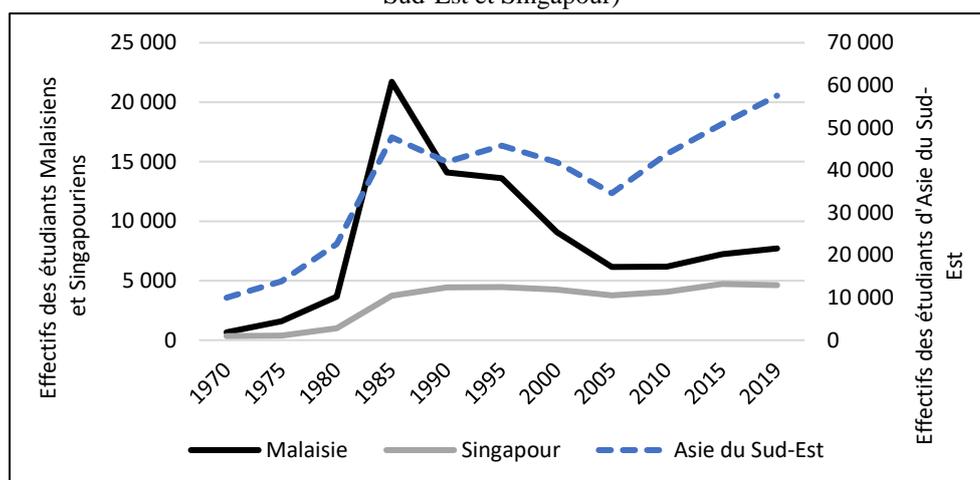
¹⁰⁰⁰ Prime Minister's Department. (1981). *Fourth Malaysia Plan 1981-1985*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

¹⁰⁰¹ Sin, I.L. (2017). Malaysian students and graduates of UK universities: International education, social reproduction and mobility. In C. Joseph. *Policies and Politics in Malaysian Education* (p.181-197). Routledge.

¹⁰⁰² Sivalingam, G. *op. cit.*

¹⁰⁰³ Prime Minister's Department. (1986). *Fifth Malaysia Plan 1986-1990*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department.

Graphique 6.3. Les mobilités malaisiennes sortantes vers les États-Unis entre 1970 et 2019 (comparaison Asie du Sud-Est et Singapour)



Source : données issues de *OpenDoors®*, Institute of International Education.

Lecture : Les étudiants provenant de Malaisie était 3 660 en 1980 aux États-Unis. Cinq ans plus tard, ce chiffre est porté à près de 22 000 étudiants sortants. En 2019, ils n'étaient qu'environ 8 000.

Cette mobilité vers les États-Unis des étudiants malais est symptomatique de l'attraction prestigieuse des universités américaines. Le système américain est perçu comme un modèle d'excellence et indirectement une alternative à l'ancien colonisateur britannique. Les futures élites nationales vont se former pour bénéficier à la fois d'un haut niveau de prestige et de compétences tout en récupérant des savoirs transférables vers la Malaisie. Bien que financées et encouragées, ces mobilités ont également été touchées par un *brain drain* important jusqu'au début des années 2000. Les politiques de limitations (réduction des financements et obligation de revenir en Malaisie une fois les diplômes obtenus quand la mobilité est financée) se sont durcies afin que ces étudiants de hautes valeurs ne restent pas définitivement à l'étranger. De plus, la distance et la complexité de l'obtention de visas pour les États-Unis s'avèrent des facteurs limitants pour ces mobilités. Parallèlement, l'Australie est devenue une destination d'excellence du monde anglo-saxon pour les pays asiatiques compte tenu de sa position géographique et des coûts et difficultés administratives moins importantes. En 2017, l'Australie était le 4^e pays où la mobilité était la plus financée.

La mobilité prestigieuse qu'incarnent ces trois pays représente 49,8% (soit 10 336 étudiants) des étudiants financés mais n'est que de 11,8% sur la mobilité sortante totale (soit 87 249 étudiants toutes mobilités confondues) en 2017. Bien que ces trois pays accueillent des étudiants malais financés, il y a également des mobilités étudiantes malaises et non-malaises non supportées par le gouvernement mais l'une à la différence de l'autre est automatiquement plus contrainte de partir à cause de son affiliation à une minorité ethnique.

3.1.2. La reproduction « ethnico-religieuse » : Égypte et Moyen-Orient

La mobilité *ethnico-religieuse* représentait en 2017, 13,5% des mobilités étudiantes totales et 20,9% des mobilités uniquement financées. L'Égypte, la Jordanie ou l'Arabie Saoudite sont des destinations que l'on peut qualifier d'ethnico-religieuses car les étudiants malaisiens qui s'y dirigent sont pour leur grande majorité des malais musulmans, à cela s'ajoute la nature de certaines études ciblées qui s'orientent vers la finance islamique ou la théologie¹⁰⁰⁴.

L'Égypte apparaît comme le 2^e pays où les mobilités encouragées sont les plus fortes derrière le Royaume-Uni et devant les États-Unis. Traditionnellement, ce pays est un haut lieu de la fabrication des élites malaises musulmanes. L'Université Al-Azhar en Égypte est considérée comme la plus prestigieuse université islamique au monde. Il s'est ainsi développé toute une route migratoire de formation islamique des étudiants malais à partir des années 1920 et qui continue d'être une des principales destinations¹⁰⁰⁵. Bien que le pays ait connu des instabilités politiques notamment avec le *printemps Arabe* en 2013, il reste une destination de premier ordre pour les étudiants malais souhaitant étudier dans un pays musulman. Les liens entre l'Égypte et la Malaisie se sont renforcés avec l'indépendance des deux pays, leur statut de membre de l'Organisation de Coopération Islamique (OCI) a accéléré leur coopération au niveau éducatif. Les étudiants malais ont bénéficié d'accords bilatéraux signés entre les deux pays¹⁰⁰⁶. Les diplômés malais à leur retour en Malaisie alimentent aussi les besoins en éducation islamique du pays dans les universités et les écoles religieuses que dans les institutions et entreprises publiques¹⁰⁰⁷. Il est intéressant de souligner qu'en 2017, 73% des étudiants malaisiens en Égypte ne percevaient pas de financement par le gouvernement malaisien. Cette destination revêt à la fois une minorité d'élites financée pour une grande majorité qui ne l'est pas. En revanche, à la différence des autres types de mobilités, l'Égypte comme les autres pays du Moyen-Orient ou d'Afrique du Nord accueillent exclusivement des étudiants malaisiens d'obédience musulmane, donc des étudiants malais. Les minorités non-malaises sont en grande majorité non-musulmanes et ne se dirigent pas vers ces destinations éducatives.

La Jordanie ou l'Arabie Saoudite attirent quelques centaines d'étudiants malais pour la plupart financés. En 2017, l'ancien ministre de l'Éducation malaisienne, Dr Maszlee Malik, rencontra le roi d'Arabie Saoudite, Salman Abdulaziz Al Saud, rencontre durant laquelle un accord bilatéral fut signé entre les deux pays pour l'obtention de bourses d'études pour 300

¹⁰⁰⁴ Ismail, W., Awad, Z.A., Zailani, M. & Di, X. (2020). Malaysian students' social adjustment to the university campus in Egypt, Morocco, and Jordan. *Humanities and social sciences*, 8, 240-247.

¹⁰⁰⁵ Hamid, A.F.A. & Fauzi, A. (2017). Islamic education in Malaysia. *Handbook of Islamic education*, 1-17.

¹⁰⁰⁶ Mujani, W.K., Abdullah, I. & Abu Bakar, I. (2012). The Role of the al-Azhar University in the Dissemination of Islamic Religious Knowledge in Malaysia. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 6(8), 1411-1413.

¹⁰⁰⁷ Malik, A.S.A. (2019). The influence of Al-Azhar Cairo alumnus on development of Islamic education in South Sulawesi. *International Journal of Social Sciences*, 70(1), 15-34. L'auteur montre que l'Indonésie connaît le même phénomène où de nombreux étudiants indonésiens ont été diplômés d'Al-Azhar et revinrent occuper des postes dans les gouvernements locaux de leurs régions d'origine, et au sein également de grandes universités.

étudiants malaisiens dans les domaines des sciences appliquées dans les universités saoudiennes et d'un programme de transfert et formation de professeurs saoudiens en Malaisie¹⁰⁰⁸. Ainsi, cette destination qui était initialement une destination de mobilité en auto-financement est devenue une destination de la mobilité d'État financée. Cet exemple illustre combien la mobilité permet de couvrir des besoins en ressources humaines spécifiques tout en étant au cœur de relations diplomatiques entre deux pays.

3.1.3. La reproduction de « niches universitaires » : Union Européenne et Japon

La mobilité de *niches universitaires* est comme sa dénomination l'indique une mobilité ciblant des compétences spécifiques recherchées par le gouvernement malaisien. Elle prend place dans différents pays essentiellement en Europe et au Japon mais également en Nouvelle-Zélande, en Corée du Sud, en Russie et une faible part en Chine. Ces mobilités représentent 19,3% des mobilités uniquement financées et 6,1% des mobilités sortantes totales. En outre, ces pays apparaissent comme des destinations pouvant répondre à des besoins spécifiques en matière de formation des ressources humaines malaisiennes. Dès les années 1990, le gouvernement malaisien via le *Majlis Amanah Rakyat* (MARA) et le *Jabatan Perkhidmatan Awam* (JPA, le Département de la Fonction Publique) met en place successivement des programmes d'études avec des bourses intégrales afin que des étudiants malaisiens et particulièrement malais puissent se former à l'étranger dans des disciplines spécifiquement identifiées pour couvrir des besoins en main d'œuvre hautement qualifiée. Ainsi, le *Program Khas Jepun, Korea, Perancis dan Jerman* (JKPJ, ou le Programme spécial Japon, Corée, France et Allemagne) issu du JPA, finance intégralement des étudiants malaisiens (70% sont *Bumiputera*, 15% sont issus de la minorité chinoise et 15% de la minorité indienne) pour faire leurs études à l'étranger spécifiquement dans quatre pays : le Japon, la Corée du Sud, la France et l'Allemagne.

Les autres destinations secondaires telles que la Russie ou la Nouvelle-Zélande se présentent comme des destinations alternatives aux grands hubs anglo-américains traditionnelles pouvant attirer et former les élites tout en restant accessibles aux étudiants sans financement de la part de l'État. Dans l'ensemble de ces pays peuvent aussi bien se retrouver des mobilités encouragées et financées que des mobilités contraintes pour les élites issues des minorités chinoises et indiennes.

¹⁰⁰⁸ New Straits Times. (2019) Saudi gov't to grant 300 scholarships to Malaysian grads. *New Straits Times*, November 4th.

3.2. L'immigration internationale « contrainte » des élites étudiantes issues des minorités chinoises et indiennes

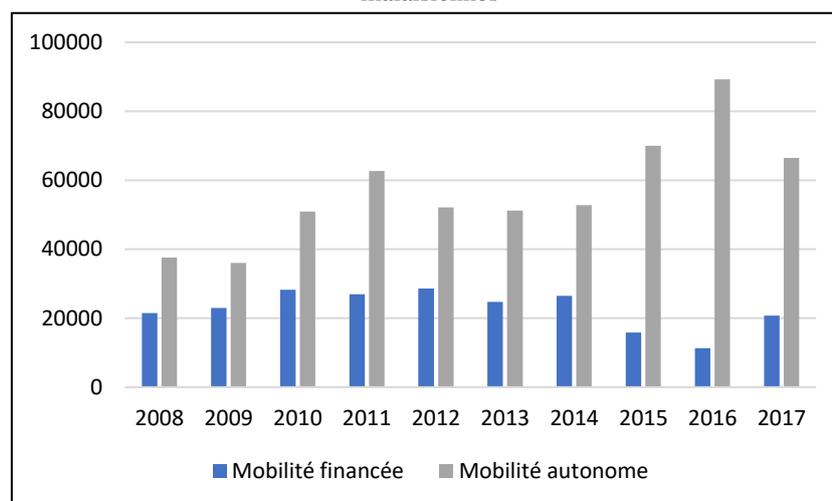
Face à ces mobilités d'État encouragées va se développer toute une mobilité étudiante contrainte, fruit de la structuration ethnique. Comme il en sera question plus tard dans ce chapitre, l'ethnie majoritaire malaise, a priorité dans l'enseignement supérieur public, elle a par conséquent également plus accès aux systèmes des bourses institutionnelles et gouvernementales. Ces politiques pro-malaises vont être des *push factors* obligeant en partie les élites issues de minorités à être mobiles voire migrantes à l'étranger pour se former. Si une partie des étudiants souvent les plus aisés s'oriente à l'international, l'autre partie s'inscrit principalement dans les établissements privés de l'enseignement supérieur malaisien¹⁰⁰⁹. Les mobilités des élites minoritaires sont très marginalement financées par l'État. Les seuls financements qu'elles peuvent prétendre sont principalement cantonnées à la sphère communautaire et du secteur privé. Il est difficile de savoir dans quelle mesure ces étudiants sont financés par leur communauté respective. Toutefois, ces étudiants sont essentiellement à l'étranger par leurs propres moyens financiers grâce à leur famille, à leur travail (dans le cas de ceux qui ont travaillé) ou aux prêts étudiants. La mobilité *autonome* touche en particulier les étudiants des minorités chinoises et indiennes bien que le nombre d'étudiants malais concernés par ce type de mobilité soit inconnu¹⁰¹⁰. Mais les études s'accordent pour dire que ce sont spécifiquement les minorités qui sont touchées plus que les étudiants de la société majoritaire¹⁰¹¹.

¹⁰⁰⁹ Wan, C.D. (2019). *op. cit.*

¹⁰¹⁰ L'État malaisien ne délivre pas de statistiques liées à la proportion d'étudiants malais en mobilité non financée ou supportée par ce dernier.

¹⁰¹¹ Lee, H.-A. (2012). Affirmative Action in Malaysia: Education and Employment Outcomes since the 1990s. *Journal of Contemporary Asia*, 42(2), 230-254 ; Wan, C.D. (2007). Public and private higher education institutions in Malaysia: Competing, complementary or crossbreed as education providers. *Kajian Malaysia*, 25 (1), 1-14.

Graphique 6.4. Mobilité autonome versus Mobilité financée : le cas des mobilités étudiantes sortantes malaisiennes



Source : réalisé à partir des données issues des rapports annuels du ministère de l'Enseignement supérieur entre 2008 et 2017.

Selon les données des rapports annuels du ministère de l'Enseignement supérieur, en 2008, 60% des effectifs à l'étranger étaient des étudiants non-financés. L'écart s'est considérablement creusé pour atteindre 89% des étudiants non-financés en 2016 avant de revenir au même niveau que dans les années 1980¹⁰¹². Plusieurs facteurs expliquent ces variations et augmentations brutales des mobilités autonomes ces dernières années. La diminution plus ou moins constante des dépenses en matière d'éducation supérieure sont passées de 2,15% en 2009 à 0,98% du PIB en 2017. À cela s'ajoute une demande exponentielle liée à l'enseignement supérieur de la population locale qui est restreinte par le nombre de places disponibles dans les institutions universitaires aussi bien privées que publiques. De plus, la non-reconnaissance de certains diplômes dans le secondaire par le gouvernement malaisien, tel que l'*Unified Examination Certificate* (UEC) délivré par les écoles indépendantes chinoises, entraîne une forte migration de cette minorité vers l'international. Les mobilités autonomes sortantes sont intrinsèquement liées à l'origine ethnique de l'étudiant. Les élites minoritaires ont ainsi organisé leur « migration » pour leurs études selon leur capacité financière et la conservation d'une identité culturelle. Ces « mobilités » étudiantes forcées et vécues comme injustes ont fait émerger deux catégories de routes d'« exil » pour les différentes communautés minoritaires malaisiennes : les migrations élitistes et les migrations identitaires.

¹⁰¹² En annexe 6.3, une analyse des composantes principales (ACP) est proposée sur les données des mobilités sortantes étudiantes financées et autonomes en fonction des pays d'accueil.

3.2.1. Les migrations « élitistes » : les pays occidentaux anglophones et Singapour

Face à la reproduction « prestigieuse » malaise dans les pays occidentaux anglophones, il s'est organisé les mêmes départs dans les universités à l'étranger des élites d'origine chinoise et indienne. Le discours rhétorique gouvernemental repose sur une scission entre la majorité malaise économiquement moins dotée que les minorités. Ces dernières peuvent subvenir et couvrir les frais de leurs études à l'étranger par rapport à la majorité malaise supportée par l'État¹⁰¹³. Les pays d'accueil de ces migrations vont substantiellement être les mêmes que les élites malaises dans le monde occidental, dominés par le Royaume-Uni, l'Australie et les États-Unis. Ces trois destinations élitistes sont réservées au sein même des minorités à une élite suffisamment riche pour que les familles chinoises et indiennes puissent envoyer leurs enfants étudier dans les universités occidentales et y obtenir des diplômes¹⁰¹⁴. Ce départ va également reproduire ce milieu des élites issues des minorités puisqu'elles vont obtenir et détenir à la fois des diplômes prestigieux combinés à une longue expérience à l'international. Leur internationalisation forcée à l'Ouest (comme dans les autres pays ci-après) a deux conséquences majeures, la première est une immigration dans leur pays d'accueil, la seconde est le retour en Malaisie à la suite de leurs études. Bien que structurellement, il y a une scission ethnique et les politiques éducatives restent défavorables aux minorités, le retour en Malaisie est également choisi par ces dernières pour leur carrière professionnelle. En effet, le marché du travail conserve également cette partition ethnique dans le sens où les institutions et entreprises publiques sont dominées par la majorité malaise alors que le secteur privé est détenu par les minorités chinoises et indiennes¹⁰¹⁵. L'éducation transnationale des minorités, dans des universités prestigieuses permet d'avoir les compétences et la valeur symbolique donc la légitimité des positions occupées dans le secteur privé. Toutefois, ce départ forcé vers l'occident n'est pas toujours désiré par ces étudiants et est vécu comme une forme d'exil à cause de la contrainte ethnique (vignette 6.1).

¹⁰¹³ Sivalingam, G. *op. cit.*

¹⁰¹⁴ Sin, I.L. (2006). Malaysian students in Australia: The pursuit of upward mobility. *Asian and Pacific Migration Journal*, 15(2), 239-266 ; Wan, C.D. (2007). *op. cit.*

¹⁰¹⁵ Montesino, M.U. (2007). Multi-ethnicity in the Malaysian workplace: the net balance of 35 years of affirmative policies as observed by a foreign visitor. Paper presented at the *International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Resource Development*, Indianapolis, Feb 28-Mar.

Vignette 6.1. Ajay, 27 ans, ingénieur architecte diplômé en Australie.

Nouvellement intégré dans un cabinet d'architecte à Kuala Lumpur, Ajay, est un Malaisien d'origine indienne. Il est né et à grandi en Malaisie dans un État proche de la capitale. Ses parents l'inscrivent tout d'abord dans une école de la communauté indienne où il y effectue l'ensemble de sa scolarité du secondaire. Excellent élève, il eût la possibilité grâce à son école de bénéficier d'une « bourse » interne à l'école en plus des financements de ces parents pour s'inscrire dans un programme pré-universitaire à l'étranger. Ce financement exclusivement communautaire où seuls les élèves de la communauté peuvent y avoir accès, était valable pour aller dans les institutions universitaires en Inde, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Son rêve était de devenir architecte, les études sont longues et très coûteuses, sortant d'une famille aisée, il put rejoindre l'Australie. 8 ans plus tard, à l'issue de ses études, l'heure du retour en Malaisie sonna. Sa très longue mobilité a été rythmée entre le désir de rester dans son pays d'accueil et le retour dans son pays d'origine. Sa famille et ses amis lui manquent terriblement, il souhaite revenir travailler en Malaisie pour contribuer à sa communauté. Son travail d'architecte est recherché et il lui garantira un niveau de vie confortable. La Malaisie catalyse pour lui toutes les ambiguïtés où co-existent un pseudo multiculturalisme. Son départ pour faire ses études à l'étranger n'était pas voulu mais les perspectives d'être diplômé en architecture en Malaisie étaient quasiment nulles, cela dû à son origine ethnique. La mobilité à l'étranger fut son seul choix.

Parallèlement aux systèmes d'enseignement supérieur occidentaux, Singapour va également accueillir massivement les élites issues des minorités malaisiennes. Les données des mobilités malaisiennes vers la cité-État voisine sont très disparates dans les différents rapports annuels du ministère de l'Enseignement supérieur malaisien. Singapour est une destination très peu financée par la Malaisie, un peu plus d'une centaine d'étudiants le serait dans les deux grandes universités NUS et NTU. Pourtant entre 3 000 et 4 000 étudiants malaisiens figuraient dans la mobilité non financée selon les années¹⁰¹⁶. Ces variations montrent combien cette mobilité reste sensible puisqu'elle n'est que peu comptabilisée par le gouvernement malaisien. La tendance est la même du côté singapourien qui n'édite pas de données sur la nationalité des étudiants internationaux entrants sur son sol. La proximité directe avec la Malaisie draine des mobilités étudiantes dans des proportions plus ou moins importantes par Singapour mais il reste difficile de déterminer la nature des celles-ci. Qui sont les étudiants malaisiens à Singapour ? Est-ce davantage des élites malaises ? Ou d'origine chinoise ? Ou indienne ? Les trois ethnies sont représentées mais dans des proportions inégalement réparties dans l'enseignement supérieur. À ce titre, Singapour accueille 57% de la main d'œuvre malaisienne. Les malaisiens d'origine chinoise sont « surreprésentés » avec près de 88% de cette main d'œuvre qualifiée¹⁰¹⁷. Cette proportion se retrouve également dans les pays de l'OCDE où il y a une migration

¹⁰¹⁶ En 2011 il y avait 4 000 étudiants malaisiens non financés à Singapour, 3 000 en 2012, 3 000 en 2013. À partir de 2014 à 2017, les données ne sont plus actualisées par le gouvernement. (cf. les différents rapports annuels du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur).

¹⁰¹⁷ Sin, I.L. (2014). *Cultural capital and distinction: Malaysian students and recent graduates of UK international tertiary education*. PhD. Thesis. The University of Edinburgh.

malaisienne¹⁰¹⁸. En outre, au cours d'entretiens avec deux étudiants malaisiens d'origine chinoise, ils rapportèrent que s'ils avaient ciblé Singapour au-delà d'une certaine proximité culturelle – confucéenne – avec leur origine, ils y voyaient des opportunités et une méritocratie qu'ils ne pouvaient espérer en restant en Malaisie. Le prestige de pouvoir faire leurs études dans la global city leur offrait un avenir professionnel meilleur selon eux. À la différence avec la Chine ou Taïwan, Singapour est une destination élitiste, financièrement coûteuse aussi bien dans les frais d'inscription que dans la vie sur place. La migration de ces étudiants reste conditionnée par leur capital économique et accompagne une reproduction de ces élites minoritaires au même titre que les pays anglosaxons.

3.2.2. Les migrations « identitaires » : Taïwan, Chine et Inde

Taïwan est la première destination des étudiants d'origine chinoise hors des systèmes d'enseignement supérieur occidentaux. Le pays enregistre un peu plus de 11 000 étudiants malaisiens chinois en 2017, une partie de ces étudiants sont financés par le gouvernement Taïwanais ou perçoivent des financements privés mais une grande majorité est en mobilité autonome sur les financements familiaux. Plus généralement, Taïwan apparaît comme une destination de premier choix pour les étudiants d'origine chinoise d'Asie du Sud-Est qui recherchent une éducation supérieure chinoise et ne trouvant pas de place dans leurs systèmes nationaux¹⁰¹⁹. Bien que revendiquée et perçue par la Chine comme l'une de ses provinces, Taïwan jouit et est perçu comme ayant une plus grande liberté que la Chine par les étudiants. Les parents et les étudiants de la diaspora chinoise pensent que l'éducation est un des meilleurs moyens de réussir, et qu'elle doit en être la priorité¹⁰²⁰. Les processus de décision des parents et des étudiants se sont dirigés vers cette destination pour des raisons économiques et identitaires. Les parents malaisiens d'origine chinoise relevant de la classe moyenne malaisienne poussent leurs enfants à choisir Taïwan pour leurs études face aux politiques défavorables du gouvernement à leur égard¹⁰²¹. Taïwan s'est imposé comme une destination majeure pour les étudiants moins dotés financièrement que les élites malaisiennes chinoises pouvant se rendre dans les pays occidentaux ou même dans les universités privées malaisiennes¹⁰²². Le système d'enseignement supérieur taïwanais est réputé très abordable pour ces étudiants ; cela résulte en grande partie de la politique d'éducation accueillante de Taïwan en tant qu'héritage de la

¹⁰¹⁸ *Ibid.*

¹⁰¹⁹ Chua, S.P., Seng, T.C., Mee, T.S., Loke, L.K. & Him, L.W. (2020). Why Choose Taiwan for Tertiary Education? The Case of Malaysian Students in Chinese Independent Schools. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(2), 89-108.

¹⁰²⁰ Lee, C.K.C. & Morrish, S.C. (2012). Cultural values and higher education choices: Chinese families. *Australasian Marketing Journal*, 20(1), 59-64.

¹⁰²¹ Chua, S. P., Seng, T.C., Mee, T.S., Loke, L.K. & Him, L.W. *op. cit.*

¹⁰²² *Ibid.*

guerre froide, pour les étudiants chinois de l'étranger depuis les années 1950¹⁰²³. Des réseaux transnationaux ont été établis grâce aux générations successives d'étudiants ainsi que par les recommandations d'enseignants, d'administrateurs et de directeurs d'école qui furent d'anciens étudiants revenus de Taïwan¹⁰²⁴. L'influence de l'expérience passée d'un membre de la famille qui y a étudié facilite la migration vers ce pays. En outre, cette destination est la plus choisie dans la soixantaine d'écoles indépendantes chinoises que compte la Malaisie¹⁰²⁵. Initialement, certains parents envoient leurs enfants dans ces écoles pour qu'ils puissent apprendre la langue et les valeurs culturelles chinoises¹⁰²⁶. Ces écoles sont financées à titre privé par la communauté malaisienne chinoise. L'examen de réussite du secondaire (UEC) n'est pas reconnu par le gouvernement malaisien alors qu'il l'est dans de nombreuses universités étrangères¹⁰²⁷ contraignant en partie ces étudiants à poursuivre leurs études supérieures à l'étranger (tableau 6.3).

Tableau 6.3. Diplômés des écoles secondaires chinoises indépendantes nationales entrant dans l'enseignement supérieur en 2017

Systèmes d'enseignement supérieur étrangers	
Taïwan	42,5% (1273)
Chine	28,7% (863)
Singapour	10,6% (318)
Australie	4,9% (149)
Royaume-Uni	3,8% (114)
Autres pays	9,5% (285)
Total	100,0% (3002)

Source : tableau issu du Rapport d'enquête sur les progrès des diplômés en 2017 des écoles secondaires nationales chinoises indépendantes¹⁰²⁸

Taïwan s'est également imposé comme une terre « d'exil » pour ces étudiants face aux politiques discriminatoires malaises à leur encontre. Cela génère un sentiment d'injustice comme en témoigne en 2007, la chanson et le vidéo-clip – « Negarakuku » (extrait 6.12) – d'un étudiant malaisien d'origine qui ont été largement diffusés sur YouTube et qui sont devenus une affaire d'État. Cette chanson de rap sous fond de l'hymne national malaisien (*Negaraku*),

¹⁰²³ Wong, T.-H. (2016). College Admissions, International Competition, and the Cold War in Asia: The Case of Overseas Chinese Students in Taiwan in the 1950s. *History of Education Quarterly*, 56(2), 331-357.

¹⁰²⁴ Chua, S.P., Seng, T.C., Mee, T.S., Loke, L.K. & Him, L.W. *op. cit.*

¹⁰²⁵ Sing Ong, Y. (2016). One Belt, One Road: Enhancing Malaysian Students' Mobility. *European Journal of Education Studies*, 2(3), 1-8.

¹⁰²⁶ Siah, P.C., Ong, S.B.C., Tan, S.M. & Sim, C.P. (2015). Perception on Chinese values: A comparison of Chinese secondary students studying at national secondary schools and Chinese independent schools in Malaysia. *The Social Science Journal*, 52(1), 62-68 ; Siah, P.C., Ong, S.B.C., Tan, S.M., Sim, C.P. & Xian Thoo, R.Y. (2018). Factors affecting school choice: What do Malaysian Chinese parents want?. *Journal of School Choice*, 12(1), 34-51.

¹⁰²⁷ Ho, W.F. (2015). Value of UEC beyond recognition. *The Star Online*, November 15th.

¹⁰²⁸ Dong Zong. (2020). 全国华文独中2017年毕业生升学概况调查报告. Dong Zong.

retrace la discrimination de l'État malaisien à l'égard de la minorité chinoise malaisienne et la contrainte d'aller à Taïwan pour intégrer l'université¹⁰²⁹.

Extrait 6.12. « *Negarakuku* ». Chanson de rap par Wee Meng Chee (NameWee). Racontant l'exil vécu par un étudiant malaisien d'origine chinoise à Taïwan

« J'aime mon pays, seulement quand il y a un pays, il y a ma maison
 Seulement quand il y a ma maison, il y a moi debout ici
 [...]
 Ne reprochez pas au gouvernement de ne s'occuper que des *Bumiputera*
 S'il te plaît, ne reproche pas au gouvernement de ne pas être juste envers nous
 Cela montre que nous Chinois n'avons pas peur de travailler dur
 Cela nous conduit à trouver notre propre chemin
 [...]
 Mais ils se sont envolés pour Taïwan
 Ces étudiants chinois, après avoir obtenu leur diplôme
 C'est tellement difficile d'entrer dans l'université locale
 En fait, nous n'avons pas besoin d'être provoqués par eux
 Parce que c'est l'un des plus grands projets du gouvernement
 Ils veulent que nous allions à l'étranger pour poursuivre nos propres rêves
 Puis que nous revenions et contribuions à la vie de notre pays
 Ce plan est vraiment si bon que je n'ai pas de mots pour le dire
 Chaque coin du monde on peut maintenant trouver des enfants de Malaisie
 Comme si on s'échappait de quelque part, c'est génial
 La Malaisie fait la promotion du tourisme en 2007
 L'héritage chinois est montré partout
 Mais le gouvernement ne se soucie même pas des élèves chinois
 Tous nos certificats sont jetés dans les égouts
 Comme moi, je vais à Taiwan après avoir obtenu mon diplôme
 J'ai appris quelque chose et je me prépare à rentrer et à contribuer à mon pays
 Je suis maintenant au bord d'une route de Taipei, avec ma guitare
 Mais dans ma bouche, je chante toujours... [chante les paroles du *Negaraku* – hymne national malaisien] » (traduction de l'auteur)

Source : Youtube

Ce chant protestataire contre cette situation jugée discriminatoire est représentatif d'une grande partie des étudiants malaisiens chinois contrainte de s'exiler à l'étranger pour construire leur carrière étudiante. En outre, le départ vers Taïwan est également synonyme de migration de travail puisque les Malaisiens sont une des nationalités de travailleurs légaux qualifiés étrangers les plus présentes sur le territoire¹⁰³⁰. De plus, Taïwan est devenu un lieu de migration pour les étudiants malaisiens chinois *queer*¹⁰³¹, le pays accueille les minorités sexuelles parmi les minorités chinoises de Malaisie. Il s'agit du pays d'Asie où les droits LGBT+ sont les plus garantis.

¹⁰²⁹ Koh, K.W. (2008). A Chinese Malaysian in Taiwan: *Negarakuku* and a song of exile in the diaspora. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 8(1), 50-79.

¹⁰³⁰ Liao, G. (2020). Malaysians second most numerous foreign professionals in Taiwan. *Taiwan News*, April 30th, 2020.

¹⁰³¹ Ting-Fai, Y. (2020). Queer migration across the Sinophone world: queer Chinese Malaysian students' educational mobility to Taiwan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Routledge.

La Chine est également un lieu où les étudiants de la minorité malaisienne chinoise s'orientent. Selon les différentes sources de données en 2018, entre 8 000 et 9 500 étudiants malaisiens étaient inscrits dans les universités chinoises¹⁰³². La Chine continentale a connu ces dernières années une expansion rapide de son économie et augmentant les liens économiques entre la Chine et l'Asie du Sud-Est. L'amélioration constante de son système d'enseignement supérieur, empreint et calqué sur les meilleures universités du monde occidental draine des flux d'étudiants internationaux de plus en plus importants vers ces universités. La politique agressive de bourses d'études de l'État chinois vise à soutenir des étudiants du monde entier à faire leurs études en Chine. Dans le cas des étudiants malaisiens chinois, le processus est très proche de ceux partant vers Taïwan, de nombreux parents malaisiens-chinois moins fortunés souhaitent envoyer leurs enfants étudier en Chine continentale. Il s'agit le plus souvent de familles de la classe moyenne inférieure malaisienne. Ils ne peuvent pas payer les frais de scolarité élevés des universités occidentales et taïwanaises¹⁰³³. La Chine est une alternative encore moins onéreuse que Taïwan mais elle reste un des meilleurs moyens de transmettre, par l'éducation chinoise, les valeurs culturelles confucéennes aux jeunes générations. Les parents s'identifient fortement à la culture chinoise et encouragent leurs enfants à étudier en Chine continentale afin d'établir des liens économiques transnationaux à long terme¹⁰³⁴. Toutefois, ces étudiants ne voient pas la Chine comme une destination d'immigration, ils sont à la fois contraints par la « marginalisation ethnique »¹⁰³⁵ qu'imposent les politiques malaisiennes et par la volonté des parents de perpétuer l'identité chinoise. Bien que les étudiants soient d'origine chinoise, leur « exil à contrecœur »¹⁰³⁶ représente également des difficultés d'adaptation à la culture chinoise de Chine. Le fait d'être un étudiant issu de la diaspora chinoise de l'étranger entraîne une nouvelle séparation entre eux et leurs homologues autochtones. Les étudiants malaisiens chinois se perçoivent dans un *entre-deux*¹⁰³⁷ où ils n'ont plus leur place dans la société malaisienne et sont des étrangers dans le pays d'origine de leur famille.

La limitation des étudiants dans les universités publiques malaisiennes, les frais d'inscription élevés dans les universités privées malaisiennes, l'importance du regard de la famille sur les études supérieures de leurs enfants, la promotion des valeurs culturelles traditionnelles confucéennes et l'espoir de meilleurs salaires et d'emplois après avoir été à

¹⁰³² En 2018, le ministère de l'Éducation malaisien, 7 948 étudiants étaient en Chine, alors qu'il y en aurait eu en 9 479 selon le ministère de l'Éducation de la Chine. (cf. Ministry of Education of the People's Republic of China. *Statistical report on international students in China for 2018*. Ministry of Education).

¹⁰³³ Law, K.Y. & Lee, K.M. (2009). The Limits of Chinese Transnationalism: The Cultural Identity of Malaysian-Chinese Students in Guangzhou. In S.-K. Cheung, J.T.-H. Lee & L.V. Nedilsky. *Marginalization in China* (p.237-252). Palgrave Macmillan.

¹⁰³⁴ Chin, J. (2001). Malaysian Chinese politics in the 21st Century: Fear, service and marginalisation. *Asian Journal of Political Science*, 9(2), 78-94.

¹⁰³⁵ Law, K.Y. & Lee, K.M. *op. cit.* : 238.

¹⁰³⁶ *Ibid.* : 239

¹⁰³⁷ Selon le sens donné par Sayad, A. (1991) *L'Immigration ou les Paradoxes de l'altérité. Les enfants illégitimes*. Raisons d'agir.

l'étranger sont autant de facteurs qui conduisent les étudiants malaisiens d'origine chinoise à se diriger à Taïwan et en Chine.

Entre les années 1960 et 1970, les institutions universitaires indiennes ont reçu et formé près de 30 000 étudiants malaisiens indiens pour la grande majorité. La migration pour études vers l'Inde est une réponse ethnique aux limitations des minorités indiennes comme chinoises à l'accès à l'enseignement supérieur. L'élite malaisienne indienne a pu se rendre dans les grands hubs occidentaux anglophones, alors que les moins aisés se tournaient vers les institutions universitaires privées malaisiennes ou vers le pays d'origine, l'Inde. En 2017, ce pays comptait près de 3 000 étudiants malaisiens indiens et représentaient près de 10% des étudiants internationaux en Inde¹⁰³⁸. Le gouvernement indien finance une partie de ces étudiants soit par des programmes de bourses d'État (*Scholarship Programme for Diaspora Children*¹⁰³⁹) ou via ses institutions universitaires. Les études les plus recherchées par les étudiants malaisiens indiens sont les études de médecine, d'odontologie et d'ingénierie mais ces disciplines sont soumises à des places limitées pour les étudiants étrangers (*Nomination under Self-financing Foreign Students*). L'Inde représente une alternative également désirée par certains étudiants d'origine indienne qui y voient la terre de leurs ancêtres et de leurs familles ainsi que la possibilité d'avoir un lien avec ce pays par le biais de leurs études supérieures¹⁰⁴⁰.

3.3. Accompagner et retenir l'élite « malaisienne » par les bourses d'études d'État

Le déficit de main d'œuvre hautement spécialisée provenant de la société majoritaire malaise, a conduit l'État Malaisien depuis son indépendance, à financer des étudiants dans certains domaines et dans des pays spécifiques. Ainsi, la mobilité à l'étranger a été investie d'une mission, celle de la spécialisation, la récupération de savoirs spécialisés dans des domaines essentiels pour l'économie et la nation malaisienne. La Malaisie – tout comme Singapour – a mis en place un système de bourses d'études qui a une double fonction : d'une part, d'internationaliser les élites et d'autre part, de limiter la durée de la mobilité à l'étranger afin qu'elle ne se transforme pas en une migration longue voire définitive. Le *brain drain* est une perte pour la nation puisque ses ressources humaines n'œuvrent pas pour le développement de la nation malaisienne mais supportent une tierce nation étrangère. Donc, la bourse d'études est devenue une stratégie d'internationalisation orientée vers l'intérieur dans le sens où elle permet la rétention des élites souhaitées par l'État en l'occurrence. Certains systèmes d'enseignement supérieur étrangers ont été stratégiquement ciblés par la Malaisie pour transférer des compétences peu disponibles dans le pays hormis parfois détenues par les

¹⁰³⁸ High Commission of India. *op. cit.*

¹⁰³⁹ Ce programme de bourses n'est pas réservé uniquement aux étudiants malaisiens mais concerne 40 pays où il y a des étudiants issus de la diaspora indienne.

¹⁰⁴⁰ Santosh Digal. (2017). India my second home: Malaysian medical student. *Matters India* [online].

minorités chinoises et indiennes. Les formations universitaires extranationales ont permis de consacrer les élites malaises à leur retour en Malaisie. Les bourses d'études sont un mécanisme qui vise à encourager la mobilité à l'étranger, elle recouvre aussi bien des mobilités issues des institutions académiques – qui restent davantage des mobilités courtes d'échanges étudiants – qu'à l'initiative des États, des firmes nationales et internationales. Ces bourses deviennent hautement sélectives en particulier quand elles dépendent directement de l'État. Il ne s'agit plus uniquement d'une mobilité individuelle et institutionnelle mais d'une *mobilité étatique*¹⁰⁴¹ où l'étudiant est l'agent mobile de la reproduction d'État grâce à l'éducation transnationale.

Bien qu'il existe plusieurs types et natures de bourses d'études : nationale, étrangère et hybride (nationale/étrangère) ; issues notamment de gouvernements, d'universités (publiques et privées), d'organisations, d'entreprises publiques/semi-publiques ou privées, et de fondations privées, elles poursuivent toutes un objectif commun : le développement de compétences et l'élargissement du vivier de talents dans des domaines spécifiques. Toutefois, l'éthos de ces bourses et leur finalité peuvent grandement varier selon qu'elles soient délivrées directement par l'État malaisien ou par une multinationale privée voire par un État étranger. En s'intéressant uniquement aux bourses d'études d'État délivrées par trois entités différentes, il s'avère qu'elles renferment et portent idéologiquement des prérogatives élitistes hiérarchiquement définies et toujours empreintes d'une discrimination positive latente.

3.3.1. *Les bourses d'excellence du fond souverain destinées aux futurs leaders malaisiens*

Parmi les bourses financées par le gouvernement malaisien, il existe également une graduation au sein des bourses d'études de l'État, ainsi, la fondation Yayasan Khazanah issue du fond souverain malaisien le *Khazanah Nasional Berhad*, délivre sans doute les plus prestigieuses bourses d'excellence malaisiennes telles que le *Khazanah Global Scholarship*, le *Khazanah-Cambridge Scholarship Programme*, le *Khazanah-Oxford Centre for Islamic Studies Merdeka Scholarship Programme*, le *Chevening-Khazanah Scholarship* et le *Khazanah Watan Scholarship Programme*. Ce fond souverain investit dans l'éducation supérieure à travers des bourses d'excellence permettant aux élites malaisiennes de faire intégralement leur scolarité au sein des plus prestigieuses universités mondiales telles que l'Université de Cambridge ou d'Oxford. Elles sont destinées à former les futurs leaders en Malaisie afin

¹⁰⁴¹ À la différence de la mobilité institutionnelle qui est directement liée à un financement via une université ou une institution académique, la mobilité étatique est définie ici comme une mobilité directement financée par l'État via une agence gouvernementale spécifique. Elle apparaît comme une mobilité longue qui a pour objectif, le plus souvent, de suivre l'ensemble d'un cursus au sein d'une université prestigieuse à l'étranger. Elle se termine par l'obligation de retour pour servir durant plusieurs années un service d'État ou une entreprise publique. Les bourses d'études de l'État permettent aux étudiants de pouvoir obtenir des diplômes dans un espace extranational mais qui est reconnu dans leur propre espace national tout en s'engageant à revenir à l'issue du ou des diplômes obtenus.

d'occuper à terme des positions de pouvoir au sein des services d'État ou d'entreprises publiques ou semi-publiques (extrait 6.12).

Extrait 6.12. Fondation Yayasan Khazanah. « *Qui sommes-nous ? Investir dans les talents d'aujourd'hui pour les promesses de demain* ».

« Yayasan Khazanah est une fondation créée par Khazanah Nasional Berhad – le fonds souverain de Malaisie dans le but de faire croître la richesse à long terme de la nation. Nous sommes chargés de sélectionner, soutenir, former et éduquer des individus exceptionnels qui finiront par occuper des postes de haut niveau dans les meilleures organisations, y compris les entreprises liées au gouvernement (GLC) en Malaisie. La mission est de soutenir l'engagement du Khazanah Nasional dans le développement actif du capital humain et de s'assurer que la Malaisie continue d'améliorer sa compétitivité sur la scène mondiale. Pour commencer, nous préparons les talents et les aidons à développer leurs capacités en offrant des bourses pour poursuivre des études dans les meilleures universités de Malaisie ou dans les établissements d'enseignement supérieur de renommée mondiale ». (website, traduction de l'auteur)

Source : Fondation Yayasan Khazanah,

Ces bourses deviennent un des mécanismes de la fabrication des élites d'État. En effet, le gouvernement malaisien, via son fond souverain, émet des bourses d'excellence permettant à quelques « élus » d'accéder aux positions les plus élevées dans la société. Entre 2006 et 2011, 103 bourses ont été attribuées tous programmes confondus sur 24 000 étudiants candidats (soit <0,01%). En 2011, 3 étudiants ont reçu une bourse Khazanah-Cambridge sur 98 étudiants tous retenus par l'Université de Cambridge¹⁰⁴². Il faut souligner que sur ces cinq bourses d'excellence, une seule est destinée à étudier dans les universités locales (*Khazanah Watan Scholarship Programme*). Elle est également fortement compétitive puisque 34 étudiants la reçoivent en 2008 et 2011 sur 6 000 candidats (soit <0,01%). La position de la fondation Yayasan Khazanah est ainsi de former l'élite d'État malaise aussi bien localement qu'à l'étranger au sein d'institutions universitaires internationalement reconnues.

3.3.2. *Majlis Amanah Rakyat (MARA) : un investissement d'État des futures élites bumiputera*

Le gouvernement malaisien offre des bourses d'études via le *Majlis Amanah Rakyat* (MARA) qui est une agence gouvernementale pro-malaise, accordant des financements essentiellement pour les étudiants *bumiputera* afin de réduire « l'écart » de revenu avec les étudiants issus des minorités¹⁰⁴³. L'émergence de cette agence suit l'exclusion de Singapour de la Fédération de Malaisie. Elle fut créée en 1966 pour supporter la communauté malaise en

¹⁰⁴² Communiqué de presse de la Fondation : Yayasan Khazanah. (2011). "Yayasan Khazanah scholarships are based on a track record of excellence". Yayasan Khazanah. June 13th.

¹⁰⁴³ Mohd Saudi, M.H. (2014). *The effects of the performance management system and the organisational culture on the employees' attitude in Malaysian government statutory bodies: a case study of Majlis Amanah Rakyat (MARA)*. DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW. (citation p.36).

particulier dans le secteur de l'éducation, l'industrie et le commerce¹⁰⁴⁴. Cette agence identifie et répond notamment aux manquements en ressources humaines malaises dans des domaines spécifiques dans lesquels des étudiants devront se former pour y répondre (extrait 6.13). Au niveau de l'éducation, MARA a établi un collège (*MARA College*) qui est devenu en 1999, une université d'État (*Universiti Teknologi MARA*). De plus chaque État fédéral malaisien a un Junior College qui est lié à MARA. Seulement 10% des effectifs sont des étudiants *non-bumiputera* et ont l'opportunité d'intégrer un des collèges. Parmi les nombreuses missions que regroupent MARA, un des objectifs éducatifs est de sélectionner les étudiants les plus talentueux en particulier dans la majorité *bumiputera* afin qu'ils effectuent leurs études dans les meilleures écoles et universités du pays mais aussi dans des institutions universitaires à l'étranger¹⁰⁴⁵.

Extrait 6.13. Description de l'agence MARA en 2005. « *Corporate profil* ».

« Encourager, guider, former et aider les Bumiputera à participer activement aux activités commerciales et industrielles afin de créer une communauté commerciale et industrielle Bumiputera. [...] Augmenter le nombre de Bumiputera formés à tous les niveaux et dans divers domaines pour répondre aux besoins des secteurs commerciaux et industriels de la nation. [...] Devenir un organisme éminent chargé d'améliorer le statut et la dignité des Bumiputera par une participation et un engagement actif dans l'économie, l'éducation et la société. » (website, traduction de l'auteur)

Source : *Majlis Amanah Rakyat*

La représentation de MARA dépasse les frontières nationales, puisque l'agence compte 7 bureaux délocalisés à l'étranger (États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne, Égypte, Russie, Indonésie et Australie)¹⁰⁴⁶. L'implantation de ces bureaux se situe dans les pays où la mobilité « encouragée » est la plus importante. MARA supporte de deux manières distinctes les étudiants *bumiputera*, par le biais, d'une part, de prêts étudiants (*Tertiary Education Loan Program*), et d'autre part par des programmes d'excellence qui sont accordés selon des critères ethniques, de revenus familiaux et de performances académiques¹⁰⁴⁷. Ces bourses d'excellence¹⁰⁴⁸ permettent à l'État de financer des étudiants dans les principaux domaines où il y a des besoins spécifiques en ressources humaines hautement qualifiées *bumiputera*. Le gouvernement par MARA investit ainsi sur l'éducation transnationale de certains d'entre eux

¹⁰⁴⁴ Adam, R., Yacob, S. P., Samuri, A.H. & Fadzil, M. (2004). *Sejarah Malaysia (History of Malaysia)*. Dewan Bahasa & Pustaka.

¹⁰⁴⁵ Mohamad, M. (2017). MARA Junior Science Colleges and the Malaysia Education Blueprint (Chapter 6). In C. Joseph. *Policies and Politics in Malaysian Education: Education Reforms, Nationalism and Neoliberalism* (1st ed.). Routledge.

¹⁰⁴⁶ Majlis Amanah Rakyat. (2021). *MARA Office*. MARA. Webiste.

¹⁰⁴⁷ Majlis Amanah Rakyat. (2021). *Diploma and Degree Levels. Tertiary Education Loan Program (TESP)*. MARA. Webiste.

¹⁰⁴⁸ En 2020, sur 558 étudiants en programme pré-départ à l'étranger financés par MARA, 315 étaient sous le programme *Youth Talent*, 56 sous le *World Top Universities*, 130 sous le *Graduate Excellence Programme*, 36 sous le *Professional Programme* et 21 sous l'*Excellence Students Programme*. (cf. Universiti Kuala Lumpur (UniKL). (2020). "MARA sponsors 715 students to study abroad". Website.).

bénéficient d'une reconnaissance de leurs diplômes auprès du *Pharmacy Board Malaysia*¹⁰⁴⁹. L'Égypte et la Jordanie sont les deux pays du Moyen-Orient particulièrement financés d'une part pour les études de finance islamique et d'autre part pour la médecine et l'odontologie. L'Europe de l'Est est une bonne alternative pour les coûts que représentent les études en médecine pour l'État tout en garantissant un niveau élevé de formation.

3.3.3. *Le cas des élites étudiantes en France financées par le département malaisien de la fonction publique (JPA)*

Le Département de la fonction publique – *Jabatan Perkhidmatan Awam (JPA)* – regroupe tout un ensemble de programmes destinés aux financements des étudiants sortant du SPM (*Sijil Pelajaran Malaysia*) - qui leur confère l'équivalent du baccalauréat français- afin que les étudiants puissent intégrer des formations pré-universitaires d'élite dans des institutions universitaires nationales et internationales. En 2016, le montant des subventions du JPA représentait 1,65 milliard de ringgit (soit 340 millions d'euros) permettant de couvrir 41 324 étudiants dans les institutions locales d'enseignement supérieur et 7 736 étudiants à l'étranger. Il s'agit du premier financeur d'État. La sélection de ce nombre important d'étudiants financés à l'étranger sous différents programmes se fait sur le classement de réussite à l'examen national, le SPM. La hiérarchisation élitiste repose en partie sur un mécanisme méritocratique où les 20 meilleurs étudiants à l'examen sont admissibles à un programme national et pourront intégrer les universités américaines ou britanniques les mieux classées dans le classement QS. À cela s'ajoutent les 200 étudiants suivants qui ont l'opportunité d'intégrer les programmes spéciaux en France, au Japon, en Allemagne et en Corée du Sud. Ces programmes s'effectuent au préalable dans l'un des instituts conjoints dépendants de l'*University Kuala Lumpur*. Le *Malaysia France Institute (MFI)* comme l'ensemble des autres instituts de ce type sont de niveau pré-universitaire et ont pour but d'aider les étudiants malaisiens à se préparer académiquement et linguistiquement à partir en mobilité financée durant plusieurs années dans le pays d'accueil.

« Chaque année, il y a des malaisiens qui sont issus de MFI qui partent après pour suivre des études en France. Mais là c'est un programme spécial, parce que ça été sélectionné par le gouvernement malaisien, qui donne droit à une bourse du gouvernement malaisien, et ils vont préparer pour un an à Bangi [à MFI à 20 km au sud de Kuala Lumpur]. Tous les programmes sont en français, donc après un an ils partent en France pour intégrer dans un IUT, et après deux ans d'IUT ils découvrent l'école d'ingénieur après l'IUT Ça c'est MFI avec Sofia, l'université de Nice, l'université d'Aix-Marseille et l'université de Toulouse, Paul Sabatier ». (Président d'une université « lié au gouvernement »)

Les étudiants préalablement sélectionnés par le gouvernement intègrent le MFI durant une année afin de se préparer notamment à une mise à niveau linguistique avant de partir en

¹⁰⁴⁹ Ministry of Health Malaysia. (2021). *List of Recognized Pharmacy Degree by Pharmacy Board Malaysia*. Official Portal of Pharmaceutical Services Programme. Ministry of Health.

France dans le but d'obtenir un diplôme, au minimum un Diplôme Universitaire de Technologie (équivalent Bac+2 à l'IUT). Cette formation leur délivre des bases avancées techniques et linguistiques leur permettant de poursuivre en Licence et Master au sein d'une école d'ingénieur ou de management, à Sciences Po, ou encore à l'université (telle que la Sorbonne). Le gouvernement malaisien, via le JPA, finance le coût des études et la vie sur place des étudiants durant l'ensemble de leur parcours universitaire depuis la Malaisie jusqu'à l'obtention de leur diplôme en France. En contrepartie, les étudiants devront s'acquitter d'une durée minimum de 5 ans au service de l'État malaisien dès la fin de leur cursus. L'abandon en cours de formation est très sévère puisque l'étudiant qui renoncerait, devrait rembourser l'intégralité de la bourse. Si le gouvernement français n'intervient pas dans le financement de cette bourse, le gouvernement malaisien est passé par la Société Française d'Exportation des Ressources Educatives (SFERE) pour créer et assurer la passerelle entre la Malaisie et les IUT et écoles/universités françaises.

Encadré 6.3. Coopération pour la formation des élites malaisiennes entre la France et la Malaisie

La société SFERE a créé plusieurs programmes de formation de haut niveau des ressources humaines malaisiennes en France pour le JPA, le MARA, Petronas et Telekom Malaysia¹⁰⁵⁰. Ici, l'objectif est de former des futurs ingénieurs malaisiens avec des formations françaises. La SFERE a piloté et mis en place la coordination du programme du JPA de la Malaisie à la France de 2000 à aujourd'hui. Cette société privée été chargée de mettre en place la sélection des candidats en Malaisie, le programme à MFI, le placement des étudiants dans les établissements français (école d'ingénieur et université), et également la gestion des frais d'études¹⁰⁵¹. La SFERE est étroitement liée au ministère français de l'éducation, elle œuvre pour développer pour le compte d'un gouvernement étranger à mettre en place une solution aux besoins de cadres et de techniciens hautement qualifiés. En outre, l'ensemble du programme de formation mis en place pour la Malaisie est un parcours fléché pour les étudiants malaisiens qui représente pour le gouvernement malaisien une assurance d'obtenir des formations d'excellence au sein d'écoles et d'universités françaises nationales et internationales reconnues dans divers domaines notamment les technologies industrielles de pointe.

3.3.4. Récupérer les Malaisiens hautement spécialisés à l'étranger

En parallèle des bourses d'études, l'État malaisien a mis en place des politiques de retour pour les Malaisiens expatriés hautement qualifiés et spécialisés. Dès le milieu des années 1990, le gouvernement a créé des programmes de « récupération » des élites expatriées tels que le *Scheme for Appointment of Overseas Malaysian and Foreign Scientists* en 1995, le *Returning Expert Programme* (REP) en 2001, qui est actuellement sous l'agence gouvernementale *TalentCorp*, et le *Brain Gain Malaysia* (BGM) en 2006. En 2011, en adéquation avec le Programme de transformation économique (ETP), le gouvernement créa une agence

¹⁰⁵⁰ SFERE. (2012). *Références – Malaisie*. Website.

¹⁰⁵¹ *Ibid.*

gouvernementale, Talent Corporation ou TalentCorp visant à retenir et à récupérer les élites malaisiennes installées à l'étranger en particulier ceux ayant des compétences hautement spécialisées dans toutes les sphères de la société (extrait 6.14).

Extrait 6.14. TalentCorp Malaysia. « À propos de nous » en 2012.

« La Talent Corporation a été annoncée lors de la présentation du 10^e plan pour la Malaisie par le très honorable Premier ministre, Dato' Sri Mohd Najib bin Tun Abdul Razak. Créée sous l'égide du département du Premier ministre, la Talent Corporation a pour mission d'identifier les pénuries dans les secteurs clés et d'attirer et de retenir le capital humain qualifié nécessaire. Dans le cadre du Programme de transformation économique (ETP), TalentCorp se veut le fer de lance de l'initiative malaisienne visant à développer un vivier de talents diversifié et compétitif, condition indispensable à une économie à revenu élevé. » (traduction de l'auteur)

Source: *TalentCorp Malaysia*

Si jusqu'en 2010 les premiers programmes de retour n'eurent qu'un effet très mitigé sur le nombre de malaisiens revenus s'installer en Malaisie, il n'y eut que 601 Malaisiens sous le REP en 10 ans¹⁰⁵², toutefois, il est croissant depuis la création de la *TalentCorp*. Entre 2011 et 2021, c'est plus de 5 550 malaisiens qui sont revenus avec le REP notamment dans les milieux de la finance, de l'ingénierie et au sein des entreprises gazières et pétrolières ainsi que dans les télécoms¹⁰⁵³. Cette augmentation est due à plusieurs facteurs qui ont encouragé cette migration du retour tels que le préplacement dans les entreprises malaisiennes et les différents bouquets d'exonérations fiscales (revenus et importation de biens)¹⁰⁵⁴. Bien que le programme puisse bien fonctionner en apparence, les retours touchent particulièrement les élites *bumiputera*. Les élites expatriées issues de la minorité chinoise sont quant à elles plus « suspicieuses »¹⁰⁵⁵ et moins sensibles à ces politiques de retours. Cela montre toute l'ambivalence du désir de retour entre d'un côté des élites *bumiputera* choisissant plus facilement de revenir en Malaisie et d'un autre des élites non-malaises marquées par leurs départs subis et peu enclins à faire le chemin retour.

L'accession aux positions supérieures dans la société malaisienne est cumulée à deux capitaux symboliques principaux que représentent d'une part les diplômes obtenus en particulier à l'étranger dans certaines institutions elles-mêmes reconnues comme des places fortes de la fabrication des élites mondiales, et d'autre part, l'investissement du gouvernement

¹⁰⁵² Koh, S.Y. (2017). *Race, Education, and Citizenship. Mobile Malaysians, British Colonial Legacies, and a Culture of Migration*. Palgrave Macmillan.

¹⁰⁵³ TalentCorp. (2020). *Facts & Figures. Achievements as of 31 December 2020*. Website.

¹⁰⁵⁴ Carpio, X.V., Ozden, Ç., Testaverde, M. & Wagner, M.C. (2016). Global migration of talent and tax incentives: evidence from Malaysia's returning expert program. *Policy Research Working Paper Series 7875*, The World Bank.

¹⁰⁵⁵ Koh, S.Y. (2015). Unpacking 'Malaysia' and 'Malaysian Citizenship': Perspectives of Malaysian-Chinese Skilled Diasporas. In A. Christou & E. Mavroudi. *Dismantling Diasporas: Rethinking the Geographies of Diasporic Identity, Connection and Development* (p.129-143). Ashgate.

– via une bourse – sur un individu en particulier. Il ne s’agit pas uniquement d’avoir effectué ses études à l’étranger pour que le capital international puisse être source de fabrication des élites¹⁰⁵⁶. Dans ce cas-ci, il s’agit davantage d’une accumulation de capitaux symboliques au cours de la scolarité (et hors scolarité) et reposant sur des caractéristiques de préférences ethniques et religieuses, dont les mobilités étatiques via les bourses vont contribuer à asseoir la légitimité des positions de pouvoir occupées. La condition du retour devient le corollaire de la consécration de ces élites.

Les mobilités encouragées des élites malaises sont symptomatiques d’une création d’État d’un certain type de ressources humaines voulues. Bien que l’éducation transnationale représente un danger pour l’État pouvant donner lieu à une possible fuite des cerveaux à l’étranger étudiants, elle renforce également les compétences et savoir-faire tout en jouissant d’une reconnaissance internationale grâce au diplôme universitaire obtenu à l’étranger. En poussant les élites non-malaises vers l’étranger sous la contrainte indirecte des politiques nationales est un moyen pour l’État de participer à une forme d’exclusion ces dernières de la société. L’établissement d’une élite ethniquement dominante¹⁰⁵⁷ détenant aussi bien les pouvoirs politiques qu’économiques est l’une des volontés étatiques. En limitant les élites non-malaises à l’éducation supérieure en Malaisie, cela revient à limiter la reproduction de ces élites détenant encore une partie du pouvoir économique. Indirectement, l’État a créé les conditions pour que les élites non-malaises soient contraintes à l’exode et pour limiter fortement leur reproduction sociale sur le territoire malaisien. Ce mécanisme de « ségrégation ethnique »¹⁰⁵⁸ de l’État malaisien envers ces minorités ethniques est atténué par l’établissement de stratégies d’internationalisation *in situ* au sein de son système d’enseignement supérieur en collaborant et intégrant des éléments internationaux disponibles pour ces mêmes minorités, cependant, ces stratégies restent empreintes malgré tout d’un morcellement ethnique important.

Conclusion

La Malaisie a un regard tourné vers l’Occident en raison de son passé colonial et un autre tourné vers l’Orient pour se définir un horizon futur. Dans cette optique, les élites du politique poursuivent l’idéal national d’une société malaisienne partageant un destin commun, la *Bangsa Malaysia*, ethniquement unie, politiquement loyale et économiquement prospère.

¹⁰⁵⁶ Gérard, É. & Wagner, A.-C. *op. cit.*

¹⁰⁵⁷ Cheah, B.K. (2005). Ethnicity in the Making of Malaysia. In G. Wang. *Nation-Building: Five Southeast Asian Histories* (p.91-115). ISEAS Publishing.

¹⁰⁵⁸ Raman, S.R. & Sua, T.Y. (2010). Ethnic segregation in Malaysia’s education system: enrolment choices, preferential policies and desegregation. *Paedagogica Historica*, 46(1-2), 117-131.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur contribue entièrement à cet objectif étatique qu'on peut décliner en trois grands traits :

- Premièrement, l'internationalisation et l'émergence progressive d'un hub universitaire ont créé une nouvelle « industrie » du savoir. Dès 1995, l'État malaisien institutionnalise son système d'enseignement supérieur et légalise l'éducation supérieure privée pour correspondre de plus en plus à une économie du savoir où l'éducation se libéralise. Le système d'enseignement supérieur malaisien s'est stratifié autour d'un dualisme entre d'un côté le secteur public réservé prioritairement à l'élite *bumiputera* et de l'autre le secteur privé soutenant l'élite non-malaise. On assiste à l'émergence d'universités publiques de recherche avec des statuts plus flexibles et autonomes tout en étant supportées par l'État. Ces dernières internationalisent l'élite par l'endogénéisation des formations. Quant aux universités et collèges universitaires privés, ils servent de relais à une demande toujours plus croissante notamment des minorités ethniques, en éducation supérieure et visent à capter un marché local et international de plusieurs milliards de dollars. L'attraction d'universités internationales privées en particulier anglo-saxonnes a permis d'établir des campus délocalisés en Malaisie et a constitué le premier pas vers la mise en place d'un hub international. Cependant, le système repose sur une méritocratie « partielle » ou de « façade » qui reste toujours en faveur de l'élite malaise où les universités publiques restent un sanctuaire.
- L'État a fait le choix d'une indigénisation forte en encadrant et régulant les influences extérieures. L'internationalisation et ses stratégies reposent sur un modèle hybride d'importation, de pratiques, de modèles et d'idéologies. Les acteurs institutionnels et programmatiques s'approprient, se réapproprient et adaptent les modèles selon leurs propres normes. Il en découle un système d'enseignement supérieur spécifique qui n'est ni totalement occidentalisé, ni totalement asiatiqué, ni totalement islamisé. Le système d'enseignement supérieur malaisien conserve une forte prédominance des influences occidentales dans ses infrastructures, ses curriculums et ses modèles d'administration et de gestion des universités. Parallèlement, le particularisme asiatique incarné par le modèle confucéen ou les influences indiennes se destine aux communautés ethniques non-malaises. Face à la prédominance des influences occidentales, il y a progressivement une convergence vers l'influence éducative islamique. L'émergence d'universités estampillées « islamiques », la réappropriation du processus d'internationalisation afin de le mixer avec l'islamisation sous des concepts comme *'Alamyiah* ou encore l'intégration de systèmes de financements islamiques par le *waqf* (un des piliers de l'Islam), montrent une volonté d'établir un système hybride, complexe en établissant quelque peu une identité organisationnelle supplémentaire islamique.
- Enfin, la *New Economic Policy* en 1971 a impulsé une société économiquement plus développée, mais elle catalyse aussi les premières scissions ethniques en matière de besoins

en ressources humaines. Cela a structuré peu à peu des mobilités sortantes différenciées entre étudiants *bumiputera* et étudiants non-*bumiputera*. « Hors » du système national, les mobilités étudiantes marquent d'autant plus un système différentialiste en matière de reproduction des élites et de persistance de l'ethnicité et de la race. Cette asymétrie des circulations étudiantes est devenue un processus d'internationalisation spécifique engendrant une sélection des individus souhaités et correspondant à la vision de l'État. D'un côté, on retrouve des mobilités malaises d'État financées et supportées par tout un système de bourses d'État et d'un autre, des migrations autonomes sur le fond propre de l'étudiant ou de la famille ou de la communauté ethnique qui relèvent davantage de la « contrainte » voire « d'exil » des minorités ethniques. Là encore, si les mobilités d'État révèlent un système latent de discrimination positive de reproduction des élites, les autres « mobilités » s'apparentent plutôt à une « porte de sortie ».

Bien que la Malaisie poursuive l'instauration d'une nation asiatique mondialement compétitive capable de répondre aux nouveaux enjeux technologiques et industriels qu'impose la mondialisation, l'idéal sociétal reposant sur la construction d'une « unité » nationale est limité par le morcellement ethnique qui se structure toujours à travers les mécanismes de fabrication des élites nationales au sein du système d'enseignement supérieur et son internationalisation.

Chapitre 7 – Former les élites étudiantes du « bas » : entre développementalisme et dé-sécularisation

L'enseignement supérieur malaisien est devenu une « industrie d'export » depuis le 8th *Malaysia Plan* (2001-2005), point de départ de l'attraction des étudiants en *postgraduate* provenant d'Asie, d'Afrique et du Moyen-Orient. L'État malaisien a alors renforcé ses stratégies de coopération en matière d'enseignement supérieur avec les autres pays du Sud. En 2001, c'est un peu moins de 20 000 étudiants internationaux qui étaient formés dans les institutions universitaires publiques et privées malaisiennes. En 2020, 90 000 étudiants internationaux étaient inscrits dans le système universitaire¹⁰⁵⁹. Ainsi, la Malaisie se positionne comme un nouveau lieu d'accueil des étudiants internationaux depuis 2005. Les migrations pour études ont été bien souvent restreintes par le durcissement des politiques d'immigration post-attentats 11 septembre aux États-Unis¹⁰⁶⁰ et en Europe en raison de la volonté d'avoir recours à une immigration « choisie » et la Malaisie est devenue une nouvelle opportunité. L'accumulation de ces politiques de limitation a entraîné une plus grande restriction des frontières de l'Occident et a eu pour effet de réorienter certaines des mobilités étudiantes mondiales vers ce nouveau pôle universitaire émergent qui se positionne ainsi comme un relais « secondaire » au Sud. La Malaisie a d'abord été un hub universitaire régional attirant principalement des étudiants issus de pays asiatiques dans sa zone d'influence. Cette zone s'est étendue en se transformant au gré des visions politiques. Peu à peu, les élites du politique ont cherché à établir l'image d'un pôle international alliant développementalisme formant les étudiants du « bas » du monde et fabrication des élites étudiantes du monde musulman.

I. Se placer comme un « hub étudiant »¹⁰⁶¹ au Sud ?

1.1. Une massification exponentielle des mobilités étudiantes internationales vers la Malaisie

Le système d'enseignement supérieur est en première ligne dans l'attraction des étudiants internationaux pour faire passer la Malaisie d'un pôle éducatif régional (initié dès le 8^e Plan) à un pôle éducatif d'excellence international, à travers lequel ce n'est pas moins de 250 000 étudiants qui sont ciblés d'ici 2025 – objectif fixé dans le plan stratégique *Malaysia Education Blueprint 2015-2025*. L'attraction des étudiants internationaux y apparaît comme le

¹⁰⁵⁹ Selon les données ISU en 2020, 89 193 étudiants internationaux étaient présents en Malaisie. La baisse constatée avec les années précédentes s'expliquent en partie à cause de la pandémie COVID-19.

¹⁰⁶⁰ Sirat, M. (2008). The impact of September 11 on international student flow into Malaysia: Lessons learned. *International Journal of Asia-Pacific Studies*, 4(1), 79-95.

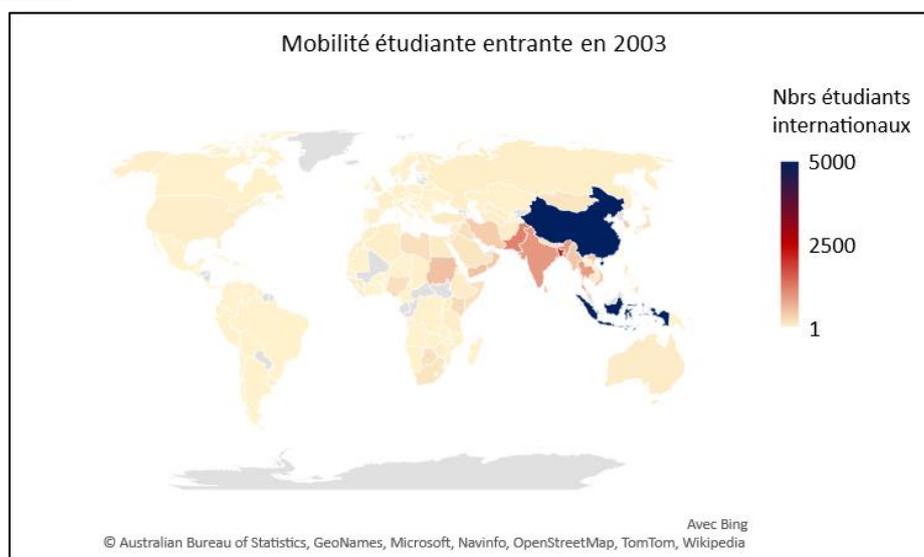
¹⁰⁶¹ Knight, J. (2014). *International education hubs: Student, talent, knowledge-innovation models*. Springer Netherlands.

corollaire majeur pour établir la Malaisie comme un hub universitaire tout en l'inscrivant dans la compétition qui n'est plus seulement régionale mais mondiale.

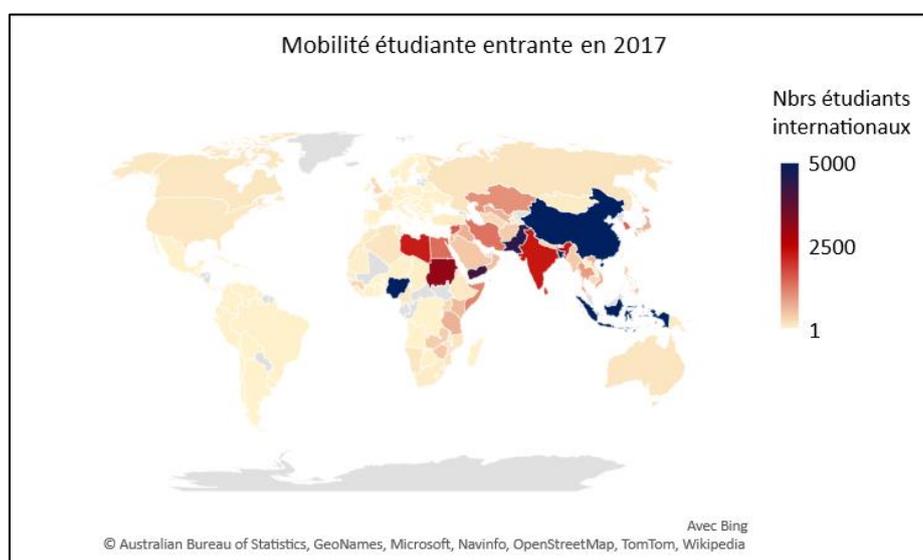
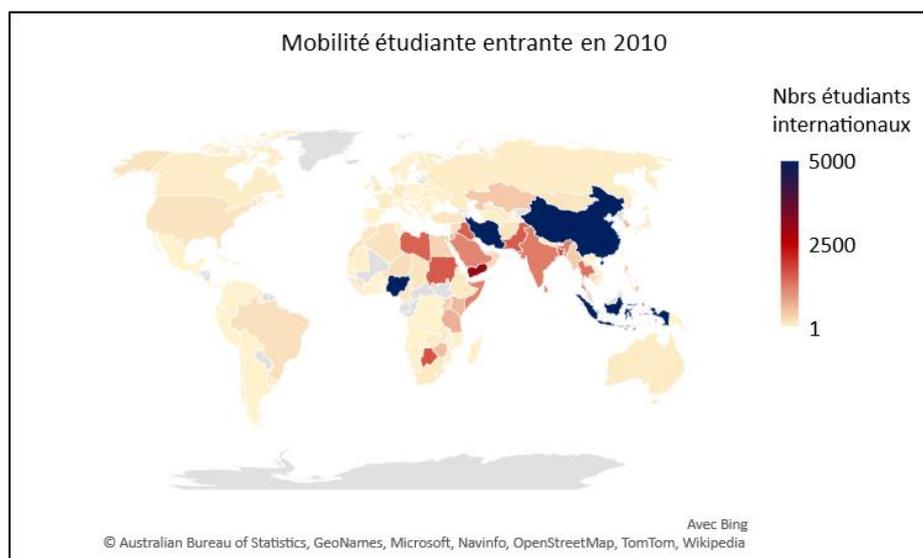
« Donc, en fait, cela va dans le sens de la mission du ministère de l'Éducation, qui est de faire de la Malaisie un centre international. En fait, nous sommes toujours censés atteindre 200 000, ou 250 000 étudiants internationaux d'ici 2025. Donc, c'est la mission du Ministère, presque toutes les universités sont alignées sur les exigences de la mission du Ministère. » (Directrice des relations internationales, université de recherche)

Le nombre d'étudiants internationaux qui est le volet le plus visible de l'internationalisation¹⁰⁶² est devenu l'enjeu prioritaire pour créer un système d'enseignement supérieur internationalisé et pour apparaître comme une nation capable de former et « d'exporter » à très haut niveau des ressources humaines aussi bien issues de pays développés que moins développés. En plus de l'objectif « idéal » du nombre croissant d'étudiants internationaux, la question de la diversité du corps étudiant est posée comme une prérogative conditionnelle pour se renforcer comme hub (extrait 7.1). Si une grande majorité d'étudiants internationaux doit relever des pays de l'ASEAN et des coopérations Sud-Sud, ceux en provenance du monde occidental sont également visés.

Carte 7.1. Pays de provenance de la mobilité étudiante entrante en Malaisie entre 2003 et 2017



¹⁰⁶² Wulz, J. & Rainer, F. (2015). Challenges of student mobility in a cosmopolitan Europe. In *The European Higher Education Area* (p.43-58). Springer.



Source : élaboré à partir des données ISU (2003, 2010, 2017) et cartographies réalisées grâce au logiciel Excel®

Extrait 7.1. Malaysia Éducation Blueprint 2015-2025

« La Malaisie doit intensifier ses efforts pour créer une marque solide pour l'enseignement supérieur afin de conserver sa position parmi les principaux recruteurs d'étudiants internationaux. Cette image de marque doit s'appuyer sur la perception actuelle de l'enseignement supérieur malaisien comme étant abordable, accueillant et de grande qualité. Il est également possible de faire davantage pour diversifier le corps étudiant. Compte tenu des intérêts stratégiques de la Malaisie, par exemple, le recrutement devrait se concentrer sur les étudiants de la région de l'ASEAN et des pays impliqués dans la coopération Sud-Sud. Des sources "non traditionnelles" telles que l'Australie, l'Europe et les États-Unis pourraient également être exploitées pour des programmes dans les créneaux d'expertise et les programmes de mobilité de la Malaisie ». (p.191, traduction de l'auteur)

Source : *Ministry of Education*

Ainsi, depuis les années 2000, les mobilités entrantes n'ont cessé de croître pour atteindre en 2017 entre 100 000 et 130 000 étudiants internationaux selon les données disponibles¹⁰⁶³ (carte 7.1).

Pour se construire en tant que hub régional, la Malaisie s'est appuyée sur l'attraction des étudiants issus du Sud, en particulier des pays de l'ASEAN et des régions voisines telles que l'Asie de l'Est et du Sud. Ce qui est intéressant, c'est qu'elle attirait jusqu'à la fin des années 2000 des flux de proximité, puis des flux plus distants, en provenance du Moyen-Orient ou d'Afrique de Est et Centrale ont progressivement augmenté dans les années 2010. Il est frappant de constater que si en 2000, près d'un étudiant sur trois provenait d'un des pays de l'Asie du Sud-Est, ils n'étaient plus qu'un sur douze en 2017 (tableau 7.5). De même, des mobilités plus lointaines comme celles des étudiants nigériens sont massivement présentes en Malaisie depuis les années 2010. Tout comme la distance géographique, d'autres facteurs macrostructurels relèvent de facteurs explicatifs de la mobilité étudiante qui participent indubitablement à l'attraction au-delà des stratégies mises en œuvre par les états, les institutions ou par les étudiants et leur famille (encadré 7.1).

Encadré 7.1. Modéliser la mobilité étudiante entrante en Malaisie (cf. annexe 7.2)

La mobilité étudiante reste (toujours) une histoire de distance

Que ce soit pour les questions de mobilité étudiante et de migration internationale en règle générale, la distance entre le pays d'origine et le pays de destination reste un facteur explicatif majeur comme le démontre la littérature scientifique depuis plus d'un siècle (cf. annexe 7.2). Dans le cas d'étude de la Malaisie, les distances géographiques qui peuvent se convertir en durée de voyage sont un facteur essentiel et conditionnent les mobilités étudiantes vers la Malaisie. La distance géographique fait ressurgir au premier plan la frontière commune dont la distance entre le ou les pays d'origine et le pays de destination qui sont contigus¹⁰⁶⁴. Si les mobilités se catalysent avec les effets de frontière, elles sont également soumises à un phénomène de régionalisation¹⁰⁶⁵. Lala Razafimahefa et Jean-Claude Raynal ont constaté que le rayonnement de la Malaisie dépasse les 1 000 km de distance et arrive à attirer des flux plus éloignés contrairement à d'autres pays du Sud¹⁰⁶⁶.

¹⁰⁶³ Selon les données ISU, 104 437 étudiants internationaux étaient comptabilisés, 133 860 étudiants en 2017 selon les données issues du rapport ministère de l'Enseignement supérieur. En annexe 7.1 figure une comparaison entre la Malaisie et les différents hubs mondiaux vis-à-vis du nombre d'étudiants inscrits dans leur système et le pourcentage d'étudiants internationaux pour l'année 2017.

¹⁰⁶⁴ Les estimations du modèle économétrique utilisé en annexe 7.2 (MCO (1) (2)) montrent que l'augmentation de 1% de la distance géographique réduit entre 1,6% et 1,7% les mobilités étudiantes vers la Malaisie. En revanche, selon les estimations PPML (3) (4) les réductions sont de 4,3% à 5,5%. L'ensemble des modèles conclut que plus la distance est éloignée entre la Malaisie et un pays tiers, plus les mobilités étudiantes seront faibles et marginales.

¹⁰⁶⁵ Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, 51, février.

¹⁰⁶⁶ Razafimahefa, L. & Raynal, J.-C. (2014). Dynamique des réseaux de mobilité étudiante entre pays du Sud : attractivité, compétitivité et multipolarité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 25-52.

Les facteurs culturels, historiques et économiques

La présence d'une langue commune, tout comme les anciens liens coloniaux entre le pays d'origine et le pays de destination sont des facteurs qui impactent les mobilités étudiantes¹⁰⁶⁷. Bien que seul le Bahasa soit véritablement la langue officielle, l'Anglais reste inscrit comme langue administrative et est largement utilisé dans l'enseignement supérieur public au niveau *postgraduate* et dans l'ensemble des niveaux du secteur privé. Cette caractéristique fait de la Malaisie, un hub de choix pour les étudiants qui souhaitent faire leurs études en anglais¹⁰⁶⁸. En tant qu'ancienne colonie britannique, la Malaisie est toujours actuellement membre du Commonwealth. Les liens coloniaux entre ex-pays colonisés d'un même pays colonisateur apparaissent comme des déterminants structurels de la mobilité étudiante^{1069,1070}. Elle tire son attraction en partie des pays qui ont également cette caractéristique en commun tout comme l'héritage de la langue qui en fait l'un des principaux facteurs de cette attraction. Si les facteurs culturels et historiques se révèlent comme des facteurs structurels favorisant positivement l'attraction de la mobilité étudiante, certains facteurs économiques jouent plus négativement. La Malaisie attire les flux d'étudiants internationaux provenant de pays dont le Revenu National Brut (RNB ou GNI, *Gross National Income*) ou l'investissement d'état en matière d'éducation restent faibles¹⁰⁷¹.

Globalement, en 2017, la Malaisie se plaçait comme l'un des acteurs majeurs figurant à la 11^e place mondiale des pays attirant le plus d'étudiants dans ses institutions universitaires selon les données ISU. Au sein de son système d'enseignement supérieur, près d'un étudiant sur dix est actuellement un étudiant international. Le secteur d'éducation supérieure privé (IPTS) a particulièrement absorbé ces flux, mais le secteur d'éducation supérieure public (UA : universités autonomes) a également répondu à la stratégie d'État de faire de la Malaisie, un pôle régional et international.

¹⁰⁶⁷ Beine, M., Noël, R. & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education review*, 41, 40-54. En se référant aux modèles en annexe 7.1, la langue apparaît statistiquement significative et présente 3,15 fois plus de chance (2) pour un pays dont la langue est le Bahasa ou l'Anglais qu'un pays qui a d'autres langues de contribuer aux mobilités étudiantes vers la Malaisie.

¹⁰⁶⁸ Ahmad, S.Z. & Buchanan, F.R. (2016). Choices of destination for transnational higher education: "Pull" factors in an Asia Pacific market. *Educational Studies*, 42(2), 163-180.

¹⁰⁶⁹ França, T., Alves, E. & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338 ; Kritz, M.M. (2013). Sending country determinants of international student mobility. *Development Sociology Cornell University*, 23 ; Beine, M., Noël, R. & Ragot, L. *op. cit.*

¹⁰⁷⁰ La modélisation apporte un autre regard sur le lien entre les anciennes colonies d'un même empire et la mobilité étudiante actuelle. Il s'avère qu'un pays étant membre du Commonwealth à 1,4 fois (3) à 2,8 fois (1) plus de chance qu'un pays qui ne l'est pas de contribuer aux mobilités vers la Malaisie.

¹⁰⁷¹ Par la modélisation, cette dernière indique que pour 1% d'augmentation du RNB d'un pays tiers il y a une réduction de 0,44% de la mobilité étudiante vers la Malaisie. Le constat est similaire avec l'investissement d'état où 1% d'augmentation se traduit par une réduction de 0,28%. Au regard du RNB par habitant et de l'interaction avec les dépenses d'état en matière d'éducation supérieure indiquent dans les modélisations que pour 1% d'augmentation de ces derniers se traduit par une réduction de 0,024% à 0,036% des flux étudiants vers la Malaisie.

1.2. Vers la constitution d'un marché de l'étudiant international : une distinction publique/privée des mobilités étudiantes

La Malaisie compte 21 universités publiques et 461 institutions privées¹⁰⁷². Si les deux secteurs ont des capacités d'accueil plus ou moins similaires pour les étudiants nationaux, les flux d'étudiants internationaux restent trois fois plus élevés dans le secteur privé (tableau 7.1)

Tableau 7.1. Répartition des étudiants internationaux entre l'enseignement supérieur public et privé entre 2003 et 2017

Année	2003	2007	2010	2014	2017
Étudiants internationaux dans le public (UA/IPTA)	17,2% (5 239)	29,9% (14 324)	27,9% (24 214)	26,5% (27 042)	24,7% (33 095)
Étudiants internationaux dans le privé (IPTS)	82,8% (25 158)	70,1% (33 604)	72,1% (62 705)	73,5% (74 996)	75,3% (100 765)
Total des étudiants internationaux	100% (30 397)	100% (47 928)	100% (86 919)	100% (102 038)	100% (133 860)
La part des étudiants internationaux par rapport aux étudiants nationaux dans le public (UA/IPTA)	2,0% 266 513	3,7% 382 997	5,2% 462 780	4,8% 563 186	6,1% 538 555
La part des étudiants internationaux par rapport aux étudiants nationaux dans le privé (IPTS)	8,0% 314 344	9,2% 365 800	11,6% 541 629	15,2% 493 725	15,1% 666 617
Total des étudiants nationaux dans le public (UA/IPTA) et le privé (IPTS) (sauf écoles polytechniques et <i>community colleges</i>)	580 857	748 797	1 004 409	1 056 911	1 205 172
Total en % des étudiants internationaux dans le public (UA/IPTA) et le privé (IPTS)	5,2%	6,4%	8,7%	9,7%	11,1%

Source : élaboré à partir des rapports annuels du ministère de l'Enseignement supérieur entre 2003 et 2017.

Les étudiants internationaux représentaient 6,1% (soit 33 095) des étudiants inscrits dans les universités publiques en 2017 contre 15,1% (soit 100 765) dans les institutions universitaires privées du pays. Plusieurs éléments sont également à souligner. Entre 2003 et 2010, proportionnellement, les universités privées et les universités d'état publiques ont connu leurs plus fortes variations durant cette période. En effet, les universités publiques sont celles qui ont connu la plus forte augmentation de 362,2%. Les institutions universitaires privées ont quant à elles poursuivi leur attraction durant cette même période (+149,2%). Ainsi, la capacité d'accueil des étudiants en mobilité est structurellement plus importante dans le secteur privé. Celui-ci a absorbé un volume de flux impressionnant à partir de 2003 avec un peu plus de 33 000 étudiants internationaux pour atteindre près de 86 000 en 2010. Les évolutions à partir des années 2010, continuent d'augmenter, mais beaucoup moins rapidement (+36,7% pour le public et +60,7% pour le privé)¹⁰⁷³. Si les deux secteurs sont conjointement mis à contribution pour supporter la stratégie d'état, tous deux répondent à des logiques différentes. De manière générale, la stratégie d'État s'est clairement orientée pour une internationalisation quantitative

¹⁰⁷² Voir annexe 1.10

¹⁰⁷³ cf. annexe 7.3 concernant le détail de variations relatives des étudiants internationaux intégrés dans le secteur universitaire public et privé.

des flux de mobilités vers le secteur privé et une internationalisation plus « qualitative » des flux de mobilités étudiantes vers le secteur public¹⁰⁷⁴.

1.2.1. Le secteur privé comme support de l'exportation éducative

Comme il en a été question dans le chapitre précédent, le système d'enseignement supérieur privé est particulièrement chargé d'absorber les élites étudiantes issues des minorités ethniques et les étudiants internationaux. Ce secteur est à la recherche de « clients internationaux »¹⁰⁷⁵ tout en se pliant à la doctrine nationale en matière d'éducation supérieure et de formation. En effet, l'agence malaisienne de qualification (MQA) reste garante de la certification des offres de formations. Qu'il s'agisse d'institutions universitaires locales ou étrangères privées, elles doivent être les actrices majeures de l'attraction des étudiants internationaux¹⁰⁷⁶. Pour capter le maximum de ces étudiants, elles ont élaboré des logiques de marché compte tenu de leur statut de compagnie privée cherchant à s'étendre à la fois sur le marché éducatif local et international. Cependant, il existe des variations puisque le secteur privé est loin d'être uniforme. Les institutions universitaires privées se structurent hiérarchiquement : certaines s'apparentent à des établissements locaux d'excellence, reconnus dans les classements internationaux souhaitant offrir des « services de classe mondiale »¹⁰⁷⁷ (ex. *Taylor's University, Universiti Teknologi Petronas*) ou bien à des universités étrangères délocalisées dont les noms jouissent d'une renommée mondiale (ex. *Monash University, University of Newcastle*), alors que d'autres institutions sont considérées de « moins bonne qualité », dont le modèle reste exclusivement centré sur « la rentabilité financière »¹⁰⁷⁸. Elles sont perçues comme des « *money-making machines* »¹⁰⁷⁹ qui commercialisent et marketisent leurs services éducatifs pour attirer aussi bien les étudiants malaisiens que les étudiants internationaux. Si le secteur privé absorbe structurellement 75% des étudiants internationaux venant en Malaisie, les établissements sont individuellement engagés dans des stratégies qualitatives de captation et d'attraction ou quantitatives des étudiants internationaux en fonction de leur propre politique d'entreprise éducative et de leur *business model*.

Globalement, les stratégies d'internationalisation (programmes internationaux, partenariats étrangers, staffs internationaux, etc.), tout comme le coût des études dans

¹⁰⁷⁴ cf. annexe 7.4 concernant l'évolution du nombre d'étudiants internationaux année par année depuis 2001 et leur proportion en fonction des secteurs universitaires publics et privés.

¹⁰⁷⁵ Entretien avec un Vice-chancelier adjoint d'une université « liée au gouvernement ».

¹⁰⁷⁶ Performance Management and Delivery Unit (2012). *Economic Transformation Programme*. Prime's minister Department Malaysia.

¹⁰⁷⁷ Entretien avec un Vice-chancelier d'une université « liée au gouvernement ».

¹⁰⁷⁸ Plusieurs répondants relevant d'universités publiques pointaient la rentabilité du secteur universitaire privé au détriment selon eux d'une haute qualité d'enseignement et de recherche.

¹⁰⁷⁹ Entretien avec un Recteur d'une université publique islamique.

l'ensemble des institutions universitaires privées qui reste conséquent¹⁰⁸⁰, sont élaborés en vue de prendre une part de marché représentant plusieurs milliards de dollars et visant à capter les retombées économiques dues à la circulation internationale des étudiants en mobilité. Un acteur programmatique d'une université privée indique ainsi que :

« Vous savez, l'enseignement supérieur privé en Malaisie est une industrie de 33 milliards de ringgits malaisiens. Donc, cela représenterait près de 8 milliards de dollars américains. C'est une très grosse industrie. Il y a près de 150 000 étudiants internationaux, alors imaginez les recettes en devises, et ce ne sont pas seulement les frais, parce que quand ils viennent, les parents viennent, donc il y a d'importantes retombées économiques. » (Vice-président d'une université privée locale)

L'éducation supérieure privée est une industrie porteuse et s'inscrit progressivement comme une ressource industrielle au même titre que d'autres industries malaisiennes utilisant les ressources naturelles ou manufacturières du pays telles que le pétrole/gaz, l'agriculture, l'électronique, etc. Le secteur privé permet de générer des revenus économiques en absorbant la demande locale et internationale et permet à la Malaisie de se placer parmi les nations éducatives. Le même acteur programmatique poursuit son raisonnement de la manière suivante :

« Nous pensons qu'à l'avenir, les universités devront être compétitives au niveau international et non plus au niveau national. [...] Singapour veut être une destination internationale. La Thaïlande veut être une destination internationale, l'Indonésie veut être une destination, le Japon, la Corée, la Chine, l'Inde, donc je pense que de plus en plus d'économies vont considérer l'éducation comme une économie, comme une industrie qui peut générer de la valeur pour le PIB de leur économie. Donc, je pense que la Malaisie continuera à prospérer simplement parce que nous avons une longueur d'avance : notre industrie de l'éducation privée a plus de 50 ans. Nous avons une longue histoire d'innovation et, vous savez, il y a maintenant 100, presque 100 universités privées dans le pays. Et je pense que c'est pourquoi la concurrence va augmenter. Nous allons aussi nous améliorer. » (Vice-président d'une université privée locale)

Parallèlement, tout un discours promotionnel émanant du secteur privé dû à la forte concurrence sur le marché local et international, vante les qualités infrastructurelles, éducatives, d'employabilité et d'adéquation au marché du travail de l'offre universitaire. Les infrastructures éducatives illustrent cette mise en avant où les universités privées les plus cotées cherchent à construire un environnement globalement internationalisé aussi bien dans les ressources humaines employées que dans les installations universitaires via l'architecture de l'université. Un vice-chancelier d'une université privée stipule que :

« Notre campus est de niveau international. Nous fournissons les meilleures installations, les meilleures perspectives, en fait, notre campus a remporté un prix de la meilleure architecture. En 2017, nous l'avons remporté, et nous offrons également le meilleur accès à l'éducation dans notre université. Nous offrons donc la meilleure éducation, non seulement pour attirer les

¹⁰⁸⁰ Selon les formations universitaires dispensées et selon l'université privée (locale ou étrangère), le coût des études peut atteindre plusieurs milliers d'euros à plusieurs dizaines de milliers d'euros l'année universitaire.

locaux, mais aussi les étudiants internationaux ». (Directeur des relations internationales d'une université « liée au gouvernement »)

Ces « standards internationaux » créent un écosystème éducatif international dont l'infrastructure est le symbole visuel. Les stratégies d'internationalisation ont ainsi pour objectif de construire un éthos international grâce à l'attraction des étudiants internationaux.

« Ce n'est pas seulement, vous savez, une université locale, donc nous construisons, nous essayons de construire notre marque internationale. [...] Donc, une fois cela fait, la composition du personnel international, et la composition des étudiants internationaux donnent l'impression que c'est une université internationale. » (Vice-président d'une université privée locale)

Face au secteur privé, les universités publiques répondent à une logique différente vis-à-vis de la captation des étudiants internationaux.

1.2.2. *Le secteur public entre attraction des élites étudiantes et limitations politiques*

Si les universités publiques restent essentiellement réservées aux étudiants malaisiens compte tenu de la mission de service public qu'elles assurent, les étudiants internationaux sont relativement moins nombreux, 6,1% à y être intégrés, à l'inverse des institutions universitaires privées qui concentraient 15,1% des étudiants internationaux en 2017 (tableau 7.1). L'investissement public doit bénéficier aux étudiants nationaux et le nombre d'étudiants internationaux est soumis à une limite de 15% dans les universités publiques contrairement au secteur privé qui n'est pas limité. Ainsi, une directrice des relations internationales évoque que :

« Nous avons une restriction pour les étudiants internationaux dans notre université, car nous ne pouvons pas dépasser 15% de l'ensemble des étudiants inscrits. C'est une restriction déjà imposée par le Ministère. Les universités privées n'ont pas ce genre de restrictions, elles peuvent prendre autant d'étudiants qu'elles veulent, des étudiants internationaux. Mais je pense que si on compare les étudiants en *postgraduate*, les universités publiques ont tendance à avoir un plus grand nombre d'étudiants internationaux, comparé aux institutions privées. » (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche)

Comme elle l'indique, si l'université publique est contrainte par le ministère de l'Éducation en matière d'accueil des étudiants internationaux, c'est bien ce secteur qui les attire le plus d'étudiants internationaux au niveau du *postgraduate* par rapport au secteur privé. Le système de quotas des étudiants internationaux entre dans la logique globale où l'État reste maître de sa stratégie et où les universités sont les organes qui appliquent les volontés étatiques. À ce titre, certains enquêtés stipulent que :

« Nous devons justifier auprès de notre ministère le type de programmes que nous voulons offrir, d'accord. Si le ministère pense qu'il n'est pas propice à l'heure actuelle d'offrir ce programme, nous ne serons pas en mesure de l'offrir ». (Vice-chancelier dédié aux relations internationales d'une université publique de recherche)

« Nous allons tous vers cette mission d'abord pour le pays puis pour le ministère. Et donc aujourd'hui, le ministère se dirige vers l'obtention d'un certain nombre d'étudiants d'ici cette

année. Donc, toutes les universités publiques doivent travailler ensemble pour réaliser la vision du ministère ». (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche)

La vision étatique, par le ministère de l'Éducation, est réappropriée par les acteurs qui suivent ces recommandations. Si les universités publiques y sont particulièrement soumises, les universités privées y répondent tout autant, mais bénéficient d'une plus grande flexibilité pour s'y adapter. Ainsi, la construction de la mobilité étudiante n'échappe pas à cette vision et reste conditionnée par des quotas. Pourtant, certains répondants ont également souligné que les capacités des universités publiques, en matière d'accueil d'étudiants internationaux, n'étaient pas atteintes. La plupart peuvent accueillir encore 5 à 10% d'étudiants internationaux supplémentaires, mais les acteurs institutionnels se heurtent aux limitations des politiques nationales migratoires et du ministère de l'Immigration. Deux répondants ont pointé ces difficultés politiques qui impactaient inexorablement selon eux le processus d'internationalisation et l'accueil d'étudiants. Ils indiquent que :

« Par exemple, en ce qui concerne l'internationalisation, nous sommes constamment en train de lutter contre les incendies, parfois avec le ministère de l'Intérieur, par exemple, ou bien avec les douanes, l'immigration, car il s'agit de la sécurité du pays, et comme ils ne sont pas vraiment liés ça crée des problèmes. Donc, pour que nous soyons un centre de talents ou même un centre de connaissances, toutes les parties prenantes doivent maintenant se mettre d'accord sur une certaine vision, une vision qui est très claire et qui manque encore. Lorsqu'une vision fait défaut, les parties prenantes pensent différemment. Le ministère des Finances pense différemment, le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports pense différemment, donc ils travaillent au même niveau, mais au même niveau, ils disent, "Non vous avez initié ça, nous pensions que tout le monde était d'accord". Lorsque nous le mettons en œuvre, cela ne se produit pas parce que la culture de ce pays est de dire "Oh non", nous n'allons pas le faire [...] Je pense donc que c'est l'un des problèmes auxquels nous serons à nouveau confrontés. Nous voulons être un centre de connaissances, mais pour l'instant nous ne sommes qu'un centre d'éducation ». (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche)

« La politique mise à part (rires), je pense que la Malaisie a beaucoup à offrir parce que, bien sûr, vous savez, nous ne sommes dans l'internationalisation que depuis 15 ans, ou 10 à 15 ans, donc il y a encore beaucoup à faire, parce que nous devons obtenir le soutien du gouvernement. Vous voyez, nous nous sommes battus avec notre politique d'immigration. C'est vrai. Pour étendre à un moment donné, vous allez accueillir beaucoup d'étudiants internationaux, ce n'est pas à cause de l'université ou de la capacité de l'université, mais à cause de la contrainte donnée par notre politique d'immigration, donc il y a encore un certain nombre de choses que le gouvernement doit faire pour devenir un endroit attractif pour les étudiants internationaux ». (Vice-chancelier d'une université « liée au gouvernement »)

Ils pointent la divergence entre les différents ministères et leurs politiques respectives qui se traduisent par des contraintes pour eux et dans l'application concrète d'intégrer toujours plus d'étudiants internationaux. D'un côté, ces acteurs institutionnels doivent répondre à la vision gouvernementale sur l'éducation, et de l'autre, ils sont restreints par les politiques d'immigration. L'attraction des étudiants internationaux est selon eux plus difficile à cause de

celles-ci, en particulier envers les « talents » internationaux. Ainsi, le dernier répondant précise un peu plus loin dans l'entretien :

« Donc, en tant que pays, je pense que la Malaisie a tout ce qu'il faut. La seule chose à faire, c'est de travailler sur la politique, la mise en œuvre et le niveau du gouvernement pour que la Malaisie soit perçue comme un pays accueillant pour les étudiants intellectuels, et cela peut changer la perspective de la Malaisie, la façon dont nous nous positionnons en tant que centre d'internationalisation ». (Vice-chancelier adjoint d'une université « liée au gouvernement »)

Les limitations circulatoires et plus largement les visions politiques sont des éléments qui circonscrivent l'internationalisation de la Malaisie en tant que hub éducatif. Ce répondant précise que la Malaisie doit travailler sur sa politique intérieure pour apparaître plus « accueillante » envers les mobilités talentueuses symboles d'un hub de qualité internationale. De plus, lors d'entretiens non enregistrés, certains directeurs et directrices des relations internationales ont pointé parallèlement l'image d'un pays où les libertés civiles¹⁰⁸¹ et académiques n'étaient pas toujours aussi étendues qu'en Europe ou en Amérique du Nord, ce qui limitait les étudiants en mobilité en particulier au niveau *postgraduate*. Ils faisaient ressurgir la dichotomie de l'« autonomie universitaire » face à la « liberté académique ».

S'ils bénéficiaient progressivement d'une certaine autonomie institutionnelle, la liberté académique n'était pas encore au niveau selon eux jouant, *de facto*, sur la captation des mobilités étudiantes notamment issues du monde occidental. En plus de cette image que véhicule la Malaisie, les acteurs institutionnels ont pointé du doigt l'image infrastructurelle de leurs universités qui était souvent mise à mal à cause de la vétusté des installations, celles-ci n'étant plus adéquates avec le processus d'internationalisation.

« Nous envisageons également d'améliorer nos installations, ce qui est... il ne suffit pas qu'il y ait des personnes internationalisées, pas uniquement des ressources humaines, mais vous devez avoir les installations pour les internationaliser [...] vous devez sentir que vous êtes dans une université internationale. » (Directrice de la stratégie et communication d'une université publique de recherche)

Face à ces différentes limites auxquelles les universités publiques sont soumises, elles ont cependant certains avantages en ce qui concerne la captation des étudiants internationaux toujours plus nombreux : des coûts de formation bien plus bas – entre 2 000 et 3 500 euros¹⁰⁸² – par rapport à leurs homologues privés, le bénéfice de bourses et d'aides spécifiques émises par le gouvernement selon certaines conditions. Il en est ainsi avec la *zakât*¹⁰⁸³ par exemple, qui

¹⁰⁸¹ Bessey, D. (2012). International student migration to Germany. *Empirical Economics*, 42(1), 345-361. L'auteur remarque qu'en utilisant le Freedom House Index dans sa modélisation sur les flux étudiants que les mobilités provenant de pays autoritaires ou partiellement libres s'étaient réduits de 74% à 84% en l'espace de 6 ans vers l'Allemagne. Dans la modélisation proposée en annexe 7, les tendances sont inversées. En reprenant cet indicateur, on remarque qu'un pays avec des libertés restreintes a entre 90% et 154% de contribuer de manière importante en termes de mobilités étudiantes vers la Malaisie que ceux qui ont une pleine jouissance des libertés civiles.

¹⁰⁸² Cf. par exemple : Universiti Sains Malaysia (USM). (2022). *International Students. Tuition fees*. Website.

¹⁰⁸³ La *zakât* est le 3^e pilier de l'Islam, elle s'apparente à une obligation financière à laquelle les musulmans doivent s'acquitter en fonction de leur niveau de vie.

permet de financer des étudiants internationaux de confession musulmane. En cela, la sélectivité entre les établissements publics et privés ne s'opère pas de la même façon puisque si les premiers cherchent à former les étudiants, talents et futures élites provenant de pays du Sud relevant du monde non-occidental et « en développement », issus du *bottom billion*, les autres veulent attirer le « second tiers des étudiants »¹⁰⁸⁴ qui cherche à se former à tout prix.

L'export d'éducation supérieure par la mobilité des étudiants internationaux reste segmenté au niveau local entre l'offre publique et privée. Ces dernières se distinguent selon les niveaux d'étude.

1.3. Le *postgraduate* socle des élites internationales publiques et l'*undergraduate* soutien des élites internationales privées

Si les mobilités entrantes en Malaisie s'orientent massivement dans le secteur privé, elles investissent spécifiquement le niveau *undergraduate*. En effet, ce secteur absorbe essentiellement les étudiants internationaux en premier cycle alors qu'il n'y a que très peu de mobilités pour le niveau supérieur, *postgraduate*, en vue d'obtenir notamment un Master ou un PhD. Le secteur privé capte donc les mobilités internationales qui ont un besoin de formation initiale universitaire.

À l'inverse, l'enseignement supérieur public accueille peu d'étudiants internationaux en premier cycle plutôt réservé aux étudiants malaisiens (graphique 7.2). Les étudiants internationaux intégrant les programmes *undergraduate* publics sont principalement liés à la mobilité d'échange entre universités et à la formation d'étudiants issus de pays spécifiques restreints par les politiques publiques des pays occidentaux. À cela s'ajoute que les formations du niveau *undergraduate* au sein des universités publiques restent majoritairement dispensées en Bahasa Melayu¹⁰⁸⁵ alors que les programmes de *postgraduate* sont quant à eux délivrés en langue anglaise¹⁰⁸⁶. Cette scission permet d'internationaliser les universités publiques en attirant des étudiants internationaux qui recherchent des formations en anglais de haut niveau. En même temps, cela crée une séparation entre les étudiants nationaux qui n'auraient pas le niveau nécessaire pour intégrer le *postgraduate*, à cause de la langue anglaise, de ceux qui l'auraient. Il est vrai que ce niveau reste très sélectif et seuls les élites et les talents nationaux y ont accès¹⁰⁸⁷.

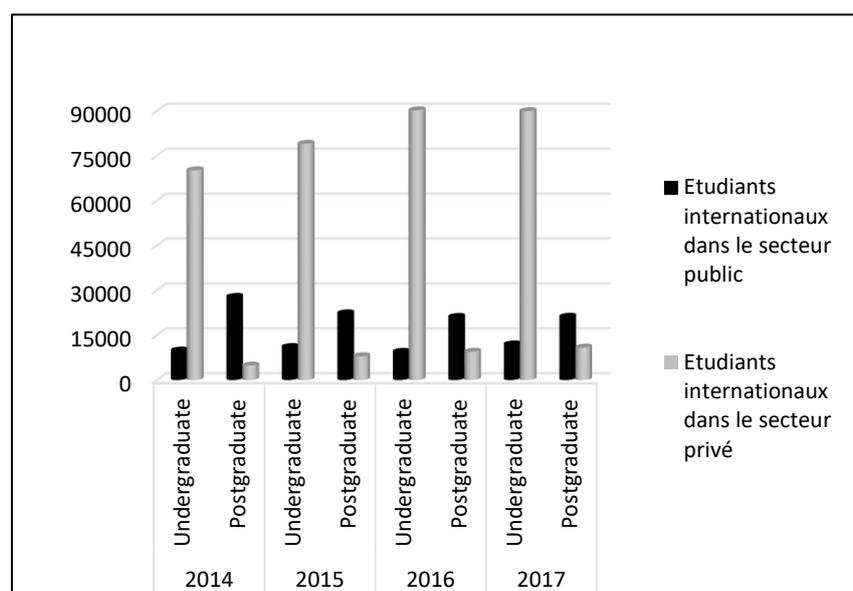
¹⁰⁸⁴ Mok, K.H. (2012). The Rise of Transnational Higher Education in Asia: Student Mobility and Studying Experiences in Singapore and Malaysia. *Higher Education Policy*, 25(2), 225-241, p.237.

¹⁰⁸⁵ De plus en plus de cours en *undergraduate* sont dispensés en Bahasa Melayu et en Anglais dans certaines grandes universités publiques, en particulier celles figurant dans les classements internationaux et dont l'État malaisien les implique dans une internationalisation accrue.

¹⁰⁸⁶ Sidhu, G.K., Kaur, S., Choo, L.P. & Fook, C.Y. (2017). Developing a framework for postgraduate supervision. In *Empowering 21st Century Learners Through Holistic and Enterprising Learning* (p.255-267). Springer.

¹⁰⁸⁷ Sidhu, G.K., Kaur, S., Choo, L.P. & Fook, C.Y. *op. cit.*

Graphique 7.2. Répartition des étudiants internationaux selon le niveau *undergraduate* et *postgraduate* dans les secteurs publics et privés entre 2014 et 2017



Source : élaboré à partir des rapports annuels du ministère de l'Enseignement supérieur malaisien entre 2014 et 2017.

Le niveau *postgraduate* attire deux fois plus les étudiants internationaux en mobilité dans le public que dans le privé¹⁰⁸⁸. Ce niveau a été plus investi par les universités publiques en particulier de recherche à la fois pour des raisons de rayonnement et de partenariats international mais également de retombées financières. Les universités et collèges universitaires privés ont concentrés essentiellement leur offre de formation sur le niveau *undergraduate*, principal marché de la formation initiale en Malaisie. Cependant, le secteur privé commence progressivement à développer des formations de très hauts niveaux pour attirer de nouveaux « clients » internationaux¹⁰⁸⁹. En outre, les programmes *postgraduate* sont très internationalisés dans les universités de recherche à l'image de l'*Universiti Malaya* (UM), de l'*Universiti Kebangsaan Malaysia* (UKM) ou les *comprehensive universities* comme l'*International Islamic University Malaysia* (IIUM). Le *postgraduate* est le pilier de la stratégie d'internationalisation d'état pour les universités publiques. L'idée de développer des universités de classe mondiale est intrinsèquement liée à la vision gouvernementale malaisienne qui réside dans la capacité croissante des universités publiques d'attirer des étudiants internationaux dans les programmes *postgraduate*¹⁰⁹⁰, notamment les universités de recherche. Toutefois, le secteur privé commence progressivement à se positionner sur ce niveau. Le vice-président d'une des plus anciennes universités privées en Malaisie explique qu'il a ainsi l'ambition de concurrencer les meilleures universités publiques sur le terrain des formations de recherche afin d'être plus

¹⁰⁸⁸ Miandy, M. (2019). Internationalisation of Higher Education in Malaysia: Insights from Higher Education Administrators. *AEI Insights: An International Journal of Asia-Europe Relations*, 5(1), 21-39.

¹⁰⁸⁹ Entretien avec un vice-président d'une université privée locale.

¹⁰⁹⁰ Sheriff, N.M. & Abdullah, N. (2017). Research Universities in Malaysia: What Beholds?. *Asian Journal of University Education*, 13(2), 35-50.

compétitif sur le marché mondial de l'éducation et d'augmenter leur propre classement international. Son discours n'est pas isolé puisque certains acteurs institutionnels dans les universités publiques craignent la montée en puissance du secteur privé à ce niveau de formation. Une directrice de la stratégie d'une grande université publique constate « en off » que le privé attirait un peu plus chaque année des étudiants internationaux. Elle y voyait qu'une partie du système privé était plus adaptée structurellement à la compétition internationale et par conséquent à la compétition locale. Elle jugeait que certaines universités privées étaient de « sérieuses » concurrentes dans les prochaines années pour les universités publiques de recherche dans la compétition à l'attraction des étudiants internationaux cherchant à se former en Master et en PhD. En outre, les universités privées, en se rendant plus compétitives sur le niveau *postgraduate*, cherchent la possibilité de captation de ces flux également synonymes de manne financière et de nouvelles parts de marché pour ce secteur.

Les asymétries existantes entre le secteur public/privé et le niveau *undergraduate/postgraduate* ne sont pas les seules puisque bien évidemment, selon la nature de l'institution, les circulations peuvent varier sensiblement¹⁰⁹¹.

1.4. Le poids du genre dans les mobilités entrantes en Malaisie

1.4.1. Le hub étudiant le plus « masculin » au monde

L'effet du genre sur les mobilités étudiantes internationales a été assez peu traité et de manière générale, les données disponibles sont inexistantes ou incomplètes. Les recherches qui associent *genre* et *migration/mobilité internationale* ont particulièrement porté leur regard sous l'angle du travail (domestique, *care*, et travail forcé voire esclavagisme comme la prostitution), du regroupement familial, des stratégies familiales et des réseaux migratoires¹⁰⁹². En outre, le discours actuel repose plutôt sur une « féminisation des migrations internationales » et est devenu un lieu commun voire une stratégie rhétorique qui tend pourtant à masquer un déséquilibre de genre selon les pays et régions¹⁰⁹³. Afin de replacer les migrations étudiantes en Malaisie selon le genre, il n'est pas inutile de rappeler les grandes tendances connues concernant les mobilités étudiantes selon cette variable.

Tout d'abord, les étudiantes européennes sont généralement considérées comme plus mobiles que leurs homologues masculins¹⁰⁹⁴. Mais il n'en va pas de même à un niveau mondial.

¹⁰⁹¹ Par exemple en Malaisie, l'université publique qui attirait le plus d'étudiants internationaux en 2007 était l'*International Islamic University Malaysia* devançant l'*Universiti Malaya* qui est la plus prestigieuse et connue des universités malaisiennes. cf. Ministry of Education Malaysia. (s.d.). *Data Pengajian Tinggi Malaysia Tahun 2002-2007*. Ministry of Education.

¹⁰⁹² Vause, S. (2009). Genre et migrations internationales Sud-Nord : une synthèse de la littérature. Documents de travail du SPED – 31.

¹⁰⁹³ Dumitru, S. & Marfouk, A. (2015). Existe-t-il une féminisation de la migration internationale ?. Féminisation de la migration qualifiée et invisibilité des diplômés. *Hommes & migrations*, (1311), 31-41.

¹⁰⁹⁴ Cattani, N. (2004). Genre et mobilité étudiante en Europe. *Espace, populations, sociétés*, 1, 15-27.

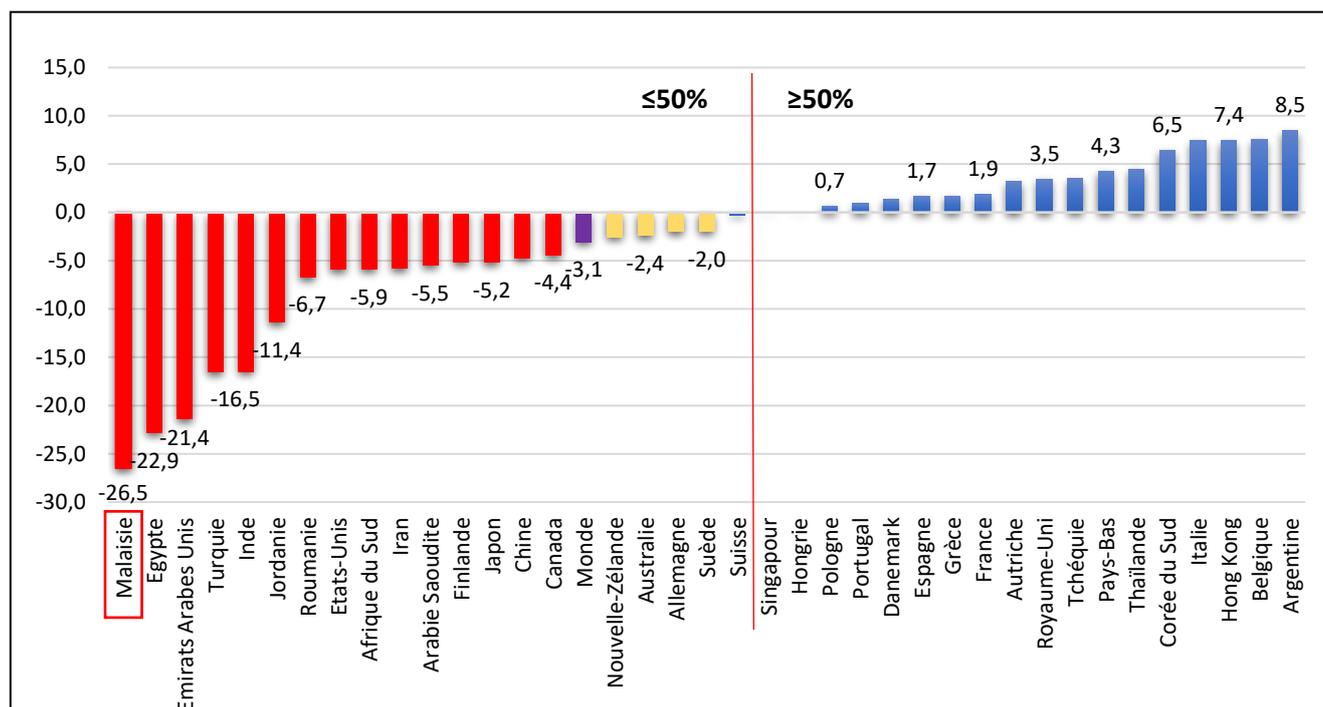
En effet en 2004, dans un article consacré à la féminisation des mobilités étudiantes européennes, Nadine Cattan montre que les étudiantes sont plus mobiles que les étudiants en Europe (60%), mais des analyses plus approfondies montrent qu'il existe une dissymétrie de genre où des pays catalysent des flux féminins et d'autres davantage des flux masculins¹⁰⁹⁵. Cette féminisation des mobilités notamment en Europe et en France est en constante augmentation dépassant la parité. En plus d'effectifs croissants des femmes dans l'enseignement supérieur, le niveau d'étude, la filière choisie et le capital social montrent des effets de distinction de genre en matière de mobilité internationale étudiante¹⁰⁹⁶.

À l'échelle mondiale, les données ISU enregistraient en 2017, 2 509 563 d'étudiantes en mobilité internationale contre 2 865 906 étudiants masculins en mobilité. Selon les pays de destination, les dissymétries sont particulièrement visibles (graphique 7.3). Si Singapour a rationalisé la parité quasi stricte homme/femme en matière d'accueil des étudiants en mobilité internationale, des pays se situent aux extrêmes de la sous-représentation ou de la surreprésentation féminine. Très clairement, les flux de mobilités internationales étudiantes vers la Malaisie ont la particularité d'être très fortement masculins. En 2017, il s'agissait du hub international qui enregistrait proportionnellement le moins d'étudiantes internationales en mobilité vers cette destination. Cette dissymétrie en faveur des étudiants masculins (73,5%) fait de la Malaisie, une destination qui est très marquée par le genre en comparaison avec la moyenne mondiale qui était située à 46,9% d'étudiantes en mobilité internationale la même année. Cette importante sous-représentation féminine est commune avec d'autres hubs comme l'Égypte, les Émirats arabes unis et la Turquie. À l'inverse, des hubs asiatiques comme Hong Kong, la Corée du Sud ou encore la Thaïlande attirent plus d'étudiantes que d'étudiants. À ceux-là, s'ajoutent des pays européens et également un pays sud-américain, l'Argentine, qui apparaît comme le hub qui proportionnellement attire le plus d'étudiantes en mobilité internationale en 2017.

¹⁰⁹⁵ Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. La Documentation française.

¹⁰⁹⁶ Erlich, V. & Stef, J. (2022, à paraître). Les mobilités internationales des étudiants français : Quelles évolutions. In *Observation de la Vie Etudiante. Enquête Conditions de vie 2020*. La Documentation française.

Graphique 7.3. Les dissymétries des mobilités internationales en 2017 selon le genre – Hubs attirant plus de 20 000 étudiants et étudiantes en mobilité internationale (exprimé en point de %)



Source : Graphique élaboré par l'auteur à partir des données en 2017 disponibles auprès de l'ISU et d'Eurostat. Chypre Nord n'apparaît pas dans les données.

Lecture : L'Argentine apparaît comme la destination la plus féminisée par rapport à tous les autres pays avec près de 58,5% d'étudiantes internationales.

Dans le cas de la Malaisie, la « figure de l'homme »¹⁰⁹⁷ est rattachée aux migrations internationales entrantes. Comme l'explique Niandou Touré dans le cas des étudiantes du Mali, les inégalités scolaires et genrées du pays d'origine créent, *de facto*, un déséquilibre des mobilités sortantes. Il existe ainsi préalablement un faible taux de scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire et supérieur. Lorsqu'il y a mobilité des étudiantes issues de ce type pays, elles réunissent des capitaux sociaux importants relevant des élites¹⁰⁹⁸. Certains de ces mêmes mécanismes seraient sensiblement similaires dans les mobilités entrantes en Malaisie ce qui expliqueraient, en partie, le faible taux des mobilités des étudiantes vers cette destination et s'orienteraient vers d'autres pays d'accueil au Nord.

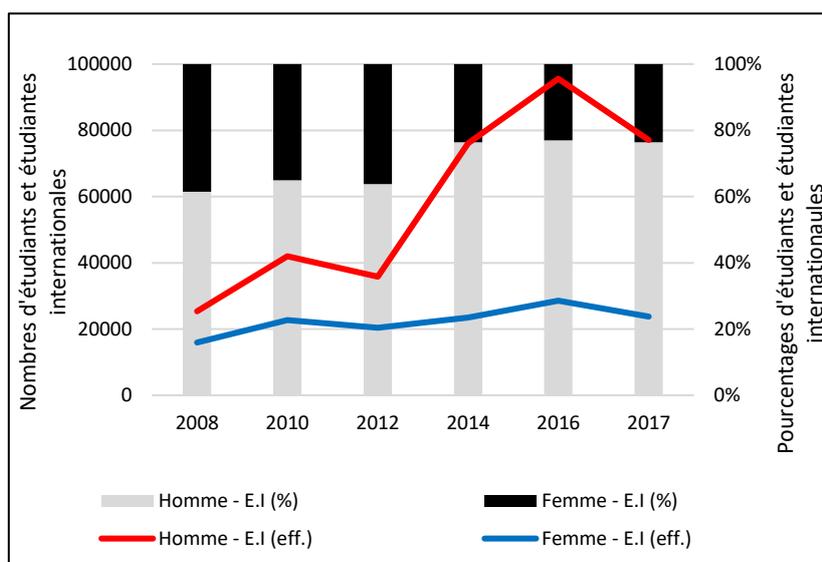
¹⁰⁹⁷ Touré, N. (2017). Genre et mobilité internationale pour études Origines sociales et trajectoires scolaires des étudiantes maliennes en France et au Maroc. *Géo-Regards Revue Neuchâteloise de géographie*, 10, 123-139 : 125.

¹⁰⁹⁸ Touré, N. (2017). Mobilité internationale pour études et mobilité sociale : trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Paris Cité.

1.4.2. Le renforcement des dissymétries spatio-genrées dans les mobilités étudiantes vers la Malaisie

En s'intéressant uniquement sur les flux de mobilités entrantes en Malaisie, il est intéressant de constater que les étudiants internationaux ont toujours été plus nombreux que les étudiantes internationales à venir en Malaisie. Bien qu'en 2008, 15 940 étudiantes internationales étaient dénombrées contre 25 370 étudiants, l'écart de genre n'a cessé de se creuser pour atteindre près de 95 000 étudiants pour 28 000 étudiantes en 2016 (graphique 7.5).

Graphique 7.5. Nombres et proportions des étudiantes internationales en Malaisie de 2008 à 2017



Sources : données issues des rapports sur l'état de l'éducation supérieure du ministère de l'Enseignement supérieur entre 2008 et 2017.

Lecture : En 2008, les hommes en mobilité internationale en Malaisie étaient 25 370 et représentaient 61,4% des mobilités étudiantes. Pour la même année, les femmes en mobilité internationale pesaient 38,6% des mobilités (soit 15 940 étudiantes)

E.I = Etudiants internationaux ou étudiantes internationales

Cette augmentation est la conséquence du renforcement de certains flux provenant notamment du Bangladesh¹⁰⁹⁹ et du Nigéria. Si on assiste à une « masculinisation » du hub malaisien, les écarts entre universités publiques et institutions universitaires privées en matière de genre sont tout aussi visibles. En 2013, les mobilités entrantes féminines vers le secteur public étaient près de 33% alors que les hommes représentaient 63% des entrants (tableau 7.2). Face au secteur public, le secteur privé n'a cessé d'accueillir toujours plus d'hommes étudiants passant de 65% à 77% entre 2013 et 2017.

¹⁰⁹⁹ En 2014, la surreprésentation des mobilités masculines en provenance du Bangladesh est telle que les étudiants internationaux étaient environ 28 000 pour seulement 1 000 étudiantes internationales environ.

Tableau 7.2. Pourcentages des femmes en mobilité étudiante par rapport aux hommes selon chaque pays d'origine, et selon le secteur universitaire public et privé entre 2013 et 2017

<i>Pays d'origine</i>	<i>Dans l'enseignement supérieur public en 2013*</i>	<i>Dans l'enseignement supérieur privé en 2013</i>	<i>Dans l'enseignement supérieur privé en 2017</i>
Afghanistan	14%	-	-
Algérie	17%	-	-
Arabie Saoudite	29%	22%	14%
Bangladesh	20%	20%	5%
Brunei	59%	-	52%
Botswana	-	51%	-
Cambodge	34%	-	-
Chine	51%	39%	51%
Corée du Sud	-	49%	49%
Égypte	19%	19%	15%
Émirats Arabes Unis	39%	-	-
États-Unis	14%	-	-
Guinée	25%	-	-
Inde	33%	33%	26%
Indonésie	37%	43%	50%
Irak	24%	20%	18%
Iran	43%	33%	34%
Kazakhstan	-	40%	50%
Kenya	-	35%	38%
Japon	48%	-	-
Jordanie	11%	-	8%
Lybie	23%	12%	12%
Maldives	54%	43%	50%
Maurice	-	33%	46%
Myanmar	55%	38%	41%
Népal	-	-	22%
Nigéria	15%	34%	11%
Oman	21%	22%	35%
Ouganda	-	53%	-
Ouzbékistan	19%	24%	22%
Pakistan	20%	28%	16%
Palestine	13%	38%	5%
Philippines	53%	60%	-
Singapour	70%	-	-
Somalie	16%	29%	31%
Soudan	24%	26%	12%
Sri Lanka	34%	28%	37%
Syrie	14%	19%	9%
Tanzanie	34%	40%	42%
Thaïlande	59%	46%	61%
Turquie	40%	-	-
Vietnam	60%	42%	58%
Yémen	19%	13%	7%
Zimbabwe	35%	35%	46%
Autres pays	35%	38%	40%
% total des étudiantes internationales en Malaisie	33%	35%	23%

Source : réalisé à partir des données des rapports du ministère de l'Enseignement supérieur malaisien en 2013 et 2017.

* Seule l'année 2013 est disponible pour le secteur universitaire public dans les données de la mobilité étudiante concernant la répartition femmes/hommes.

Lecture : Les étudiantes saoudiennes représentaient 29% de la mobilité étudiante en provenance d'Arabie Saoudite en 2013 dans le secteur universitaire public malaisien. Pour la même année, elles n'étaient de 22% dans le secteur universitaire privé et ce chiffre diminue pour l'année 2017 pointant à 14% par rapport aux étudiants saoudiens.

Selon les pays d'origine des étudiantes, les disparités sont également importantes par rapport aux hommes provenant des mêmes pays qui se dirigent vers le secteur universitaire

privé malaisien en 2017 : 5% d'étudiantes bangladeshies, 5% d'étudiantes palestiniennes, 7% de Yéménites ou encore 8% de Jordaniennes. À *contrario*, les mobilités provenant d'Asie de l'Est et d'Asie du Sud-Est restent partiaires voire connaissent une surreprésentation des étudiantes à l'image des étudiantes vietnamiennes, thaïlandaises ou singapouriennes. Les flux d'étudiants masculins sont très marqués en ce qui concerne le Moyen-Orient et l'Afrique, quel que soit le secteur (sauf exception comme pour les étudiantes provenant du Botswana). En définitive, la Malaisie catalyse une scission entre d'un côté des mobilités de femmes étudiantes provenant très peu du Moyen-Orient ou d'Afrique et d'un autre, celles de l'est ou du sud-est asiatique étant plus enclines que leurs homologues masculins à se rendre en Malaisie pour y faire leurs études supérieures.

Comment expliquer de tels déséquilibres extrêmes en fonction des provenances des flux ? Certains pays dont sont originaires les femmes en mobilité ont une grande faiblesse à les scolariser, et celles qui sont scolarisées et partent ensuite en mobilité, appartiennent aux élites¹¹⁰⁰. On peut ajouter plusieurs autres hypothèses. La première est la pression migratoire sur le monde occidental qui est peu enclin à intégrer certains flux d'étudiants en provenance de pays cognitivement associés au terrorisme islamique¹¹⁰¹. Ces flux de mobilités masculines s'orientent vers la Malaisie par choix secondaire dû à ces restrictions. La seconde est qu'il est probable que les démarches de départ en mobilité connaissent également des sélections de genre par les grands hubs traditionnels impactant les mobilités en Malaisie en plus des raisons macro-structurelles en termes culturels, religieux et politiques qui se catalysent entre le pays d'origine et le pays de destination. Bien que les flux d'étudiantes relevant de pays à majorité musulmane soient extrêmement minoritaires, cela n'est pas forcément qu'une simple question de religion puisque lors d'un entretien avec le Recteur d'une université publique islamique, celui-ci signale que :

« *Al hamdoulillāh*, en fait nous avons maintenant pour les pays musulmans, les universités musulmanes, peut-être que les gens sont surpris, mais 60% de nos étudiants sont des femmes. [...] 60% sont des femmes de différents pays. Peu de femmes dans les pays musulmans sont éduquées et elles viennent ici pour s'éduquer. » (Recteur d'une université publique islamique)

Cette université islamique, l'une des plus réputées au monde, est l'université la plus féminisée en Malaisie. Celle-ci sélectionne les étudiantes issues des élites musulmanes mondiales par l'excellence de leur parcours scolaire et universitaire. Ainsi, cela rejoint la constatation de Niandou Touré sur les capitaux sociaux de ces dernières intégrant des universités d'élite¹¹⁰².

S'il y a des dissymétries de genre dans les flux étudiants, elles sont encore plus visibles dans les provenances des pays d'origine. Plus largement, la Malaisie en tant que hub éducatif

¹¹⁰⁰ Touré, N. (2017). *op. cit.*

¹¹⁰¹ Marginson, S., Nyland, C., Sawir, E. & Forbes-Mewett, H. (2010). *International student security*. Cambridge University Press.

¹¹⁰² Touré, N. (2017). *op. cit.*

international catalyse un dualisme asymétrique entre les élites mobiles du monde occidental et celles du monde non-occidental.

II. Un développementalisme international : devenir un lieu de la mobilité sociale

Parmi les plus de 100 000 étudiants internationaux que la Malaisie attire en 2017, la rhétorique institutionnelle révèle que le pays cherche et souhaite attirer aussi bien des étudiants relevant de pays développés que peu développés afin d'apparaître comme un relais dans la formation de ces élites étudiantes. L'objectif est de former massivement ces dernières provenant de pays où l'éducation supérieure pourrait être faiblement développée ou faire défaut à cause d'instabilités économiques et politiques. Un vice-président indique au cours d'un entretien que :

« Vous voulez donc essayer de recruter des personnes qui ne peuvent pas terminer leurs études de troisième cycle parce qu'ils sont dans des pays où les installations ne sont pas aussi bonnes qu'en Malaisie, la recherche aussi permet d'accroître leurs propres nations, parce que lorsque vous formez certaines personnes, elles acquièrent des compétences spécifiques qu'elles peuvent rapporter dans leur pays ». (Vice-Président d'une université « liée au gouvernement »)

Globalement les acteurs institutionnels se projettent dans une stratégie étatique reposant sur la mission de développer les autres nations du « bas » à travers leurs élites étudiantes circulantes. Les objectifs stratégiques sont aussi bien d'apparaître pour la Malaisie comme un acteur capable de former des élites tout comme les grands hubs occidentaux mais également de favoriser à termes des « bonnes » relations avec ces futures élites amenées à occuper des postes de pouvoirs dans leur pays d'origine.

2.1. Un discours institutionnel sur la formation des élites étudiantes du « *bottom billion* »

Si les universités publiques, et derrière elles le gouvernement malaisien, se sont orientées vers une stratégie de former le *Bottom 40* malaisien¹¹⁰³, cette même stratégie s'est retrouvée dans l'attraction des étudiants internationaux et dans la volonté de capter ceux du « *bottom billion* » au niveau international. Les frais d'inscription restent faibles pour les étudiants internationaux intégrant les universités publiques contrairement à ceux dans le secteur universitaire privé qui sont nettement plus élevés. Au cours d'un entretien, l'un des directeurs des relations internationales a longuement exposé cette stratégie :

« Mais c'est plus axé sur les étudiants locaux parce que la politique publique en Malaisie, c'est le service national, donc nous acceptons certains étudiants qui viennent de, nous appelons ça venir du B40, le B40 c'est les 40% des individus les plus bas de l'économie, pas seulement en Malaisie, mais aussi dans le monde entier, sauf en Palestine. [...] Notre aspiration n'est pas liée aux frais de scolarité, notre aspiration est liée au *soft power* et à la mise en réseau parce que nous voyons que les grandes lignes à long terme sont importantes. [...] Mais l'aspiration de notre université c'est d'obtenir de très bons étudiants en nombre [...]. L'argent est très important. Et

¹¹⁰³ Le « Bottom 40 » ou « B40 » représente les 40% de la population la plus pauvre.

nous pouvons trouver de nombreuses façons d'obtenir de l'argent. Mais quand il s'agit des étudiants, nous devons être très très concentrés sur notre relation avec les étudiants, parce que dans le futur, ce sont eux qui vont être les plus nombreux à venir, ce sont eux qui vont devenir quelqu'un dans leur pays, un grand vice-chancelier ou un président ou autre. [...] Oui, mais il comprend aussi où nous en sommes dans notre université et quelles sont notre vision et notre mission de l'université. [...] nous devons rester fidèles à notre philosophie qui consiste à transformer le *bottom billion*. Donc, si l'université elle-même n'est pas accessible aux étudiants, nous ne mettons pas en pratique ce que nous avons dit. Dans notre université, près de 50% des étudiants sont issus du B40. » (Directeur des relations internationales dans une université publique de recherche)

Le *bottom billion* auquel il fait référence est un concept développé par Paul Collier, professeur d'économie à l'université d'Oxford en 2008 dans un premier ouvrage¹¹⁰⁴ où il le décrit en faisant référence aux pays les « plus bas » – un milliard de personnes concernées – de l'économie mondiale et proposant ainsi une nouvelle lecture des pays en développement. En 2009, dans un autre ouvrage¹¹⁰⁵, il donne une liste de 58 pays relevant de cette catégorisation où figurent principalement des pays africains et asiatiques. En reprenant ce concept et le mettant en parallèle avec la stratégie nationale vers les étudiants malaisiens les moins aisés, les acteurs institutionnels des universités publiques se sont dirigés vers ce segment international, de la formation des étudiants issus de pays du *bottom billion*. Ils ont élaboré un discours *développementaliste* à travers les notions de « charité »¹¹⁰⁶, d'humanisme et d'humanitarisme vers les étudiants internationaux de pays « pauvres »¹¹⁰⁷ qu'il est nécessaire de former. Ce discours très présent pour les acteurs institutionnels des universités publiques l'est aussi dans certaines universités privées. Toutefois, cette catégorisation introduit un artefact discursif dans le sens où au sein même de ces pays, il existe également des disparités sociales et économiques. Entreprendre des études supérieures et de surcroît à l'étranger est encore réservé à une minorité d'étudiants relevant bien souvent des classes les plus élevées de leur société.

La captation de ces étudiants issus de ces pays est une stratégie forte de faire de la Malaisie un lieu de la formation des élites étudiantes de ces pays du « bas ». Elle se positionne sur un segment du marché international de l'éducation délaissé par les pays du monde occidental avec des politiques internationales restrictives à leur égard. La formation de ces élites du Sud est devenue donc un « investissement d'avenir » à travers leur passage dans les universités malaisiennes afin qu'ils repartent formés dans leur pays d'origine en vue d'y occuper des positions de pouvoir. Cet investissement étatique de la Malaisie envers ces étudiants étrangers est d'étendre, dans le futur, ses relations et réseaux économiques, diplomatiques et politiques avec ces pays en question. Ainsi, certains pays ont été spécialement

¹¹⁰⁴ Collier, P. (2008). *The bottom billion: Why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford University Press.

¹¹⁰⁵ Collier, P. (2011). *Wars, guns and votes: Democracy in dangerous places*. Random House.

¹¹⁰⁶ Plusieurs acteurs institutionnels ont évoqué la « charité » envers les étudiants pauvres issus de pays moins développés ou emprunts par la guerre et les conflits armés.

¹¹⁰⁷ Sumner, A. (2012). *Where Will the World's Poor Live? An Update on Global Poverty and the New Bottom Billion*. Center for Global Development : 7.

investis comme l'Ouzbékistan, le Nigéria ou encore la Somalie (tableau 7.3). Le secteur universitaire public autant que privé s'est orienté vers ce segment du marché international ; tous deux participent à la vision étatique de devenir un pôle international.

Tableau 7.3. Les flux d'étudiants internationaux issus de quelques pays de « *bottom billion* » en 2014 et 2017

<i>Origine des étudiants</i>	Universités autonomes (UA)	Institutions universitaires Privées (IPTS)	Total
Nigéria*	18,3% (2477)	81,7% (11052)	100% (13527)
Soudan*	19,0% (590)	81,0% (2514)	100% (3104)
Yémen*	33,5% (2096)	66,5% (4152)	100% (6248)
Ouzbékistan**	15,4% (104)	84,6% (573)	100% (677)
Somalie**	51,6% (641)	48,4% (602)	100% (1243)
Myanmar**	27,9% (129)	72,1% (333)	100% (462)

Source : données issues des rapports du ministère de l'Enseignement supérieur entre 2014 et 2017.

* données pour 2017

** données pour 2014

Les étudiants nigériens représentaient l'un des flux les plus importants en 2017 vers la Malaisie et ils sont principalement intégrés dans le secteur privé (82%) bien qu'il s'agisse de la 4^e nationalité d'étudiants internationaux la plus fortement présente dans les universités publiques en termes de nombre absolu (cf. annexe 7.5). Les étudiants somaliens se trouvaient aussi bien dans le secteur public (52%) que dans le secteur privé (48%) en 2014. La distinction publique/privée montre des flux socio-économiques différenciés entre les étudiants issus de ces pays du Sud. Si ces deux systèmes se sont positionnés à géométrie variable sur un segment d'« humanitarisme éducatif », la rationalité économique demeure, et fait perdurer une stratification dans la circulation des élites publiques et des élites privées en Malaisie.

2.2. De la guerre de Bosnie aux conflits armés en Irak et au Yémen : un processus d'internationalisation alimenté par l' « humanitarisme »

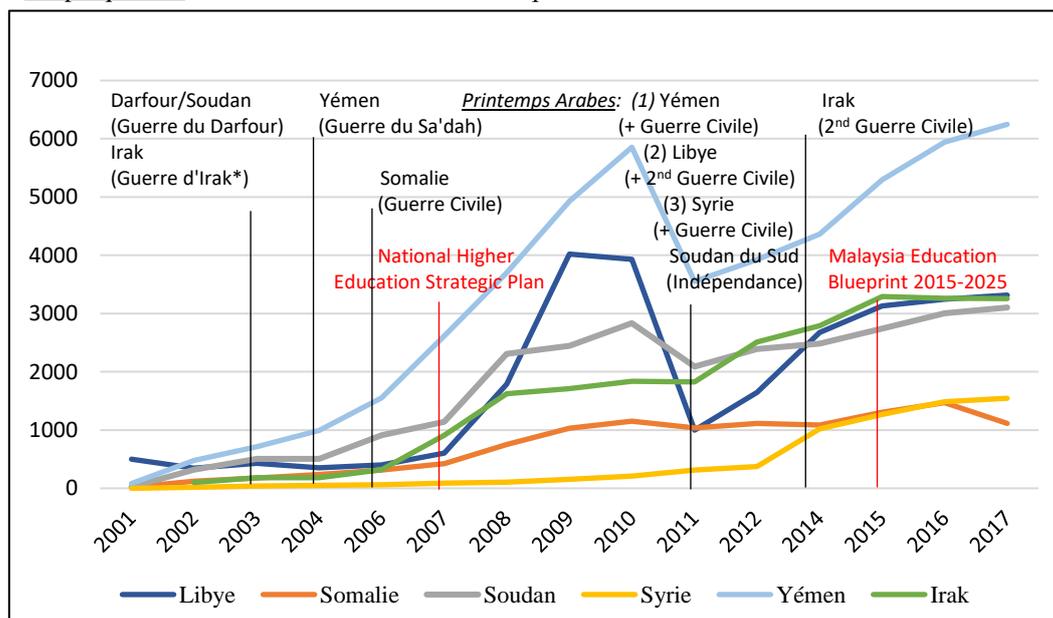
En plus de cibler les étudiants issus des pays « pauvres », la Malaisie puise une part de son internationalisation au gré de la géopolitique mondiale, des conflits armés qui touchent directement certaines nations désignées par le droit international comme des conflits « non-internationaux »¹¹⁰⁸. Ces conflits armés civils ou militaires conditionnent et sont un des *push*

¹¹⁰⁸ Vité, S. (2009). Typology of armed conflicts in international humanitarian law: legal concepts and actual situations. *International review of the red cross*, 91(873), 69-94. L'auteur montre qu'en droit international humanitaire, deux types de conflits sont définis : le conflit armé international (affrontements entre États) et le conflit armé non-international (au sein d'un même État). La guerre civile n'est pas un terme au sens juridique et est incluse dans le second type de conflit.

factors accélérant et forçant la migration étudiante. Au cours des trente dernières années, certains pays ont été spécialement investis comme la Bosnie-Herzégovine durant l'une des guerres de Yougoslavie dans les années 1990, ou le Yémen ou encore l'Irak depuis le milieu des années 2000.

En analysant la provenance des flux étudiants depuis 2000, il est possible d'entrevoir la potentielle recrudescence des flux dus à ces conflits vers les différents hubs éducatifs mondiaux. Certains conflits au Moyen-Orient ou en Afrique qui touchent notamment le Yémen, la Syrie, l'Irak, la Libye ou encore le Soudan ont eu pour effet d'entraîner une augmentation des mobilités étudiantes dans le monde, en particulier vers des pays voisins ou plus éloignés comme la Malaisie. Par exemple, la guerre du *Sa'dah* au Yémen ou les conflits ethniques au Soudan ont entraîné d'importants flux d'étudiants d'abord vers les pays frontaliers – ou séparé, dans le cas du Soudan, par la mer Rouge –, l'Arabie Saoudite a vu croître de manière exponentielle le nombre d'étudiants en provenance de ces pays depuis le début de ses conflits intérieurs. De manière similaire, les Émirats Arabes Unis ou la Malaisie ont également vu une augmentation des étudiants arrivant de ces mêmes pays (graphique 7.6). Cependant, les flux de mobilités étudiantes les plus forts sont conditionnés par l'effet de frontière qui reste le moyen le plus simple pour un étudiant de fuir son pays en conflit.

Graphique 7.6. Évolutions des flux d'étudiants provenant de zone de conflits entre 2001 et 2017



Source : réalisé par l'auteur. Données issues des rapports officiels du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur malaisien entre 2003 et 2017 et les données ISU entre 2001 et 2017.

* Guerre d'Irak de 2003 à 2011.

Lecture : Les étudiants yéménites étaient près de 6 000 à se rendre en Malaisie en 2010, leur croissance a été exponentielle à la suite de la guerre du *Sa'dah*. Durant les révolutions des « Printemps Arabes » en 2011, la mobilité étudiante a chuté avant de retrouver son cours le plus élevé en 2017.

Si les conflits armés sont un facteur de migration pour les étudiants, leurs destinations d'immigration sont limitées à cause des restrictions migratoires en provenance de ces zones et souvent couplées cognitivement à une appartenance religieuse – supposée ou réelle – qui les

associent au terrorisme islamique réduisant considérablement leur migration vers les pays occidentaux¹¹⁰⁹. L'accroissement du nombre d'étudiants de ces pays en guerre ou sous conflits armés relève également de stratégies étatiques et institutionnelles déjà éprouvées depuis les années 1990 par la Malaisie dans la récupération de ces étudiants en grande difficulté. Lors du conflit en Bosnie-Herzégovine opposant Serbes et Bosniaques entre 1992 et 1995, la Malaisie a participé diplomatiquement et militairement – par le biais des troupes des Nations-Unies – à ce conflit¹¹¹⁰. Quelques centaines d'étudiants bosniaques sont arrivés ainsi en Malaisie tout au long de cette période en raison de l'implication du gouvernement malaisien, de l'*International Islamic University Malaysia* par les liens que cette dernière entretenait avec deux jeunes professeurs bosniaques avant le conflit¹¹¹¹. Ces événements tragiques qui ont conduit à récupérer des étudiants bosniaques en vue de continuer leur formation universitaire en Malaisie sont devenus une des formes de stratégies d'internationalisation du gouvernement malaisien. Plusieurs répondants institutionnels malaisiens ont stipulé dans les entretiens que la formation et l'accueil des étudiants provenant des pays en conflit étaient fondamentaux. À ce propos, un Recteur d'une université explique :

« Je vous donne un exemple très classique, en 1992, pendant la guerre de Bosnie, les combats entre la Bosnie, la Serbie et la Croatie, alors que la Bosnie était attaquée à cette époque, nous avons pris beaucoup d'étudiants de là-bas, presque 200 étudiants, ils sont venus ici presque sans rien, sans vêtements, ils fuyaient la guerre et nous leur avons tous donné une éducation gratuite. Nous les avons donc emmenés ici, nous leur avons donné une éducation, certains d'entre eux ont obtenu un doctorat, d'autres sont retournés en Bosnie. [...] C'est l'internationalisation pour nous, vous venez dans mon pays, je vous donne une éducation et vous retournez dans votre pays et vous développez votre pays ». (Recteur d'une université publique islamique)

Les liens entre ces étudiants retournés dans leur pays et l'Université malaisienne dans laquelle ils ont effectué leurs études restent étroits. La récupération des étudiants issus des pays en conflit revêt ainsi un double enjeu. D'une part, elle contribue aux stratégies d'internationalisation du système d'enseignement supérieur par l'accroissement du nombre d'étudiants internationaux. D'autre part, ces étudiants seront formés et pourront repartir dans leurs pays d'origine à la fin du conflit en vue de contribuer à leur (re)construction tout en gardant un lien avec leur pays d'accueil et lui assurant ainsi une visibilité internationale. Un vice-chancelier d'une université privée explique ainsi :

« Le Soudan est un autre pays où nous voulons faire venir des gens, beaucoup de gens, capables de faire des études de troisième cycle ou de premier cycle. Maintenant, lorsque nous formons ces personnes de ces pays, nous envisageons leur retour ou, indépendamment de leur destination, nous essayons de maintenir le lien avec elles. S'ils retournent normalement dans leur pays, ils nous considéreront comme des moniteurs. En tant qu'université potentielle, nous les aiderons à construire leur pays, d'accord, donc nous commencerons à voir que lorsqu'ils retourneront dans

¹¹⁰⁹ Marginson, S., Nyland, C., Sawir, E. & Forbes-Mewett, H. *op. cit.*

¹¹¹⁰ Karčić, H. (2014). Islamic Revival in Bosnia and Herzegovina 1992-2010. *Context: Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 112-128.

¹¹¹¹ *Ibid.*

leur pays, ils solliciteront notre aide.» (Vice-chancelier d'une université « liée au gouvernement »)

Ces répondants ont appuyé la création et la continuité d'un lien entre l'université et les étudiants de ces pays afin d'être un support post-conflit. L'enseignement supérieur devient un lieu « humanitaire » contribuant à sa propre internationalisation.

La captation de ces élites étudiantes alimente majoritairement l'enseignement supérieur privé où 2 étudiants sur 3 y sont inscrits (seuls les Irakiens sont majoritairement dans les universités publiques). L'accueil de ces étudiants catalyse deux formes d'élites. La première est une élite étudiante économique, qui, malgré la provenance de pays en conflit, s'apparente à des « clients internationaux »¹¹¹² qui contribuent financièrement, par le paiement de leur cursus universitaire au secteur éducatif privé, à l'économie malaisienne grâce à l'introduction de devises étrangères qu'ils génèrent. La seconde est une élite étudiante dirigeante ou qui aura des positions clés dans le pays en devenir une fois la paix revenue. Celle-ci est formée dans les universités publiques et il y a une proactivité d'état à former ces étudiants afin d'entretenir des liens post-études en vue de faciliter de futures relations bilatérales économiques, politiques, diplomatiques, et scientifiques avec les pays en question.

2.3. Entre accès à la formation universitaire et espoir de mobilité sociale ascendante

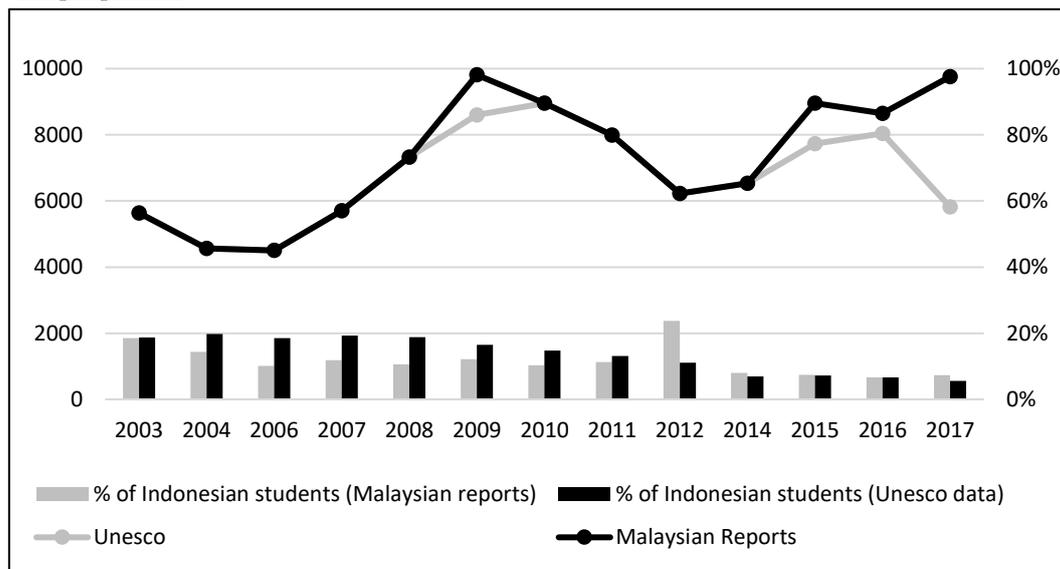
Parallèlement aux pays très pauvres et à ceux en conflits armés, des pays comme l'Indonésie ou le Bangladesh représentent des pays plus stables, mais dont les étudiants cherchent à se former à l'étranger. La Malaisie représente donc dans ces cas une opportunité à la fois de la poursuite des études universitaires et l'espoir d'une mobilité ascendante soit dans le retour au pays d'origine ou dans le pays d'accueil.

2.3.1. Les étudiants indonésiens en quête d'opportunité à côté de chez eux

Les étudiants indonésiens représentent une des nationalités les plus présentes en Malaisie bien que les flux aient connu des fluctuations (graphique 7.7). En 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur enregistre près de 10 000 étudiants indonésiens dans son système d'enseignement supérieur et ils représentent un étudiant international sur 20.

¹¹¹² Entretien auprès d'un Vice-chancelier adjoint d'une université « liée au gouvernement ».

Graphique 7.7. Évolutions des mobilités étudiantes indonésiennes en Malaisie entre 2003 et 2017



Sources : établi à partir des données ISU entre 2003 et 2017 et des rapports du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur entre 2003 et 2017. Pour l'année 2005 et 2013, les données ne sont pas disponibles pour les rapports.

Lecture : En 2003, 5 634 étudiants indonésiens étaient inscrits dans le système d'enseignement supérieur malaisien que ce soit dans les données ISU et dans le rapport du Ministère. Ils représentaient alors 18,5% de l'ensemble des étudiants internationaux dans le pays.

Si la Malaisie est devenue un des lieux de formation de ces étudiants en quête d'études supérieures, l'Indonésie a longtemps accueilli les étudiants malaisiens en masse durant les années 1960-1970. Effectivement, l'enseignement supérieur était plus réputé en Indonésie et était considéré en Malaisie comme de moins bonne qualité, ce qui se traduisait par un départ relativement massif (la moitié des étudiants malaisiens) à l'étranger et l'Indonésie était une des destinations privilégiées¹¹¹³. Cependant, à cause du pouvoir autoritaire de Suharto (1966-1998) en Indonésie, la situation dans l'enseignement supérieur indonésien s'est très sérieusement dégradée à la fin des années 1970 et il devint dangereux pour les étudiants et académiques d'aller à l'université¹¹¹⁴. Le rapport d'attraction s'est progressivement inversé et un nombre important d'étudiants indonésiens a intégré les universités publiques et privées malaisiennes. De plus, si une proximité géographique et culturelle font de la Malaisie une destination privilégiée des étudiants indonésiens, à cela s'ajoute une immigration globale très importante, notamment de travailleurs immigrés en Malaisie. La main-d'œuvre étrangère représentait plus de 100 000 Indonésiens travaillant en Malaisie en 1990 pour atteindre plus de 400 000 en 2010 et plus de 700 000 en 2018, faisant de l'Indonésie la part la plus importante de travailleurs immigrés en Malaisie¹¹¹⁵. On estime qu'il y a quasiment 2 millions d'Indonésiens dans le pays.

¹¹¹³ Échange avec un professeur français spécialiste de l'Indonésie et de la Malaisie.

¹¹¹⁴ Beerkens, E. (2008). Indonesia: Students and the rise and fall of Suharto. *University World News*, 12.

¹¹¹⁵ Carpio, X.D., Ozden, Ç., Testaverde, M., Marouani, M., Nilsson, B. & Wagner, M.C. (2015). Foreign workers in Malaysia labour market and firm level analysis. *Malaysian Journal of Economic Studies*, 52(1), 1-19.

Cela ferait de cette communauté migrante la plus importante après les communautés malaisiennes chinoises et indiennes.

Les étudiants indonésiens en mobilité internationale se dirigent vers la Malaisie ou d'autres destinations éducatives étrangères de manière différenciée en fonction de leur appartenance ethnique, à laquelle est associé leur statut socio-économique. Ainsi, au cours d'un entretien, un responsable de la coopération universitaire en Indonésie a mentionné à ce sujet :

« On devrait passer de 6 millions à 12 millions (d'étudiants du supérieur) en quelques années, c'est ce qui est complètement incroyable. Un pays développé d'Europe aurait du mal à faire face, donc on peut imaginer que les universités privées vont continuer à prospérer. [...] Ici, juste les lycées publics, c'est 51 millions de lycéens, la moitié de la population est quasiment en âge scolaire. [...] En quête d'un diplôme [...] beaucoup plus vont vers le monde anglophone et tout particulièrement l'Australie et Singapour après il faut voir les rangs, je ne sais plus si c'est l'Australie et ensuite Singapour et ensuite Malaisie. La Malaisie représente un avantage c'est qu'il y a quand même des formations qu'ils peuvent suivre, mais qui ne sont pas en anglais, mais qui sont en malaisien. [...]. En particulier, Singapour attire beaucoup les Sino-Indonésiens c'est une communauté chinoise en Indonésie. En Malaisie il y a une grosse minorité chinoise... En Indonésie elle est minuscule, il y a 6 millions de personnes sur 260 millions. Et malgré tout c'est une population qui a quand même, même si elle est très minoritaire, qui a des moyens financiers considérables [...] beaucoup de Sino-Indonésiens envoient leurs enfants à Singapour [...] également en Chine continentale de plus en plus, aussi avant l'épidémie actuelle, tandis que les Indonésiens de souche, les Indonésiens qui ne sont pas d'origine chinoise, eux ils aiment les pays anglophones, faire ses études aux États-Unis, il n'y a rien de plus prestigieux ». (Attaché de coopération universitaire en Indonésie)

L'exemple des étudiants indonésiens en Malaisie illustre plusieurs éléments. Le premier est qu'il y a une proximité à la fois géographique, frontalière dans ce cas, et culturelle (langue, culture et socle religieux proches). Ces caractéristiques ont attiré les étudiants vers cette destination éducationnelle face également à la pénurie des places et à une sélection accrue dans les universités indonésiennes publiques. Toutefois, l'augmentation des établissements privés en Indonésie a eu pour effet de capter une part des étudiants indonésiens qui initialement étaient obligés de se rendre à l'étranger. Le second élément qui est sous-jacent à la mobilité entrante indonésienne en Malaisie est le caractère ethnique. Comme il en a été question lors du précédent chapitre, la Malaisie entretient une relation complexe avec sa communauté malaisienne chinoise. Ainsi, ce verbatim montre bien que dans le cas indonésien, les Sino-Indonésiens privilégient Singapour et la Chine à la Malaisie compte tenu à la fois de leurs ressources économiques, mais aussi de leur similarité ethnique, même si une part d'entre eux se rendent dans les universités sino-malaisiennes privées (ex. *Universiti Tunku Abdul Rahman* ou *Xiamen University Malaysia*). À l'inverse, les non sino-indonésiens vont davantage se rendre vers la Malaisie ou encore vers les pays occidentaux, les États-Unis et l'Australie restant en tête des pays ciblés. Donc, pour se rendre en Malaisie, le capital économique nécessaire sera moins important que pour d'autres destinations, mais le capital symbolique pourra, par conséquent, être moins prestigieux. Ainsi, il y a une différenciation entre ces élites étudiantes sortantes soumises à des contraintes structurelles économiques mais de surcroît, indirectement, liées à la

communauté d'appartenance ethnique qui, comme dans ce cas-ci, va entraîner une différenciation des destinations. La Malaisie apparaît donc comme une destination d'opportunité et de mobilité sociale ascendante pour les élites indonésiennes ne pouvant se rendre en occident (vignette 7.1).

Vignette 7.1. Surya, étudiante indonésienne, 23 ans

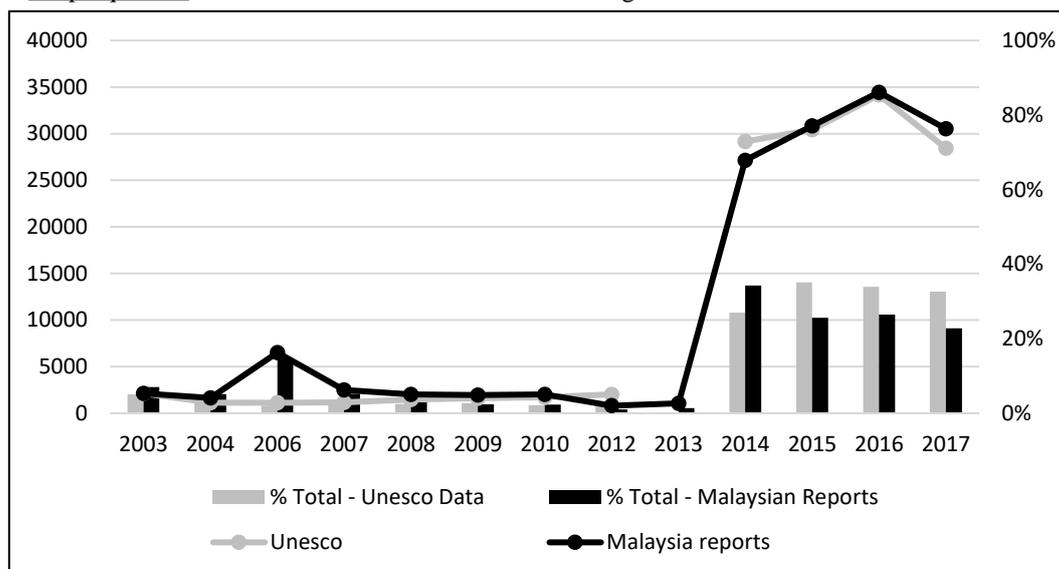
Hijab coloré, mode asiatique, elle se confond parfaitement avec les autres malaisiennes. Surya est pourtant une étudiante indonésienne de Sumatra. Son parcours universitaire démarre en Indonésie, là où elle est d'abord inscrite dans un établissement universitaire privé. Le coût reste important et les études ne sont pas de très « bonnes qualités », elle décide donc de partir en Malaisie pour poursuivre son *bachelor* en langues et linguistiques dans un institut privé à Kuala Lumpur. Elle aurait voulu partir en Europe, mais elle n'en a pas les moyens financiers, la Malaisie est bon marché avec un enseignement supérieur mieux coté que celui de l'Indonésie. À cela s'ajoutent d'autres arguments en faveur du voisin malaisien, elle y partage une langue et une culture plus ou moins communes, tout en bénéficiant d'un environnement anglophone et multiculturel sans être trop éloignée de sa famille restée de l'autre côté du détroit de Malacca. Au bout de deux ans, elle décroche son diplôme et décide de rester travailler quelque temps dans son nouveau pays d'accueil. Employée dans une grande banque asiatique, elle espère économiser suffisamment d'argent pour reprendre ses études en Master et s'offrir davantage d'opportunités professionnelles en Malaisie ou à l'étranger. La Malaisie représente pour elle un pays développé où il est possible de s'élever socialement, davantage que ne l'est l'Indonésie.

Cet espoir d'ascension sociale explique en partie lui aussi les flux d'étudiants provenant du Bangladesh en Malaisie.

2.3.2. *Les étudiants bangladeshis : du rêve au cauchemar*

Jusqu'en 2014, les étudiants bangladeshis étaient relativement peu nombreux, ne représentant qu'entre un à deux milliers d'étudiants (entre 1 et 10% des mobilités internationales entrantes selon les années et les rapports), avant de connaître un bond spectaculaire entre 2014 et 2017 pour atteindre près de 30 000 étudiants (en moyenne) devenant la première provenance d'étudiants internationaux. Un tiers des étudiants internationaux en Malaisie sont des étudiants bangladeshis. La Malaisie est le premier pays de destination de ces étudiants dans le monde.

Graphique 7.8. Évolutions des mobilités étudiantes bangladeshis en Malaisie entre 2003 et 2017



Sources : établi à partir des données ISU entre 2003 et 2017 et des rapports du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur entre 2003 et 2017. Pour l'année 2005 et 2013, les données ne sont pas disponibles pour les rapports.

Lecture : En 2003, 5634 étudiants indonésiens étaient inscrits dans le système d'enseignement supérieur malaisien que ce soit dans les données ISU et dans le rapport du Ministère. Ils représentaient alors 18,5% de l'ensemble des étudiants internationaux dans le pays.

Cette augmentation spectaculaire s'explique en partie par plusieurs raisons endogènes et exogènes à la Malaisie. La première est due à un nouveau comptage des étudiants en mobilité internationale en Malaisie. Effectivement, trois instances se chargent de ce comptage et de la vérification : les universités publiques et privées qui font leurs propres comptages, le ministère de l'Immigration (*Jabatan Imigresen Malaysia*) est en charge de la délivrance de visas étudiants et enfin, l'*Education Malaysia Global Services (EMGS)*¹¹¹⁶ est sous le ministère de l'Enseignement supérieur – il est le principal service pour un étudiant international qui veut faire les démarches d'entrée en Malaisie. Les variations positives des étudiants bangladeshis peuvent s'expliquer par ce nouveau procédé de comptage qui est recoupé par les trois entités et qui est, actuellement, validé par l'EMGS et non plus uniquement par le ministère de l'Immigration¹¹¹⁷. Cette agence est chargée notamment de la promotion de l'éducation supérieure malaisienne à l'étranger.

La seconde est plus ou moins analogue à l'Indonésie. Le Bangladesh est le 3^e pays qui exporte le plus de travailleurs migrants vers la Malaisie à hauteur de 300 000 personnes en

¹¹¹⁶ Ce service en ligne, via l'application, <https://educationmalaysia.gov.my/>, est en lien avec le ministère de l'Immigration, pour la demande de visa étudiant. Ce site fut lancé en 2012 et comptabilise le nombre d'étudiants acceptés et auxquels est attribué un visa. Avant l'EMGS, seuls les universités et le ministère de l'immigration comptabilisaient les flux des étudiants entrants. Ils seraient comparables à *Campus France* ou au *British Council*, version malaisienne.

¹¹¹⁷ Lors de deux entretiens informels avec des chercheurs et spécialistes malaisiens de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Malaisie, ils m'ont longuement expliqué que cette augmentation était, selon eux, principalement due à ce nouveau système de comptage par l'EMGS.

2018¹¹¹⁸. À celle-ci s'ajoute un nombre aussi important, voire davantage d'immigration irrégulière¹¹¹⁹. 5% des immigrants illégaux bangladeshis avaient obtenu un visa pour étudier¹¹²⁰ dans une institution privée¹¹²¹ sans qu'ils soient étudiants ou bien qu'ils finissent leurs études pour travailler illégalement en Malaisie. Cet afflux de travailleurs tient son explication dans la stabilité politique et économique qu'offre la Malaisie¹¹²².

Le dernier constat relève davantage du trafic d'êtres humains que de la mobilité étudiante. En 2017, une équipe de journalistes malaisiens a enquêté sur ces mobilités étudiantes et a révélé que des milliers voire des dizaines de milliers d'étudiants bangladeshis avaient été floués dans quelques collèges privés malaisiens qui s'avéraient être une couverture de travail forcé et illégal en Malaisie¹¹²³. Ce trafic international était orchestré par des « agents d'éducation »¹¹²⁴ qui vendaient à ces étudiants l'espoir d'une vie meilleure en intégrant des universités malaisiennes prestigieuses, tout en pouvant travailler à temps partiel à côté de leurs études. Ils utilisaient les arguments supplémentaires d'une destination abordable, accueillante pour les étudiants musulmans, restant géographiquement proches et d'un meilleur accès à l'enseignement supérieur malaisien par rapport au système bangladeshi. En effet, ce dernier est pointé pour son manque de qualité aussi bien dans le secteur public que privé¹¹²⁵. L'efficacité globale du système dû à des manques d'infrastructures pousse les étudiants à vouloir se former à l'étranger¹¹²⁶. En outre, près d'une vingtaine de collèges privés sont impliqués et près de 40 000 visas étudiants ont été accordés entre 2015 et 2016¹¹²⁷. En 2021, le ministère de l'Éducation malaisien a arrêté de délivrer des visas pour les étudiants allant dans les collèges privés, seuls les universités et collèges universitaires y sont autorisés. De plus, le nombre de visas des étudiants bangladeshis a considérablement été réduit, à la suite de la révélation de ce trafic¹¹²⁸.

Cette affaire montre que d'une part, elle est la conséquence négative de la privatisation de l'enseignement supérieur qui échappe au contrôle de l'État et peut être le théâtre d'affaires

¹¹¹⁸ Loh, W.S., Simler, K., Wei, K.T. & Yi, S. (2019). *Malaysia-Estimating the Number of Foreign Workers: A Report from the Labor Market Data for Monetary Policy Task*. World Bank.

¹¹¹⁹ *Ibid.*

¹¹²⁰ Le visa étudiant ne permet que de travailler un quota très limité d'heures, toutefois, il permet d'entrer en Malaisie sur une période de douze mois renouvelables (voir site internet du ministère de l'Immigration en 2020). L'obtention du visa de travail (*Work permit*) est délivrée pour les bangladeshis que dans le secteur de l'agriculture et particulièrement dans les plantations, les autres secteurs d'activités leur étant fermés (Loh, W.S., Simler, K., Wei, K.T. & Yi, S. *op. cit.*).

¹¹²¹ Islam, F. (2017). *Higher education in Bangladesh: Prospects and challenges*. Desh Publications.

¹¹²² Loh, W.S., Simler, K., Wei, K.T. & Yi, S. *op. cit.*

¹¹²³ L'ensemble de cette enquête d'investigation a fait l'objet d'un documentaire « Student/Trafficked » disponible sur le site internet : <https://www.rage.com.my/>

¹¹²⁴ Yee, E., Yee, I. & Lee L.M. (2017). Desperate in Dhaka. *RAGE* [online].

¹¹²⁵ Ahmed, J. U. (2016). Massification to marketization of higher education: private university education in Bangladesh. *Higher Education for the Future*, 3(1), 76-92.

¹¹²⁶ Islam, F. (2008). Some issues of higher education in Bangladesh: Analysis of demand, problems and trends. *Prime University Journal*, 2(2), 137-152.

¹¹²⁷ Yee, E., Yee, I. & Lee L.M. *op. cit.*

¹¹²⁸ Les données ISU montraient pour l'année 2019 que ces étudiants internationaux n'étaient plus que 6 904 soit 4 fois moins que deux ans plus tôt.

sordides impliquant le trafic d'étudiants internationaux. Ce phénomène ne reste que très peu étudié, puisque ces journalistes montrent que d'autres étudiants de nationalités différentes sont aussi victimes de ce trafic, mais dans des proportions beaucoup moins élevées, tels que les étudiants de Sierra Leone, du Pakistan ou encore du Nigéria. D'autre part, ces étudiants qui n'ont, malheureusement, jamais pu faire leurs études en Malaisie ont été comptabilisés officiellement comme des étudiants internationaux, ce qui expliquerait le nombre élevé de ceux-ci.

III. De l'alternativité à l'ambivalence dans l'accueil des étudiants internationaux

La Malaisie offre – par rapport aux destinations éducatives du « Nord » qui concentrent la majorité des étudiants internationaux de la planète – une alternative aux étudiants restreints par les politiques d'immigrations ou par leur statut socio-économique. S'il existe tout un discours institutionnel promouvant la Malaisie comme un lieu bon marché, d'une qualité éducative élevée, dont les frais d'inscriptions sont relativement peu onéreux, une part des étudiants internationaux choisit la Malaisie « par défaut » et par nécessité. Certains flux d'étudiants restent même gênants, voire problématiques, mais sont indispensables (ex. les mobilités iraniennes ou occidentales) pour les élites programmatiques, afin de répondre à la vision d'état d'être un pôle hyper attractif. Cette bivalence de la Malaisie est symptomatique des mécanismes sous-jacents de la construction du hub international.

3.1. Un « *low cost* » universitaire

3.1.1. *Des frais d'inscription peu onéreux pour les étudiants internationaux*

Contrairement au niveau de vie élevé des pays occidentaux qui suppose des revenus élevés pour vivre sur place, la Malaisie offre une alternative financièrement moins onéreuse qu'une grande partie des destinations occidentales par exemple. L'aspect financier des études est une donnée très importante puisque le discours ambiant est de faire de la Malaisie une destination où le coût de la vie et le coût des études est plus avantageux que l'Angleterre, les États-Unis ou l'Australie¹¹²⁹. Le coût des études ou les frais d'inscription sont plus compétitifs que ces pays, rendant la Malaisie attractive pour certains étudiants internationaux¹¹³⁰. Ces frais sont régulés au niveau national pour les universités publiques concernant les étudiants malaisiens, et sont, en règle générale, 3 à 4 fois moins élevés que dans le secteur privé. Ces spécificités vont se retrouver dans les stratégies internationales à la fois pour les frais d'inscription, mais également dans la cible des étudiants internationaux à capter. Selon les universités publiques, les frais dépassent rarement les 20 000 RM/an (environ 4 000 euros, en

¹¹²⁹ StudyMalaysia.com (2017). *Cost of Studying and Living in Malaysia*. Website.

¹¹³⁰ Ahmad, S.Z. & Buchanan, F.R. *op. cit.*

2019) hormis pour certains diplômes spécifiques ou filières comme la médecine ou l'odontologie pour les étudiants internationaux. À l'inverse, les universités privées (hormis les GLU) appliquent les coûts en fonction de leur *business model*, ces frais sont variables et certaines universités privées – locales ou internationales – très réputées nationalement, ont des frais d'inscription pour les étudiants internationaux, équivalents aux universités européennes. Cependant ils restent moins élevés que les universités australiennes, britanniques ou américaines. Le secteur privé malaisien apparaît comme une alternative moins coûteuse que ses homologues occidentaux.

3.1.2. *L'université étrangère délocalisée : être le relais au Sud de l'enseignement supérieur du Nord*

Les établissements étrangers sont au centre de la stratégie d'état d'internationalisation de l'enseignement supérieur malaisien puisqu'ils permettent, entre autres, d'être une « carte de visite » promotionnelle érigeant la Malaisie comme attirant des universités occidentales et des élites internationales mobiles en recherche de formation initiale¹¹³¹. Ces universités privées étrangères sont associées en Malaisie à des institutions mères de « semi-élite »¹¹³² – à l'exemple de l'*University of Nottingham Malaysia* ou *Monash University Malaysia* – issues de pays qui sont jugés comme des nations éducatives prestigieuses. Bien que ces dernières s'apparentent en premier lieu à une stratégie d'importation, elles sont aussi une stratégie d'attraction-captation¹¹³³ dans le sens où elles servent en partie à attirer les circulations étudiantes dans le pays d'accueil. Elles ont intensifié les flux étudiants vers la Malaisie, et en même temps, elles ont détourné partiellement ces flux qui s'orientaient initialement vers les pays d'origine des universités mères. En délocalisant leurs activités, ces institutions délocalisées étrangères, ont rendu possible à des étudiants internationaux pas assez suffisamment dotés en capital socio-économique de faire leur cursus universitaire dans un pays intermédiaire au sein d'une institution « équivalente » à l'institution mère. Le coût des études s'en retrouve par la même occasion affectée puisque ces établissements étrangers en Malaisie sont des alternatives « *low cost* » par rapport aux institutions mères. Par exemple, il existe une différence notable entre le

¹¹³¹ La majorité des étudiants inscrits dans ces établissements sont au niveau *undergraduate* (cf. Ministry of Higher Education Malaysia. (2017). *Statistik Pendidikan Tinggi 2017: Kementerian Pendidikan Tinggi*. Ministry of Higher Education).

¹¹³² Lane, J.E. (2010). Joint ventures in cross-border higher education: International branch campuses in Malaysia. In *Cross-border Partnerships in Higher Education* (p.79-102). Routledge.

¹¹³³ La Malaisie a cherché à capter ces fournisseurs d'éducation étrangers, entre autres, pour répondre à une demande locale croissante en matière d'éducation supérieure ; capter une part du marché international de l'éducation en répondant à une demande mondiale de formation de haut niveau ; limiter le possible *brain drain* engendré par la mobilité sortante ; apparaître comme un pôle d'attraction des circulations internationales étudiantes ; contribuer à leur économie du savoir tout en transférant des compétences vers le pays (voir : Shams, F. & Huisman, J. (2016). The role of institutional dual embeddedness in the strategic local adaptation of international branch campuses: Evidence from Malaysia and Singapore. *Studies in Higher Education*, 41(6), 955-970 ; Strassel, C. (2018). Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire. *Hérodote*, 1(168), 9-38).

coût des études dans une université délocalisée en Malaisie et la même en Australie ou au Royaume-Uni (tableau 7.4).

Tableau 7.4. Différences de frais d'inscription entre une université mère et son campus délocalisé

<i>Université</i>	<i>Diplôme visé</i>	Bachelor of Business (Accountancy)	Bachelor of Engineering/ Civil Engineering
Monash University Malaysia		43 680 MYR (environ 9 000 euros)	54 915 MYR (environ 11 000 euros)
Monash University (Australie)		45 000 \$AUD (environ 28 000 euros)	46 000 \$AUD (environ 28 500 euros)
University of Nottingham Malaysia		49 000 MYR (10 500 euros)	61 100 MYR (environ 13 500 euros)
University of Nottingham (UK)		20 000 £ (environ 24 000 euros)	26 000 £ (environ 31 000 euros)

Source : coûts d'inscription observées pour l'année 2022.

Cette comparaison montre les disparités dans la valeur des études, et ce, au-delà du niveau de vie dans le pays d'origine et d'accueil. La valeur s'établit intrinsèquement par l'origine géographique du diplôme et par conséquent de l'université. Ainsi les étudiants internationaux (et même locaux) qui s'orientent vers *Monash University Malaysia* n'auront pas le même capital économique que ceux qui partent vers *Monash University Australia*. Bien sûr, le capital économique n'est pas l'unique facteur qui conditionne la mobilité étudiante selon la destination, mais il n'en reste pas moins un marqueur limitant pour ceux qui n'ont pas accès à ce capital. Cependant, malgré les disparités entre les universités mères et les universités délocalisées, elles restent réservées à des élites étudiantes circulantes.

3.2. Des mobilités étudiantes entre nécessités, choix secondaire et « par défaut »

3.2.1. *Les étudiants chinois : l'indispensable flux problématique*

La mobilité étudiante de la Chine vers la Malaisie est complexe compte tenu des relations internes que la Malaisie entretient avec les Malaisiens d'origine chinoise à cause de la discrimination positive à l'égard des malais et populations indigènes au détriment des minorités non-*bumiputera*. La mobilité étudiante chinoise vers la Malaisie à la fois indispensable et problématique, est teintée d'ambivalence.

D'une part la mobilité chinoise apparaît « indispensable », car elle alimente l'objectif gouvernemental de la Malaisie qui est d'attirer toujours plus d'étudiants internationaux dans ses universités et particulièrement celles privées. En effet, la Chine est le premier pourvoyeur d'étudiants internationaux et se présente comme un acteur majeur du phénomène d'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur¹¹³⁴ dans le monde avec près d'un million d'étudiants chinois en 2020 répartis dans plus de 90 pays (selon les données ISU en

¹¹³⁴ Cheng, Y. (2019). Welcome remarks. *Belt and Road Initiative, New Knowledge Spaces and Asian Regionalism*, International Symposium, November 27th, National University of Singapore.

2020). En 2017, la Malaisie apparaissait comme le 11^e pays en termes de volume à accueillir des étudiants chinois en mobilité internationale, ils étaient entre 10 000 et 15 000^{1135,1136}.

Ces flux de mobilité chinoise sont conditionnés par les ambitions stratégiques de la Chine en matière d'éducation supérieure et apparaissent de plus en plus comme une valeur économique et diplomatique. Cela dans le cadre de la *Belt and Road Initiative* (BRI, ou la « nouvelle route de la Soie ») qui reflète l'expansion internationale économique et (géo)politique de la Chine qui s'est invitée dans le champ de l'éducation supérieure. Le ministre de l'Éducation chinois, Chen Baosheng, déclarait en quelle année ? que la « BRI est la feuille de route qui mènera l'éducation chinoise au centre du monde »¹¹³⁷. La Chine a, ainsi, par le biais de six corridors économiques majeurs, notamment la *China-Indochina Peninsula Economic Corridor*¹¹³⁸, liés à la BRI, engagé et connecté de nombreux partenariats de recherche et éducationnels à travers des accords bilatéraux via des *Memorandum of Understanding* (MoU) et *Memorandum of Agreement* (MoA). Cela a renforcé les partenariats entre les différents pays et la Chine¹¹³⁹, provoquant également une meilleure attractivité étudiante pour aller faire en partie ou intégralement leurs études en Chine¹¹⁴⁰. La Chine entend être un acteur incontournable sur la scène de l'éducation supérieure mondiale. Pour se faire, elle développe les partenariats et « aide » à l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur – par le biais des étudiants chinois en mobilité ou dans la construction d'universités délocalisées. À ce titre, en 2011, il a été décidé entre la Chine et la Malaisie, d'établir le premier campus international de la *Xiamen University* en Malaisie¹¹⁴¹. Cette université délocalisée représente un des projets infrastructurels associés à la BRI symbolisant un « geste de bonne volonté mutuelle entre la Chine et la Malaisie »¹¹⁴². Qu'il s'agisse d'infrastructures, de mobilités étudiantes, ou d'alliances académiques et scientifiques, la Chine cherche à construire un « pont à deux-voies »¹¹⁴³ entre elle et les pays concernés par la BRI. Une partie des stratégies

¹¹³⁵ Selon les données du rapport annuel malaisien sur l'enseignement supérieur et les données ISU en 2017.

¹¹³⁶ cf. annexe 7.6.a concernant l'évolution des mobilités des étudiants internationaux chinois en Malaisie depuis 2003.

¹¹³⁷ Ge, Y. & Ho, K.C. (2022). Belt and Road Initiatives: implications for China's internationalisation of tertiary-level education. *Educational Research and Evaluation*, 27(3-4), 260-279.

¹¹³⁸ Il s'agit d'un corridor économique reliant les grandes villes de l'ASEAN et celles du Sud-Est de la Chine.

¹¹³⁹ La Malaisie n'a pas échappé à cette alliance universitaire puisque les MoU et MoA signés entre les universités et entreprises chinoises avec l'*Universiti Malaya* en 2020, la Chine apparaît comme le premier partenaire majeur avec plus d'une centaine de collaborations scientifiques et académiques avec cette université malaisienne. Par ailleurs, la Chine, par la BRI, a d'importants investissements économiques autant sur la péninsule que sur la partie orientale de la Malaisie due notamment à son emplacement maritime stratégique (Morin, A. (2017). *Le Monde selon l'harmonie chinoise : stratégies d'implantation des entreprises publiques chinoises en Malaisie et au Cambodge*. Thèse de Doctorat en Économie. Université Rennes 2).

¹¹⁴⁰ Ge, Y. & Ho, K.C. *op. cit.*

¹¹⁴¹ La *Xiamen University Malaysia* (XMUM) est officiellement inaugurée en 2014 et accueille des étudiants à partir de février 2016.

¹¹⁴² Cheng, Y.E. & Koh, S.Y. (2022). The 'soft infrastructure' of the Belt and Road Initiative: Imaginaries, affinities and subjectivities in Chinese transnational education. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 1-20 : 8.

¹¹⁴³ Chang, P. (2020). China's Soft Power and the Chinese Overseas. Case Study : Xiamen University Malaysia (XMUM). *ISEAS Workshop Chinese culture and China Soft Power in Maritime Southeast Asia*, December 8th.

d'internationalisation entreprise par la Chine est en adéquation avec la stratégie nationale et la vision gouvernementale malaisienne. En effet, cette dernière répond aux besoins de renforcement du hub éducatif malaisien et supporte (en partie) ses stratégies et objectifs d'internationalisation. Bien que les étudiants chinois aient toujours été parmi les nationalités à faire massivement leurs études en Malaisie et à grossir les données de la mobilité internationale, ils n'étaient plus qu'un étudiant international sur 10 en 2017 (contre 1 sur 4 en 2006), malgré l'importance de leurs effectifs (cf. annexe 7.6.a). Il est vrai que si la Malaisie a besoin structurellement des étudiants chinois pour apparaître comme un pôle éducatif, elle a cherché également à ne pas en être totalement dépendante comme certains de ses voisins à l'image de la Thaïlande.

Si la Malaisie entretient une relation complexe avec sa communauté malaisienne chinoise par des politiques ethniques pro-*bumiputera* (cf. chapitre 6) qui ont eu pour effet de réduire les opportunités d'entrées à l'université publique pour cette communauté, ces dernières années, une logique inverse est à l'œuvre à l'égard des étudiants internationaux chinois. Progressivement les universités publiques ont de plus en plus ouvert leurs portes à ces étudiants¹¹⁴⁴. Si les étudiants chinois se dirigent¹¹⁴⁵ en premier lieu vers les universités privées malaisiennes telles que UTAR, TARC et XMUM¹¹⁴⁵, ils étaient la 1^{ère} nationalité étrangère dans les universités publiques. Cette place s'explique notamment par la BRI, l'émergence de nouveaux partenariats bilatéraux en termes de formations d'excellence et focalisés sur les talents étrangers. Les universités malaisiennes les plus prestigieuses – et les mieux cotées dans les classements internationaux – sont des universités publiques, d'où la volonté pour la Chine qu'une part de ses étudiants puissent intégrer ces universités. Cependant, cela fige toujours le dualisme existant entre privé et public dans lequel persiste la différenciation entre « talent » et « élite économique ». L'université publique malaisienne reste réservée en partie aux « troisième tiers »¹¹⁴⁶ des talents chinois venant se former à niveau *postgraduate* qui s'orientent de plus en plus vers les universités publiques. L'université privée est davantage perçue comme une alternative ou une « seconde chance » pour les élites économiques étrangères d'entreprendre des études supérieures et aux étudiants cherchant à tout prix à se former¹¹⁴⁷. La *Xiamen University Malaysia* s'inscrit dans ce second mouvement puisqu'en tant qu'université privée

¹¹⁴⁴ Selon les données émises par les rapports sur l'éducation supérieure du ministère de l'Éducation malaisien et de l'Enseignement supérieur, il y avait en 2003, 100 étudiants chinois dans l'enseignement supérieur privé pour 1 étudiant chinois dans l'enseignement supérieur public. En 2017, ce ratio s'est considérablement réduit pour être de 3 pour 1. (cf. annexe 7.6.b)

¹¹⁴⁵ Selon un des entretiens informels avec une chercheuse responsable de la mobilité internationale à UTAR.

¹¹⁴⁶ Lors d'un entretien, un interviewé stipulait que si la Malaisie attirait des étudiants chinois qui pouvaient s'apparenter à des talents au sein des universités publiques, ils n'étaient en réalité que le « troisième tiers », le « bas du panier » des talents. En effet, les « top-talents » selon lui restaient en Chine, le « tiers second » se dirigeait vers les grands hubs occidentaux (États-Unis, Royaume-Uni, Australie, France, Japon, etc.) et ensuite le « troisième tiers » s'orientait vers des hubs alternatifs comme la Malaisie notamment.

¹¹⁴⁷ Il y a un mouvement similaire d'une importance moindre que l'on observe avec les étudiants sud-coréens ayant eu le *Suneung* avec des résultats moyens, voire bons, mais ne pouvant pas intégrer notamment les universités les plus prestigieuses (SKY) de Corée du Sud. Certaines universités malaisiennes peuvent apparaître comme de bonnes alternatives.

elle est devenue à la fois une opportunité supplémentaire pour la communauté malaisienne chinoise, mais également une « seconde chance »¹¹⁴⁸ pour les étudiants chinois de Chine qui n'ont pas eu de bons résultats au Gaokao¹¹⁴⁹.

D'autre part, la mobilité chinoise vers la Malaisie apparaît « problématique ». La géopolitique s'invite d'autant plus dans cette ambivalence réciproque puisque la Chine entretient également une certaine méfiance à l'égard de la Malaisie compte tenu du fait qu'il s'agit d'un pays musulman. Les attaques à caractère terroriste dans le nord-ouest de la Chine dans la région du Xinjiang où existent des minorités chinoises de confession musulmane, les Ouïghours et Huis, ont conduit la Chine à une répression forte à leur encontre. Cela s'est traduit par un « exode silencieux »¹¹⁵⁰ de ces minorités notamment vers la Malaisie. Ainsi, une partie des flux des étudiants chinois¹¹⁵¹ est issue de cette région. À ce titre, lors d'un entretien, un Recteur d'une université islamique relate l'impact de ce conflit de la manière suivante :

« Je pense par exemple maintenant si je veux... J'ai quelques problèmes avec certaines ambassades, en particulier l'ambassade de Chine. Ils pensent que nous sommes là pour former des terroristes, pour qu'ils retournent en Chine. Comme vous le savez, les minorités en Chine n'ont pas d'éducation. Ils ne peuvent pas avoir une éducation islamique, alors ils viennent ici. Et bien, ils viennent ici, mais ils ne peuvent pas obtenir de visa parce qu'ils pensent qu'après avoir appris à connaître l'islam et être retournés en Chine, qu'ils deviendront, vous savez, des djihadistes ou des terroristes ». (Recteur d'université islamique malaisienne)

Dans ce cas illustré ci-dessus, les étudiants chinois qui effectuent leurs études au sein de cette université islamique seraient perçus par les autorités chinoises comme de futurs potentiels « terroristes » ou « djihadistes » islamiques à leur retour en Chine à l'issue de leurs études supérieures en Malaisie. À travers cet exemple, l'éducation supérieure ne se cantonne plus à une conception couplée à des enjeux nationaux uniquement, bien au contraire, les conflits géopolitiques dessinent en partie les mobilités étudiantes. Ils apparaissent déterminants dans l'internationalisation du système d'enseignement supérieur malaisien.

3.2.2. *Les étudiants iraniens : la Malaisie comme « seule » possibilité de faire des études supérieures*

Initialement, les étudiants iraniens vont vers le monde occidental et en particulier vers les États-Unis. Toutefois, les relations internationales complexes entre l'Iran et les États-Unis ont grandement limité les mobilités vers ce pays. Entre 2009 et 2012, les étudiants iraniens ont été un des flux les plus importants vers la Malaisie avant de s'affaiblir et que les mobilités vers

¹¹⁴⁸ Koh, S.Y. (2019). Staff and Student Mobilities at a Mainland Chinese International Branch Campus in Malaysia. *Belt and Road Initiative, New Knowledge Spaces and Asian Regionalism*, International Symposium, November 27th, National University of Singapore.

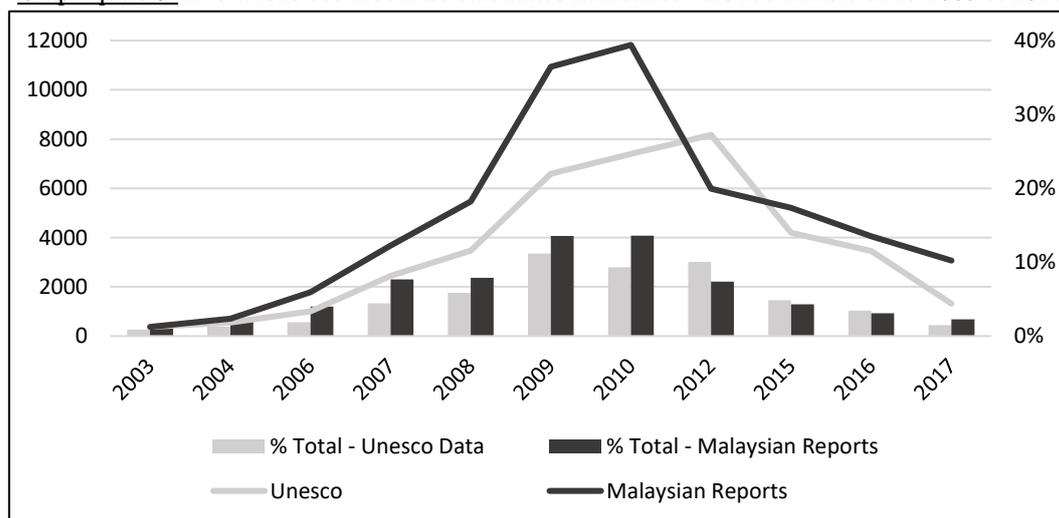
¹¹⁴⁹ Le *Gaokao* est le concours d'entrée aux universités et aux collèges universitaires en Chine.

¹¹⁵⁰ Julienne, M. (2018). La Chine, nouvel acteur de la lutte contre le terrorisme international. *Les Champs de Mars*, 30+S, 273-281 : 275.

¹¹⁵¹ À ce jour, il n'existe aucune donnée officielle sur la proportion par région des étudiants internationaux chinois.

l'Amérique du Nord ne reprennent massivement. La Malaisie a accueilli pas moins de 10 000 étudiants iraniens annuellement durant cette période faisant de ce pays leur destination première (graphique 7.9). La Malaisie abrite l'une des plus vastes diasporas iraniennes en Asie, ce n'est pas suffisant pour expliquer l'attrait pour ce pays¹¹⁵². Abdol Moghset Bani Kamal et Ishtiaq Hossain avancent que cela pourrait être principalement dû à des divergences de politique intérieure iranienne à ces dates plus qu'à une véritable attractivité de la Malaisie¹¹⁵³.

Graphique 7.9. Évolutions des mobilités étudiantes iraniennes vers la Malaisie entre 2003 et 2017



Source : établi à partir des données ISU entre 2003 et 2017 et des rapports sur l'éducation supérieure du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur entre 2003 et 2017.

L'exemple de la mobilité iranienne vers la Malaisie permet de révéler que ce choix de destination apparaît comme « secondaire et par défaut ». À ce titre, seul un directeur des relations internationales a brièvement parlé des mobilités iraniennes :

« Nous avons déjà eu, il y a beaucoup d'Iraniens. Ok, probablement qu'ils ne peuvent pas aller aux États-Unis. Toutes les sanctions, donc ils viennent chez nous, on les accepte ». (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche)

Les embargos et restrictions américaines ont obligé les étudiants iraniens à réorienter leur mobilité vers les quelques pays pouvant les accueillir, comme la Malaisie. De manière générale, la mobilité étudiante iranienne reste compliquée – pour ne pas dire très compliquée – pour ces ressortissants. Peu de pays acceptent la délivrance de visas aux Iraniens¹¹⁵⁴. La Malaisie fait partie des rares pays avec lesquels il est intéressant d'entretenir des relations commerciales et auquel les Iraniens peuvent avoir accès¹¹⁵⁵. Pourtant, l'histoire contemporaine

¹¹⁵² Bani Kamal, A.M. & Hossain, I. (2017). The Iranian diaspora in Malaysia: A socioeconomic and political analysis. *Diaspora Studies*, 10(1), 116-129. Les auteurs estiment qu'il y aurait aux alentours de 200 000 ressortissants iraniens installés en Malaisie.

¹¹⁵³ *Ibid.*

¹¹⁵⁴ Il n'y a seulement qu'une quarantaine de pays où les Iraniens ont une « relative » liberté de déplacement.

¹¹⁵⁵ Abu-Hussin, M.F., Idris, A. & Salleh, M.A. (2018). Malaysia's Relations with Saudi Arabia and Iran: Juggling the Interests. *Contemporary Review of the Middle East*, 5(1), 46-64.

et diplomatique entre ces deux pays reste complexe et ambiguë, notamment en ce qui concerne la religion et la pratique du chiisme.

Deux *fatwa*¹¹⁵⁶, l'une en 1984 et l'autre en 1996, ont été émises par la Malaisie à l'encontre de la pratique du chiisme visant à l'interdire sur son sol¹¹⁵⁷, bien que la Malaisie entretienne de bons rapports historiques avec l'Iran. Toutefois, il est apparu que l'Iran et sa volonté d'étendre sa vision de l'islam avaient ciblé la Malaisie dans le but d'y introduire massivement la pratique du chiisme. Ainsi, cette volonté de l'Iran reposait notamment sur le fait que l'introduction de l'islam durant le XV^e siècle au sein du royaume de Malacca avait été en partie effectuée par des commerçants perses¹¹⁵⁸, d'où la volonté de l'Iran, par ces liens historiques, d'introduire le chiisme en Malaisie. Après quelques tentatives d'importation dans les années 1970-80, le gouvernement malaisien, par le biais du *National Fatwa of the Malaysian Religious Council* a édité une première *fatwa* visant à réduire la propagation du chiisme sur son sol. Puis, une seconde *fatwa* fut éditée en 1996, annulant de fait la première, visant cette fois-ci à en interdire sa pratique. Cette *fatwa* est toujours à ce jour en vigueur. En revanche, la Malaisie n'a jamais interdit aux Iraniens de venir sur son sol pour y faire des études, du commerce ou pour le partage de connaissances et des collaborations scientifiques, etc. La Malaisie relève plus de la seule option de ces étudiants en quête d'études supérieures que d'un premier choix. Elle fait figure d'une opportunité « par défaut » face aux fluctuations et interdictions que les pays ont à leur égard.

Les flux les plus importants de mobilités étudiantes vers la Malaisie sont teintés d'ambivalence. Les restrictions circulatoires des grands hubs internationaux émises à l'égard de ces étudiants « indésirables », obligent ces derniers à se tourner vers des hubs alternatifs dont fait partie la Malaisie. Cependant, leur mobilité vers la Malaisie apparaît comme un choix contraint et par défaut plus qu'un choix recherché et désiré comme le stipule cet interviewé :

« Nous avons fait la première étape, maintenant nous devons passer à l'étape suivante pour faire venir les personnes de qualité. Nous devons faire venir des personnes de qualité et non des ... parce qu'elles ne peuvent pas aller aux États-Unis, elles ne peuvent pas aller en Europe. C'est trop cher là-bas. Alors ils viennent ici. Mais, nous voulons aussi attirer ceux qui peuvent aller là-bas, mais qui choisissent de venir ici. C'est la prochaine stratégie, vous savez. Ils peuvent aller n'importe où dans le monde, ils ont l'argent, ils peuvent choisir l'université, mais ils veulent venir dans notre université en raison que c'est cette université et pas une autre, par ce que nous pouvons leur offrir, des chercheurs et des superviseurs. C'est là que nous voulons aller. C'est le programme. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions obtenir les meilleurs. Nous devons faire venir les meilleurs. Mais nous devons le faire progressivement, nous avons des obstacles. Peut-être comme à Singapour, ils ont des obstacles, mais ils ont de l'argent, ils peuvent ramener ces étudiants, mais pour nous, c'est un long chemin ». (Vice-chancelier dédié aux relations internationales d'une université publique de recherche)

¹¹⁵⁶ Il s'agit d'une décision religieuse émise par un spécialiste de la loi et la jurisprudence islamique.

¹¹⁵⁷ Idris, A. & Yusoff, R. (2015). Malaysia's Contemporary Political and Economic Relations with Iran. *International Relations and Diplomacy*, 3(2), 123-133.

¹¹⁵⁸ *Ibid.*

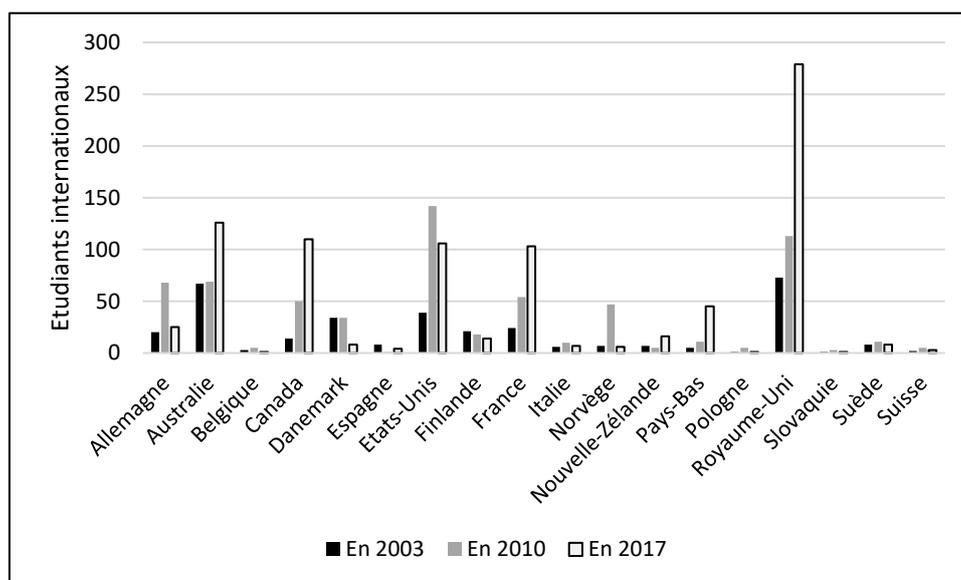
La Malaisie s'affiche comme un hub qui capte ces étudiants « indésirables » pour le monde occidental. Toutefois, quand ces flux redeviennent « désirables » dans le monde occidental comme pour les étudiants iraniens, leurs flux s'effondrent vers la Malaisie. Parallèlement, si la Malaisie attire massivement ces flux, ce n'est pas le cas des mobilités occidentales. Ce hub alternatif apparaît moins « désirable » à ces mobilités, seuls quelques flux s'orientent vers la Malaisie révélant une élite voyageuse internationale.

3.3. Une élite occidentale voyageuse : le touriste étudiant

3.3.1. Saisir la mobilité étudiante occidentale

Si la Malaisie attire principalement des étudiants internationaux en provenance de pays orientaux et africains, peu d'étudiants internationaux proviennent des pays occidentaux. Seuls les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie, l'Allemagne, la France et le Canada enregistrent des flux périphériques vers la Malaisie (graphique 7.10).

Graphique 7.10. Évolutions des flux des étudiants occidentaux entre 2003 et 2017



Source : élaboré à partir des données ISU (2003, 2010, 2017)

Ces flux de mobilités sont en constante augmentation due, en partie, aux multiples conventions Erasmus+ et accords bilatéraux favorisant les mobilités étudiantes d'échange établies entre universités européennes et malaisiennes. Toutefois, elles restent proportionnellement très faibles en comparaison de certains flux asiatiques et africains. De même, les étudiants danois ou encore finlandais étaient attirés par cette destination entre 2001 et 2007 avant de l'abandonner complètement. Quoiqu'il en soit, ces mobilités occidentales s'avèrent être en grande partie des mobilités institutionnelles courtes n'excédant que peu l'année universitaire à la différence des flux non-occidentaux. Cette mobilité institutionnelle pour crédit ou diplôme est conditionnée par des accords bilatéraux entre universités

d'enseignement supérieur. Les universités malaisiennes ont multiplié les accords d'échanges étudiants afin notamment de recevoir des étudiants occidentaux et d'y envoyer des étudiants malaisiens en Europe et en Amérique du Nord.

« Nous avons été en mesure d'apporter beaucoup de profils d'étudiants internationaux dans notre université qui est très diversifiée, différentes langues, y compris de l'Europe, des pays occidentaux, vous savez. [...] Donc, nous avons aussi bien des étudiants en *undergraduate* que des étudiants en *postgraduate* et des étudiants en mobilité courte. Aujourd'hui, c'est un programme très important pour nous, parce que nous sommes capables de ramener des étudiants en mobilité ou en recherche post-Master, c'est pourquoi nous devons amener plus d'universités dans notre université ». (Vice-chancelier dédié aux relations internationales d'une université publique de recherche)

Dans le cas de la France par exemple, certains étudiants, notamment de Grandes Écoles, telles que Sciences Po, effectuent leur troisième année – qui doit obligatoirement se faire dans un établissement à l'étranger – en Malaisie. Chaque année, quelques-uns d'entre eux intègrent la *Taylor's University*. Ces accords institutionnels sont essentiels dans les stratégies d'internationalisation en Malaisie puisqu'il y a une recherche de réciprocité et de rang égal avec des pairs occidentaux. Dans les verbatims suivants, deux Vice-chanceliers d'universités privées prestigieuses expriment cette volonté stratégique d'être en relation avec l'Occident permettant leur propre développement.

« Je pense qu'il est très important de continuer à développer notre offre au niveau international, de construire des partenariats avec des universités internationales. [...] Nous avons une bonne relation historique avec des universités en Europe, aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni. Nous nous dirigeons vers l'Europe de l'Ouest, et même vers les pays scandinaves dans le cadre d'une stratégie visant, par le biais des échanges de mobilité, des programmes de mobilité des étudiants, à faire en sorte que notre université soit bien connue dans cette partie du monde. [...] Nous espérons que grâce à ces partenariats, nous continuerons à maintenir notre réputation et à développer notre marque dans différentes parties du monde ». (Vice-chancelier d'une université privée en Malaisie).

« Nous essayons de développer la collaboration avec l'Europe, l'Europe a des fonds Erasmus, ils permettront de soutenir ces personnes à un certain niveau, donc, après cela, nous commençons à avoir beaucoup d'étudiants français, donc nous faisons venir plus d'étudiants de l'Ouest. Et puis maintenant, nous n'avons pas seulement des étudiants français, parce que le financement Erasmus est destiné à tous les pays européens, donc nous avons des étudiants de Tchécoslovaquie, d'Allemagne, donc nous avons des étudiants qui viennent même un peu du Royaume-Uni. [...] Du temps de mon prédécesseur, nous avons commencé à signer de nombreux protocoles d'accord, même jusqu'à présent, en ma qualité de vice-chancelier, nous avons signé de nombreux protocoles d'accord avec de nombreuses institutions dans le monde entier, même en Australie. En Australie, nous avons des accords, nous avons même commencé plus tôt, mais nous ne sommes pas aussi agressifs en termes d'échanges qu'avec la France. » (Vice-chancelier d'une université privée soutenue par le gouvernement malaisien).

Le fait de construire des partenariats, notamment en termes de mobilités étudiantes, avec des universités occidentales, permet à l'université d'être reconnue et de « maintenir » sa

réputation à l'international tout en permettant à la Malaisie d'avoir un lien avec le monde occidental et d'être reconnu par ce dernier.

3.3.2. *Un discours promotionnel pour s'établir comme une destination du tourisme éducatif*

Pour attirer ces étudiants occidentaux, les acteurs institutionnels ont développé tout un discours promotionnel qui n'est que très peu utilisé pour les étudiants asiatiques ou africains. Le discours mis en avant est davantage axé sur une destination abordable avec des prestations éducatives proches du monde occidental pour ces derniers où il existe toute une élaboration discursive s'appuyant sur les conditions socio-économiques des étudiants et de la relative « pauvreté » de leur pays d'origine. À l'inverse, l'attraction des étudiants relevant des pays occidentaux est quelque peu différente puisque pour les acteurs institutionnels, le discours repose sur une attraction d'étudiants qui ont un large choix de leur mobilité internationale contrairement aux autres. À partir de 2014 et en lien avec *Malaysia Education Blueprint*, il est apparu tout un discours institutionnel surfant sur le concept d'édu-tourisme ou de tourisme éducatif. Par la collaboration du ministère de l'Éducation, du ministère du Tourisme et de la Culture, il s'est développé avec dix universités publiques et une vingtaine d'agences de tourisme, des programmes destinés à conjuguer tourisme et éducation¹¹⁵⁹. Il s'agit entre autres d'un moyen supplémentaire de générer des revenus pour les universités publiques et les prestataires locaux. Le tourisme est utilisé comme levier de l'internationalisation par l'image d'un pays touristique et accueillant à l'égard des étudiants internationaux en particulier occidentaux.

« Et ce n'est pas seulement l'aéroport, c'est aussi le centre-ville. Pour être honnête, les étudiants ne sont pas ici uniquement pour l'éducation, mais aussi pour découvrir la culture, l'expérience globale d'être dans un pays. Je pense qu'une autre chose est le coût de la vie, relativement moins chère, si vous comparez avec Singapour, c'est définitivement moins cher (rires), je pense que l'anglais est très utile, c'est facile de communiquer, pour eux de communiquer avec des amis. (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche) »

« Et nous sommes diversifiés, nous sommes le centre de l'Asie. Si vous voulez vraiment voir l'Asie, vous devez venir en Malaisie. Et nous avons un mélange de tout ». (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche)

« Je pense que tous les ingrédients sont là et que la Malaisie fait attention aux caractéristiques intéressantes pour le tourisme, comme les étudiants qui viennent ici, ce n'est pas seulement pour étudier, parce que nous avons des étudiants d'Europe qui viennent dans le cadre d'échanges, ce n'est pas seulement pour connaître l'environnement d'étude. La Malaisie est également soutenue par un certain nombre d'endroits attrayants pour que les étudiants puissent vivre une expérience différente de celle qu'ils ont dans leur pays. Donc, en tant que pays, je pense que la Malaisie a tout ce qu'il faut. La seule chose à faire est de travailler sur la politique, la mise en œuvre et le niveau du gouvernement afin que la Malaisie soit considérée comme amicale pour les étudiants

¹¹⁵⁹ Voir *Malaysia 101 Edutourism Packages* en 2014 et *Edutourism (#myEdutourism)* en 2020 édités par le département de l'enseignement supérieur et le ministère de l'Éducation.

intellectuels, c'est vrai, accommodante et cela peut changer la perspective de la Malaisie, la façon dont nous nous positionnons en tant que centre d'internationalisation ». (Vice-chancelier dédié aux relations internationales d'une université publique de recherche)

Le discours institutionnel se confond avec un discours promotionnel qui cherche à « vendre » la Malaisie comme une destination « touristique » et culturelle. La plupart des répondants ont fait référence à l'expérience que peut offrir la Malaisie en tant que destination à la fois touristique, éducative et d'altérité aux étudiants de passage. Deux autres répondants ajoutent que :

« Donc, pour être honnête, les étudiants ne sont pas ici uniquement pour l'éducation, mais je pense qu'ils veulent faire l'expérience de la culture, l'expérience globale d'être dans un pays ». (Directrice des relations internationales d'une université publique de recherche)

« Je pense que tous les ingrédients sont là et que la Malaisie est attentive aux caractéristiques intéressantes pour le tourisme, car l'étudiant qui vient ici ne veut pas seulement étudier, car nous avons des étudiants d'Europe qui viennent dans le cadre d'échanges, et qui ne viennent pas seulement pour découvrir l'environnement d'étude, d'apprentissage et d'enseignement, mais aussi pour faire du tourisme ». (Vice-chancelier d'une université « liée au gouvernement »)

Il ne s'agit pas uniquement de faire de la Malaisie un hub éducatif, mais de proposer une expérience différente à ces étudiants en mobilité de ce qu'ils peuvent rencontrer en Europe ou en Amérique du Nord. Au cours d'un entretien, un vice-chancelier a projeté un clip promotionnel qui mettait en avant la culture et l'environnement qu'offraient la Malaisie et son université. Il insistait sur l'importance des *summer schools* et des échanges étudiants durant les vacances d'été en Europe en disant que :

« Il y a plusieurs universités, je ne me souviens plus des détails, mais, du Japon, d'Europe, de Norvège, elles envoient toujours plusieurs étudiants chaque année en été. Donc l'été est une période très chargée pour nous parce que beaucoup d'étudiants viennent. Ils passent leur été ici. C'est donc une catégorie supérieure d'étudiants que nous pouvons faire venir. Dans l'espoir qu'ils... parce qu'il y a ces étudiants en *undergraduate*, ils reviendront pour leur Master ou Doctorat dans notre université ». (Vice-chancelier dédié aux relations internationales d'une université publique de recherche)

À travers ces programmes courts entrecoupés de visites culturelles et touristiques des lieux emblématiques malaisiens, les acteurs institutionnels cherchent à capter et à attirer ces étudiants occidentaux voyageurs souhaitant découvrir l'Asie du Sud-Est. Les universités s'appuient sur ces mobilités courtes pour engranger des ressources financières supplémentaires qui deviennent un levier pour des mobilités plus longues en « full-time » voire pour y préparer un diplôme. Ils tablent sur l'expérience positive de ces étudiants afin qu'ils reviennent ou du moins qu'ils en parlent autour d'eux pour que d'autres pairs viennent en Malaisie. Un autre interviewé en parlant d'étudiants occidentaux qui étaient venus beaucoup plus nombreux et qui effectuaient dorénavant des mobilités plus longues (une année) pour y effectuer une année universitaire complète, explique que :

« Oui, comme vous, ce sont les choses sur lesquelles nous nous questionnons. La première est le bouche-à-oreille, cela signifie que ces étudiants qui ont fait l'échange ont des frères et sœurs

plus jeunes. Numéro deux, ils ont vécu une bonne expérience et en la partageant avec d'autres, ils veulent vivre cette nouvelle expérience aussi [...]. Numéro trois, peut-être qu'ils ont été plus aventureux, mais la plus grande chose que je pense, je crois qu'ils sont ici parce qu'ils veulent aussi apprendre, par exemple, certaines choses qui sont spécifiques à l'ASEAN. Maintenant, par exemple, ils veulent étudier, ou ils veulent faire les sciences politiques de l'ASEAN par exemple, ou l'économie de l'ASEAN ». (Directeur des relations internationales d'une université publique de recherche)

Sa réponse évoque trois principales raisons – partagées par d'autres répondants – le fait d'avoir eu de la famille qui est venue antérieurement, l'expérience d'une aventure nouvelle et des cursus ou formations spécifiques en lien avec la région ou bien proposant un domaine d'expertise et le développement de programmes de niches difficilement trouvables en Europe. Un doyen et directeur des relations internationales explique qu'il planifie l'attraction des étudiants occidentaux par ce procédé des programmes de niches.

« Nous avons un plan très ambitieux pour attirer les étudiants d'Europe. Nous pensons que nous devrions y parvenir, car notre programme académique sera solide dans de nombreux domaines, et il y a certaines choses que nous avons que la nation européenne n'a pas, notamment en biologie. Nous avons des forêts tropicales, vieilles de milliers d'années, que l'on ne trouve qu'ici, mais aussi en Indonésie et en Thaïlande ». (Doyen et directeur des relations internationales d'une université publique de recherche)

Ce type d'environnement permet de créer des formations et des programmes de niches qui peuvent attirer des étudiants en quête d'un capital international symbolique de rareté. À cela s'ajoute toute une rhétorique sur la sécurité du pays, la structure économique et la stabilité politique qui sont les atouts premiers de la Malaisie. Plus largement, les acteurs institutionnels déploient dans leurs argumentaires l'ensemble des atouts qui pourraient attirer des étudiants en mobilité internationale. L'échelle d'attraction ne se situe pas uniquement au niveau de l'institution universitaire, mais à l'échelle nationale où le pays « vend l'expérience malaisienne » aussi bien aux étudiants occidentaux et que non-occidentaux. Au cours d'une discussion, un vice-chancelier indique que :

« Nous essayons en quelque sorte de vendre au monde nos propositions de valeur en tant que pays, en tant qu'ensemble pour offrir des opportunités dans divers domaines et, bien sûr, en matière d'éducation, nous commençons à être, vous savez, plus forts dans ce sens ». (Vice-chancelier adjoint d'une université « liée au gouvernement »)

Pourtant, les efforts des acteurs institutionnels des universités se heurtent à des difficultés internes quant à l'attraction et la circulation des étudiants internationaux. La mobilité étudiante occidentale courte dans le temps est confrontée aux lourdeurs administratives des politiques d'immigration affectant leur venue. Ces étudiants bien plus nombreux que ce que relèvent les statistiques malaisiennes contournent ces limitations et deviennent au gré des situations des touristes internationaux.

3.3.3. Une zone grise : jongler entre l'étudiant international et le touriste international

Il est très vraisemblable que les statistiques qui concernent les mobilités occidentales soient largement sous-estimées. Bien que le système de statistiques des étudiants internationaux repose sur trois sources distinctes – Institutions universitaires, services d'immigrations et l'*Éducation Malaysia Global Services* – certains de ces étudiants n'apparaissent pas dans le comptage officiel malaisien. Leur comptabilisation s'inscrit dans les statistiques touristiques, ce qui entraîne une sous-estimation du nombre d'étudiants occidentaux en Malaisie. En revanche, pour les mobilités longues en vue d'effectuer un cursus complet et d'obtenir un diplôme, il est nécessaire et obligatoire d'obtenir un visa de douze mois. Celle-ci est davantage le cas pour les étudiants internationaux non-occidentaux.

Les circulations étudiantes occidentales s'assimilent à un phénomène d'« iceberg » où seulement une partie des flux est visible et est comptabilisée par les autorités malaisiennes. En effet, une part de ces étudiants usent, pour le coup, de pratiques similaires au tourisme, ce qui expliquerait des données parfois faibles et manquantes. Ces derniers se rendent en Malaisie sans faire les démarches d'obtention d'un visa étudiant en bénéficiant d'une entrée sans visa (accordée aux ressortissants selon leur nationalité), mais d'un *social visit pass*, de trois mois. Il reste assez aisé d'étendre à six mois voire davantage ce *pass* en sortant quelques jours du pays (en séjournant dans un des pays voisins, Thaïlande, Singapour, Indonésie notamment) puis de faire retamponner son passeport aux différents postes des frontières terrestres et/ou aériennes malaisiennes redonnant ainsi un *pass* de trois mois supplémentaires. Cette technique est assimilée à une forme de visa « run »¹¹⁶⁰ étudiant. Bien qu'elle soit largement éprouvée et utilisée par les Européens en Malaisie, elle n'est pas sans risque puisqu'il est interdit de séjourner plus de 3 mois consécutifs au cours d'une même année en Malaisie sans visa, en théorie. Cependant, il y a une certaine tolérance des autorités d'immigration qui connaissent bien ce procédé. Une partie de la mobilité étudiante en provenance du monde occidental, qu'il s'agisse des mobilités institutionnelles allant de quelques semaines à quelques mois au plus, et celle pour stage professionnel, passe donc sous les radars des autorités malaisiennes et n'est que très peu comptabilisée.

La plupart des étudiants européens rencontrés au cours de ce travail de thèse étaient en échange étudiant ou en stage professionnel, ils n'avaient aucun visa et étaient considérés comme de simples touristes¹¹⁶¹. Cependant, qu'ils aient ou non des visas, tous avaient la possibilité de circuler dans d'autres pays de la région, jouer les touristes en bénéficiant de souplesses migratoires dues aux accords bilatéraux entre le pays d'origine de ces étudiants et le pays de

¹¹⁶⁰ Communément nommé ainsi sur de nombreux blogs et sites internet, ainsi que sur des témoignages de voyageurs ou expatriés. Il s'agit d'une technique qui consiste à sortir et rentrer de nouveau dans le pays pour y étendre son droit d'y séjourner davantage sans avoir à effectuer un visa classique dont les démarches pour la Malaisie s'avèrent souvent périlleuses.

¹¹⁶¹ Ce statut de « touriste » était également le mien tout au long des séjours en Malaisie (cf. Préambule méthodologique).

destination, puis revenir en Malaisie pour continuer les activités étudiantes ou professionnelles. Cette multiplicité des destinations leur était perçue comme un apport certain d'un capital culturel et symbolique supplémentaire, et le cas échéant, de pouvoir découvrir de nouveaux pays. Même au sein des universités malaisiennes, hormis les étudiants en doctorat qui y effectuent des recherches, les étudiants usent de ce procédé de visa « run ». Au cours d'un entretien informel, un directeur d'un laboratoire d'une des plus prestigieuses universités publiques du pays expliquait que les étudiants européens et dans ce cas, français, restaient parfois un an en utilisant cette technique dans son université. Cet argument pour contourner les formalités d'immigration est rapporté aussi bien par les acteurs institutionnels¹¹⁶² que par les étudiants eux-mêmes.

Ce phénomène de « l'étudiant touriste » est encore plus prononcé pour les mobilités en quête d'expérience professionnelle à l'international. Il est vrai que si les mobilités institutionnelles restent encadrées et sont définies par des partenariats bilatéraux entre l'université étrangère d'origine et l'université malaisienne d'accueil, les mobilités pour stage ne rentrent pas dans ce cadre. Les étudiants qui effectuent leur stage en Malaisie sont soumis à la réglementation de l'immigration de travail qui est beaucoup plus contraignante que pour une mobilité institutionnelle classique. Ne venant pas dans le cadre de ce type de mobilité, ils effectuent des stages au sein des nombreuses entreprises internationales¹¹⁶³, des services diplomatiques ou des ONG internationales. Rares sont ceux qui obtiennent un visa de travail¹¹⁶⁴ en bonne et due forme ; ils séjournent en tant que touriste le temps de leur expérience professionnelle. Ces jeunes sont des étudiants dans leurs pays d'origine, des stagiaires internationaux dans leur institution d'accueil, et des touristes pour les services d'immigration en Malaisie (vignette 7.2). Ils naviguent entre ces différentes figures survolant les limitations et les restrictions qui pourraient leur être imposées durant leur mobilité internationale.

Vignette 7.2. Paul, étudiant en Master dans une grande école française en stage professionnel en Malaisie

Étudiant brillant dans l'une des plus prestigieuses écoles de commerce françaises, issue de la classe moyenne, il n'espérait pas intégrer cette grande école. Il aime voyager, découvrir de nouveaux endroits, être dans des environnements éloignés culturellement. À la fin de sa licence,

¹¹⁶² Même le personnel des ambassades françaises qui s'occupent du volet universitaire, interrogé à ce sujet, a également souligné qu'ils ignoraient le nombre d'étudiants français sur place à faire une partie de leurs études ou de leurs stages professionnels.

¹¹⁶³ Dans le cas des entreprises françaises, on ne dénombre pas moins de 250 grandes entreprises françaises ayant des activités et des représentations en Malaisie qui attirent chaque année de nombreux étudiants (entretien auprès du directeur de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Kuala Lumpur).

¹¹⁶⁴ La Malaisie a un marché du travail « fermé » aux diplômés et futurs diplômés étrangers qui n'y ont que très peu accès hormis les talents internationaux

il ambitionne de faire une année de césure dans une entreprise à l'étranger. Tous les étudiants de sa promotion partent dans des multinationales à New York, Londres, Tokyo, Hong Kong ou Singapour, il choisit la Malaisie. Il est le premier de son école à partir dans ce pays, l'administration de l'école est hésitante, car elle n'a pas de liens particuliers avec ce pays d'Asie du Sud-Est. Parallèlement, sa famille et ses amis tentent de le dissuader d'y partir et cherchent à le convaincre de se rendre dans une destination plus « prestigieuse » et plus « occidentalisée ». Quant à lui, il cherche la différence, l'expérience que personne n'a faite jusqu'à présent. Il dégote un stage rémunéré pendant 6 mois dans une entreprise française installée en Malaisie. Arrivé sur place, il n'est qu'un simple touriste venu découvrir la Malaisie, une semaine plus tard, il commence son stage comme chargé de projet international traitant avec différentes entreprises de la région. Au bout de quelques semaines, il voyage dans d'autres pays, Thaïlande, Bali, Philippines, Singapour. Il entre et sort de Malaisie toujours sous statut de touriste le temps des démarches d'un visa en bonne et due forme qui tarde à venir. Au bout de quelques mois, son employeur a obtenu le précieux sésame pour lui. Il peut désormais délaisser son statut de touriste au profit de celui de stagiaire internationale sous visa de travail en Malaisie.

Cette pratique de contournement révèle une différenciation entre les mobilités courtes occidentales et les mobilités longues non-occidentales. Les premières bénéficient de l'opportunité de pouvoir contourner les démarches administratives d'immigration grâce à leur nationalité alors que les secondes y sont strictement assignées. L'étudiant voyageur occidental qui, par des caractéristiques élitaires, bénéficie de la capacité de passer les frontières pour à la fois étudier et voyager à l'étranger en vue d'obtenir un capital social et symbolique supplémentaire est représentatif de cette élite migratoire¹¹⁶⁵. Ces étudiants voyageurs et stagiaires internationaux, usent des « tolérances » et des zones grises des législations d'immigration qui leur permettent d'obtenir un capital symbolique supplémentaire académique et/ou professionnel à l'international. Celui-ci est cumulé à la multiplicité des découvertes de nouvelles destinations dues au renouvellement du *social pass* en Malaisie. Cette liberté de circulation renforce d'autant plus le caractère élitare de ces étudiants par rapport à ceux non-occidentaux restreints par l'absence d'accords bilatéraux avec les autres pays régionaux les obligeant à rester en Malaisie ou uniquement à repartir dans leur pays d'origine.

Même si la priorité principale de la Malaisie n'est pas d'attirer massivement des étudiants occidentaux, ces derniers sont davantage perçus, d'une part, comme un besoin dans la diversité culturelle des institutions et d'autre part, ils participent indirectement au mythe fondateur d'une nation musulmane, développée, ouverte et ayant pour socle le multiculturalisme.

IV. Viser le monde musulman : une stratégie d'internationalisation « d'extraversion »

Les premières questions qui s'imposent rapidement quand on effectue des recherches sur la Malaisie et en particulier sur un pays qui est composé de 61,3% de musulmans et dont la religion d'État est l'islam est : Est-ce que la Malaisie attire les étudiants issus des autres pays

¹¹⁶⁵ Murphy-Lejeune, E. (2000). *op. cit.*

musulmans ? Est-ce que la religion est un facteur structurel des mobilités étudiantes vers la Malaisie ? Au regard de la littérature scientifique, il y a une évolution des réponses. Lala Razafimahefa et Jean-Claude Raynal constatent dans leur modélisation de l'attraction des mobilités étudiantes des pays du Sud entre eux, que « l'attractivité de la Malaisie ne repose sur aucune unité de langue ou de religion »¹¹⁶⁶. Cette analyse repose sur des données antérieures à 2010. Parallèlement, Régis Machart et Fred Dervin remarquent en reprenant les rapports de l'état de l'enseignement supérieur malaisien entre 2008 et 2010 que s'il existe uniquement la provenance des étudiants internationaux selon leur pays d'origine, cela n'indique pas la proportion réelle d'étudiants internationaux d'obédience musulmane¹¹⁶⁷. Effectivement, quelles que soient les statistiques officielles malaisiennes, elles n'éditent pas cette information sur les étudiants. Toutefois, ces auteurs insistent sur le fait que les flux en provenance de certains pays musulmans vers la Malaisie entre 2008 et 2010 ont connu une augmentation exponentielle en très peu de temps à l'instar de la Libye et de l'Irak. Arndt Graf montre quant à lui que la politique d'internationalisation de la Malaisie s'est adressée aux étudiants internationaux issus des pays musulmans d'Asie du Sud et du Sud-Est (Bangladesh, Pakistan, Indonésie), du Moyen-Orient (Iran, Irak, Yémen) et d'Afrique (Libye, Nigeria, Soudan). Il remarque dans sa modélisation des mobilités étudiantes vers la Malaisie qu'en 2010 déjà 61,7 % des étudiants internationaux en Malaisie étaient de confession musulmane, avec une surreprésentation de ceux d'obédience chiite (28,7 %) provenant d'Iran¹¹⁶⁸.

La Malaisie a progressivement fondé une politique universitaire de niche vers le monde musulman en offrant un « plus » islamique tout en se plaçant comme intermédiaire entre celui-ci et le monde occidental (extraits 7.2 et 7.3). Cependant, garder des liens avec l'Occident reste primordial également dans la rhétorique gouvernementale et institutionnelle notamment par l'intégration d'étudiants occidentaux, pour mettre en avant l'image d'une nation musulmane ouverte, multi-culturaliste et multi-racialiste.

Extrait 7.2. Discours du Premier ministre Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi. « Construction de la nation dans une société plurielle ». Université de Sarajevo Bosnie-Herzégovine. 22-06-2007

« La Malaisie a de solides antécédents dans l'accomplissement de ses obligations et responsabilités internationales. Par conséquent, sur la question de combler le fossé culturel qui existe actuellement dans notre monde, la Malaisie soutiendra pleinement tout effort visant à générer une plus grande compréhension entre les religions et les peuples, en particulier entre ceux de l'Occident chrétien et le monde de l'Islam. En particulier, nous voudrions qu'un tel

¹¹⁶⁶ Razafimahefa, L. & Raynal, J.-C. (2014). Dynamique des réseaux de mobilité étudiante entre pays du Sud: attractivité, compétitivité et multipolarité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 25-52, p.46.

¹¹⁶⁷ Machart, R. & Dervin, F. (2014). L'EduHub malaisien entre tradition et désirs de reconnaissance. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 53-72.

¹¹⁶⁸ Graf, A. (2016). Malaysia's Niche in International Higher Education: Targeting Muslim-majority, Commonwealth, and Less-developed Countries. *TRaNS: Trans -Regional and -National Studies of Southeast Asia*, 4, 5-40.

dialogue expose le fait que l'islam est une religion qui épouse l'universalisme, et non l'exclusivisme. »

Source : *Prime Minister Office*

Extrait 7.3. Discours du Premier ministre Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi. « Islam Hadhari dans une Société multiraciale ». Sydney, Australie. 08-04-2005

« L'islam peut certainement tirer parti de sa propre riche tradition intellectuelle et mettre au défi directement les doctrines extrémistes qui sont récentes devenues liées, bien qu'injustifiablement, à l'islam. Les dirigeants musulmans et les étudiants musulmans doivent réussir à raviver pleinement le véritable esprit et les véritables enseignements de l'islam. [...] Les dialogues intercivilisations peuvent avoir lieu au niveau officiel entre les gouvernements ainsi que le long de la « deuxième voie » au niveau non gouvernemental. Ceci est possible parce que le sujet du dialogue concerne les relations humaines entre des peuples de croyances et de religions différentes. Je crois que l'Australie est l'un des pays qui ont pris des initiatives pour promouvoir de tels dialogues. Le monde non musulman, en particulier l'Occident, doit être préparé à rejeter leurs préjugés contre l'islam et être disposé à entreprendre un véritable dialogue. Dans le même temps, les musulmans doivent aussi être préparés à commencer un processus de réforme et de renouvellement dans leurs pays musulmans respectifs. S'il est nécessaire de leur part de trouver un terrain commun avec les gens d'autres fois, les musulmans doivent aussi ouvrir le discours au sein de leur propre foi. Au cours de réunions comme celle-ci dans d'autres lieux, j'ai offert la Malaisie comme point focal pour promouvoir un discours islamique plus ouvert et diversifié. Je réitère cette offre ici aujourd'hui. Nos universités travailleront avec des institutions du monde entier. »

Source : *Prime Minister Office*

4.1. Du monde asiatique au monde musulman

4.1.1. Une prédominance des mobilités de l'APEC (2000 à 2007)

En 1996, le gouvernement du Premier ministre Mohamad Mahatir pose les conditions préalables pour faire de la Malaisie un pôle régional éducatif : la privatisation de l'enseignement supérieur conjuguée à la volonté de devenir une économie du savoir va accélérer les mobilités étudiantes internationales. La stabilité politique et économique du pays comparée aux autres pays de l'ASEAN (hormis Singapour et Brunei) et plus largement en Asie, le situe dans une situation d'attraction. Entre 2000 à 2007, les mobilités étudiantes vers la Malaisie étaient caractéristiques d'un hub éducatif régional en construction¹¹⁶⁹. Les prémisses de l'internationalisation sont le résultat globalement des flux étudiants provenant de l'Asie du Sud-Est et de l'Asie du l'Est et plus généralement des pays de la Coopération Economique de l'Asie Pacifique (APEC) jusqu'en 2007 (tableau 7.5).

¹¹⁶⁹ L'annexe annexe 7.7.a. et 7.7.b propose une analyse des composantes principales (ACP) sur les données des mobilités étudiantes entrantes en Malaisie.

Tableau 7.5. Évolution de la provenance des étudiants internationaux entre 2000 et 2017 selon différentes régions du monde.

	2000	2007	2008	2017
Amériques	0%	0%	0%	0%
Europe	3%	1%	1%	1%
Afrique	8%	12%	22%	24%
Asie Centrale	0%	0%	1%	2%
Asie de l'Est	34%	20%	14%	14%
Moyen-Orient	4%	24%	25%	15%
Asie du Sud	11%	14%	13%	36%
Asie du Sud-Est	38%	27%	23%	8%
Océanie	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%
<i>Coopération économique pour l'Asie-Pacifique (APEC)</i>	71%	46%	36%	23%
<i>Organisation de Coopération Islamique (OCI)</i>	47%	62%	68%	75%

Source : données ISU entre 2000 et 2017

La prédominance des flux d'étudiants chinois et indonésiens catalyse près de la moitié des mobilités totales durant cette période. Si ces flux sont dominants, le processus d'internationalisation est alimenté par une succession de flux intermédiaires qui proviennent essentiellement d'Asie du Sud-Est avec Singapour, la Thaïlande, Brunei et le Vietnam, mais également d'Asie de l'Est avec le Japon et la Corée du Sud. Puis en 2007 quelques pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord avec Oman, le Pakistan ou la Libye alimentent l'internationalisation. Dès 2008, les circulations étudiantes mutent au profit d'un renforcement de la captation vers les pays de l'Organisation de Coopération Islamique (OCI) qui passent ainsi de 47% en 2000 à 75% en 2017.

4.1.2. Renforcer la captation des étudiants issus du monde musulman (à partir de 2008)

En 2007, le gouvernement du Premier ministre Abdullah Badawi édicte le *National Higher Education Strategic Plan*, tablant sur un renforcement de la qualité de la recherche et de l'enseignement dans les universités publiques et privées notamment par le renforcement des capacités du vivier national et l'attraction de ressources humaines internationales hautement qualifiées. La qualité, la diversité de l'offre en formation, les capacités d'accueil et l'environnement éducationnel sont autant d'éléments qui ont joué dans l'accroissement des mobilités étudiantes. Parallèlement à faire de la Malaisie un hub éducatif, le discours étatique cherche à intégrer l'islam au centre de sa politique nationale et internationale notamment en se plaçant sur le segment d'un islam politique « du milieu » ou « modéré » – l'*Islam hadhari*¹¹⁷⁰ (extrait 7.4).

¹¹⁷⁰ Selon Gerhard Hoffstaedter dans le prolongement des politiques d'islamisation de la société malaisienne, l'*Islam hadhari* est la vision d'un islam progressiste émanant des élections en 2004 et du nouveau premier ministre Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi et qui s'est instauré comme un fondement de la société malaisienne. Cette

Extrait 7.4. 9th Malaysia Plan

« Le développement des capacités sera renforcé afin de développer un capital humain bien informé, qualifié et innovant pour conduire une économie basée sur la connaissance. L'accent sera également mis sur le développement d'un capital humain à la pensée et à l'attitude progressistes, doté d'une éthique forte et de valeurs universelles telles qu'épousées par l'*Islam Hadhari*. » (p.237, traduction de l'auteur)

Source : *Economic Planning Unit, Prime Minister's Department*

Le discours étatique oriente la stratégie internationale universitaire vers le monde musulman pour jouer un rôle prépondérant dans la fabrication des futures élites de la *Oumma* (extrait 7.5).

Extrait 7.5. Discours du Premier ministre Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi. « Le rôle des États islamiques dans un monde globalisé ». Hôtel Best Western Premier Seri Pacific, Kuala Lumpur. 17-07-2007

« Nous devons construire une société de la connaissance – une communauté '*ulul al bab*'¹¹⁷¹ – dans laquelle la connaissance réelle et véritable est le principe gouvernant de toute activité en ce qui concerne l'infrastructure éducative, il est bien évident que le monde musulman a besoin d'universités de haute qualité, de bibliothèques de haute qualité, de centres de ressources de haute qualité et de laboratoires de haute qualité. Nous devons être disposés à investir dans l'éducation de la prochaine génération de grands étudiants – les '*uléma*'¹¹⁷² qui éclaireront notre voie – dans toutes les disciplines des sciences. De grands étudiants que nous avons déjà aujourd'hui, nous devons les honorer et leurs contributions. Nous devons construire une génération de musulmans qui reconnaît et honore la connaissance. C'est la voie du succès. [...] En adoptant le '*manhaj*'¹¹⁷³ – ou l'approche – de l'*Islam hadhari*, je crois que nous pouvons aider à renouveler l'esprit et la vigueur des États islamiques, produire une *Oumma* musulmane qui est chez soi dans le monde moderne, mais fermement enracinées dans l'*aqîda*'¹¹⁷⁴ et les injonctions de l'Islam. Alors seulement les États islamiques peuvent commencer à récupérer leur héritage en tant qu'acteurs actifs dans l'arène mondiale. »

Source : *Prime Minister Office*

Dès 2008, si les étudiants internationaux du sud-est et de l'est asiatique continuent à affluer vers la Malaisie, de nouvelles circulations massives vont s'ajouter telles que les étudiants bangladeshis, iraniens, yéménites, nigériens et soudanais. Celles-ci sont le résultat à la fois de stratégies individuelles étudiantes et familiales, et d'une proactivité institutionnelle et étatique cherchant à capter spécifiquement certains flux. Deux répondants stipulent ainsi que :

vision partagée par Mohamad Mahatir, est entrée dans la poursuite de l'islamisation de la Malaisie. Ainsi, L'*Islam hadhari* « se traduit par un islam progressiste et civilisationnel, quelque chose dont on peut être fier et auquel on peut aspirer » (Hoffstaedter, G. (2009). *Islam hadhari: A Malaysian Islamic multiculturalism or another blank banner?*. *Contemporary Islam*, 3(2), 121-141 : 125).

¹¹⁷¹ '*ulul al bab*' signifie « les doués d'intelligence » selon la Sourate 3 verset 190 dans le Coran.

¹¹⁷² Un '*uléma*' désigne un théologien musulman.

¹¹⁷³ '*Manhaj*' signifie « un chemin clair » en malais tiré du Coran.

¹¹⁷⁴ L'*aqîda* correspond à des articles de foi pour les musulmans.

« Nous sommes ensuite allés dans des pays comme le Pakistan et l'Indonésie, un certain nombre de pays voisins, mais nous avons été particulièrement agressifs avec le Pakistan et l'Indonésie parce que nous avons vu beaucoup de potentiels là-bas. Et la fois suivante, nous avons offert cette bourse d'études supérieures et nous avons fait venir un grand nombre d'étudiants internationaux, des centaines du Pakistan, d'Indonésie et d'Inde ». (Vice-chancelier d'une université adjoint « liée au gouvernement »)

« Nous avons surtout des étudiants de Chine, d'Afrique et du Moyen-Orient. Nous en avons déjà quelques-uns de l'île Maurice. Et nous nous efforçons également d'attirer des étudiants d'Asie Centrale, du Pakistan, du Kazakhstan et du Kirghizstan ». (Doyen et directeur des relations internationales d'une université publique de recherche)

Les discours témoignent d'une part de la pérennisation des circulations étudiantes régionales et d'autre part de l'émergence de nouvelles routes de mobilités à l'instar des républiques musulmanes de l'Ex-URSS (Ouzbékistan, Kazakhstan, Kirghizistan) et des pays d'Asie du Sud (Bangladesh, Pakistan, Inde) conditionnée en partie par l'action par les acteurs programmatiques. À ce propos, les mobilités étudiantes en provenance du Kazakhstan sont celles qui ont connu les variations les plus élevées passant de quelques dizaines d'étudiants en 2007 à près de 1 700 en 2014 par exemple avant de faiblir légèrement à nouveau¹¹⁷⁵. De même pour les étudiants pakistanais, qui sont une source importante dès 2000, dont les mobilités ont quintuplé entre 2008 et 2017 pour atteindre plus de 5 000 étudiants. Alors que les mobilités qui relevaient de l'APEC représentaient la majorité des mobilités étudiantes vers la Malaisie en 2000, ils sont devenus intermédiaires en 2017, en revanche, on assiste à une montée en puissance des mobilités issues des pays de l'Organisation de la Coopération Islamique (OCI) (encadré 7.2).

Encadré 7.2. Les mobilités étudiantes nigérianes vers la Malaisie.

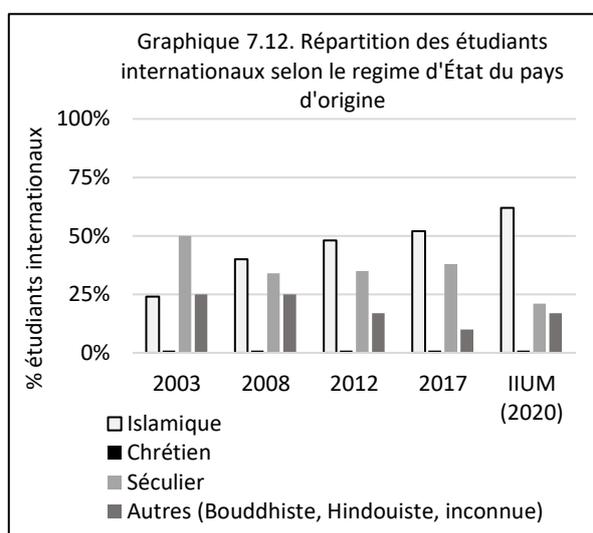
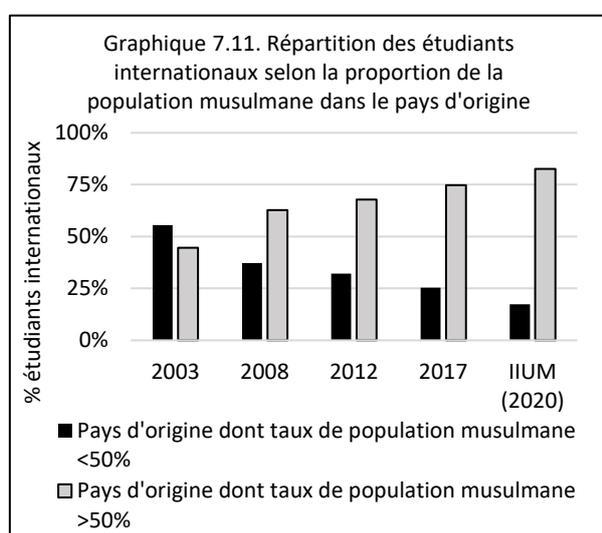
Les étudiants provenant du Nigéria sont parmi les circulations étudiantes qui ont connu une des augmentations les plus fortes vers la Malaisie depuis 2010. Ce pays est le plus peuplé d'Afrique où l'islam est la première religion avec 53,5% de la population musulmane, cette composition religieuse la rapproche sensiblement de la Malaisie, qui concentre 61,3% de musulmans¹¹⁷⁶. Toutefois, la plupart des étudiants proviennent du nord du Nigéria où la majorité musulmane est installée. Si les Nigériens s'orientent principalement dans les universités du Ghana et du Bénin pour y faire leurs études, la Malaisie devient progressivement une de leur destination privilégiée. Ces étudiants sont la 2^{ème} nationalité à être la plus nombreuse dans le secteur privé de l'enseignement supérieur malaisien. Ainsi, une grande part d'entre eux sont des étudiants en *undergraduate*. En revanche, les étudiants nigériens en *postgraduate* intègrent majoritairement les universités publiques. Abdullahi Umar, Noor Azlan M Noon et Musa Abdullahi ont constaté que l'*International Islamic University Malaysia* concentre une des parts les plus importantes de

¹¹⁷⁵ Entre 2003 et 2017, la variation relative des étudiants du Kazakhstan est de +19 940% pour le secteur d'enseignement privé (passant de quelques dizaines à plus d'un millier). Cependant, la Russie reste, par ses liens historico-politiques avec le Kazakhstan, la première destination des étudiants kazakhstaniens avec plus de 60 000 étudiants effectuant leurs études en Russie. L'influence frontalière russe, couplée à de forts liens, assure une pérennité des flux de la mobilité étudiante.

¹¹⁷⁶ Selon les chiffres estimés par la CIA en 2018 pour le Nigéria et en 2010 pour la Malaisie. (cf. CIA. (2019). *The World FactBook*. Website.

Nigériens effectuant leurs études¹¹⁷⁷. Les auteurs montrent que ces étudiants effectuent majoritairement leurs études supérieures par leur propre financement personnel (*self-sponsored*, en auto-financement). Si la langue anglaise et l'environnement islamique sont des facteurs attractifs des étudiants nigériens, ils s'attendaient à trouver comme dans les systèmes d'enseignement supérieur occidentaux des postes d'assistant de recherche, d'enseignement notamment – mais ce qui reste un fonctionnement peu courant en Malaisie – leur permettant de financer leurs études supérieures. De plus, la « barrière culturelle » et « l'écart communicationnel » avec les Malaisiens malais en particulier restent un problème majeur¹¹⁷⁸.

Si les statistiques officielles des mobilités étudiantes relèvent la provenance des étudiants internationaux selon leur pays d'origine, elles n'indiquent aucunement la proportion réelle d'étudiants internationaux d'obédience musulmane¹¹⁷⁹. Toutefois, les mobilités étudiantes en provenance des pays dont la population musulmane est supérieure à 50% ou qu'il s'agisse constitutionnellement d'un État islamique n'a cessé d'augmenter depuis 20 ans (graphique 7.11 et 7.12).



Sources : données ISU et données issues du rapport annuel de 2020 de l'*International Islamic University Malaysia*. Lecture : (graphique 7.12) Les étudiants internationaux étaient 24% à provenir d'un État islamique et 50% à provenir d'un État séculier en 2003. Tandis qu'en 2017, ils étaient 52% provenant d'un État islamique et 38% d'un État séculier. L'*International Islamic University Malaysia* (IIUM) concentrait en 2020 près de 62% des étudiants internationaux provenant d'un État islamique et 21% d'un État séculier.

En 2003, la Malaisie accueillait proportionnellement pratiquement autant d'étudiants internationaux aussi bien issus de pays ayant une faible proportion de musulmans qu'avec une forte proportion. À partir de 2008, l'intensification des mobilités étudiantes est principalement issue de plusieurs pays majoritairement musulmans et relevant d'États islamiques. La

¹¹⁷⁷ Umar, A., Noon, N.A.M. & Abdullahi, M. (2014). Challenges Confronting African Students in Malaysia: A Case of Postgraduate Nigerian Students at International Islamic University Malaysia (IIUM) Kuala Lumpur. *Journal of African Studies and Development*, 6(9), 161-168.

¹¹⁷⁸ *Ibid.* : 167.

¹¹⁷⁹ Machart, R. & Dervin, F. *op. cit.*

régionalisation a laissé place à une dé-sécularisation ou une « religionisation »¹¹⁸⁰ du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, d'une captation des mobilités étudiantes issus spécifiquement d'une diaspora, d'un pays, d'une région où il y a une prédominance d'une religion majoritaire et/ou dominante spécifique. Au regard uniquement de l'université internationale islamique, cette dernière attirait en 2020, 82,6% d'étudiants internationaux provenant de pays majoritairement musulmans et constitutionnellement islamique. La Malaisie s'érige comme une place forte de la formation des futures élites de confession musulmane, résultat d'une « stratégie d'extraversion »¹¹⁸¹ par les acteurs programmatiques.

4.2. La fabrication des futures élites issues du monde islamique

4.2.1. Développer un enseignement supérieur islamique alternatif

Bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que la religion, l'Islam, soit le principal facteur d'attraction des mobilités étudiantes vers la Malaisie, plusieurs auteurs déclarent qu'il en est l'un des principaux. Kemal Gürüz stipule que la Malaisie a les atouts pour attirer les étudiants musulmans provenant des pays voisins et également du Moyen-Orient compte tenu notamment des restrictions d'accueil dans le monde occidental¹¹⁸². Wong Diana et Ooi Pei Wen montrent à travers leur étude réalisée auprès notamment d'étudiants chinois musulmans issus des minorités ouïgoures et huis faisant leurs études supérieures dans différentes universités malaisiennes que leur choix de venir dans le pays est en partie motivé par des stratégies familiales liées à la religion musulmane¹¹⁸³. De même, Bik Kai Sia et ses collègues dans leur étude auprès d'étudiants internationaux ont pointé le fait que la religion musulmane était l'un des premiers facteurs les conduisant à migrer vers la Malaisie¹¹⁸⁴. Cette analyse se retrouve également dans la recherche de Syed Zmaberi Ahama et Frederick Buchanan sur les facteurs d'attraction et de répulsion des étudiants internationaux vers la Malaisie¹¹⁸⁵. Si les universités malaisiennes publiques comme privées délivrent toutes des *Islamic studies*¹¹⁸⁶, le gouvernement

¹¹⁸⁰ Peled, Y. & Peled, H.H. (2018). *The religionization of Israeli society*. Routledge. Les auteurs montrent dans le cas de l'éducation en Israël, comment la religion juive est indissociable du processus de construction de la nation israélienne et la manière dont celle-ci touche l'ensemble des composantes de la société et particulièrement le système éducatif.

¹¹⁸¹ Delfolie, D., Lafaye de Micheaux, E. & Fau, N. (2022). *Malaisie Contemporaine*. Les Indes Savantes-Irasec : 109.

¹¹⁸² Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge*. State University of New York Press.

¹¹⁸³ Diana, W. & Wen, O.P. (2013). The globalization of tertiary education and intra-Asian student mobility: Mainland Chinese student mobility to Malaysia. *Asian and Pacific Migration Journal*, 22(1), 55-76.

¹¹⁸⁴ Kai Sia, B., Okai, H., Tho, S.N., Tanada, H. & Tey, N.P. (2017). Intention to Migrate Among International Muslim Students in Malaysia. *Global J. Bus. Soc. Sci. Review*, 5(4), 35-47.

¹¹⁸⁵ Ahmad, S.Z. & Buchanan, F.R. *op. cit.*

¹¹⁸⁶ La délivrance d'études islamiques au sein des universités publiques comme privées est une obligation gouvernementale encadrée par l'*Universities and College Universities Act 1971* et par le *Private Higher Educational Institutions Act 1996*.

malaisien et les initiatives privées ont créé spécifiquement des universités et collèges universitaires islamiques (tableau 7.6) captant étudiants locaux et étudiants internationaux.

Tableau 7.6. Universités et collèges universitaires islamiques en Malaisie

<i>Nom de l'université</i>	<i>Statut</i>	<i>Date de création</i>
International Islamic University Malaysia (IIUM)	Privé jusqu'en 2007 puis sous statut d'université publique	1983
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor	Collège universitaire privé	1995
Universiti Sains Islam Malaysia (USIM)	Université publique	1996 (de 1956 à 1996 : Kolej Islam Malaya)
Universiti Sultan Zainal Abidin	Université publique	2005 (de 1980 à 2005 : Kolej Ugama Sultan Zainal Abidin)
International Centre for Education in Islamic Finance University	Université privée établie par la Banque Centrale de Malaisie	2005
Al-Madinah International University	Université privée	2006
University Islam Malaysia	Université privée	2014

En développant ce type d'établissement universitaire, la Malaisie propose un enseignement supérieur islamique en plus de l'enseignement supérieur à tendance occidentale dans ces mêmes établissements aux étudiants internationaux. L'objectif est de faire coïncider les valeurs religieuses à l'éducation supérieure.

« Interviewer : Pensez-vous qu'il existe une différence entre l'enseignement supérieur et l'enseignement supérieur islamique ?

Interviewé : Il y a une différence. La différence réside essentiellement dans le fait qu'ici, l'accent n'est pas seulement mis sur l'éducation, mais aussi sur la valeur de l'éducation. La valeur, je pense, est très importante. Nous considérons l'université comme un jardin. Ce qu'un jardin signifie, c'est que vous pouvez faire pousser tous les arbres, et encore une fois c'est toujours durable et tous les arbres doivent être de différents types. Les jardins ont différents types de fleurs, différents types d'arbres. Si les arbres sont tous du même type, cela devient une plantation. Les plantations d'huile de palme sont toutes les mêmes, les orangers sont tous les mêmes. Le jardin doit être différent. Il doit toujours avoir un volumateur. Qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire diversité. C'est pourquoi quand des personnes comme vous veulent venir, je les accueille parce que ce n'est pas tous les jours qu'un Français vient sur ce campus. Donc ce n'est pas parce que vous êtes étrangers et qu'on est tous pour l'Islam, qu'on ne peut pas vous accueillir. Car ce raisonnement c'est la mentalité de la plantation. Parler aux gens, vous savez, des gens qui vous ressemblent, qui vivent comme vous. Nous, nous voulons parler avec des gens différents, mais plus ils sont différents, mieux c'est pour nous. Car là on peut se connecter, on peut comprendre, on peut apprendre les uns des autres. Là il y a un jardin, il doit y avoir une variété d'arbres, une variété de fruits, une variété de fleurs, c'est ce qui rend un jardin beau. »
(Recteur d'une université publique islamique)

L'environnement universitaire islamique malaisien s'est progressivement renforcé à la fin des années 1990 à la suite du premier attentat du *World Trade Center* à New York en 1993 puis ceux du 11 septembre 2001. La Malaisie a positionné en partie son système d'enseignement supérieur sur la captation des étudiants musulmans qui s'est vu limiter dans leur choix de mobilité dû au contexte (géo)politique international. Les établissements

universitaires islamiques ont contribué à attirer ces étudiants en quête de formation universitaire en adéquation avec leurs valeurs religieuses. Un Recteur d'une université publique islamique explique que :

« C'était le cas en 1993, c'est vrai. Après le 11 septembre 2001, les problèmes sont devenus encore pires, beaucoup plus d'endroits sont mauvais pour les étudiants musulmans, donc il y a une plus grande demande d'étudiants, parce qu'avant, ils pouvaient aller à Paris, maintenant Paris n'accepte plus rien. Auparavant, porter un *hijab*¹¹⁸⁷ n'était pas un problème, aujourd'hui, porter un *hijab* est un problème. Tous ces problèmes arrivent, nous ouvrons maintenant la porte à beaucoup plus d'étudiants, en particulier des pays en guerre, la Syrie, le Yémen, les Rohingyas en Birmanie, tous ces gens sont très pauvres pour aller et il n'y a pas de pays pour les accepter, donc nous les avons pris. » (Recteur d'une université publique islamique)

La confluence entre religion, terrorisme islamique, conflits armés et pauvreté alimente indéniablement le discours institutionnel développementaliste et humaniste. Les étudiants musulmans sont devenus une politique de niche permettant d'internationaliser l'enseignement supérieur malaisien et de répondre à la vision étatique d'une nation islamique ouverte et accueillante à l'égard de ces « exclus ». Il ajoute que :

« La raison pour laquelle cette université a été créée était de soutenir le nombre d'étudiants musulmans qui ne recevaient pas d'éducation supérieure. Nous savons que de nombreux musulmans viennent de pays très pauvres, de milieux très pauvres, et qu'ils ne peuvent pas s'instruire, en particulier en Occident, car le coût de la vie est élevé, et bien d'autres choses encore. Cette université accueille principalement des étudiants pauvres. Bien sûr, ceux qui peuvent payer peuvent venir, mais ceux qui ne peuvent pas payer, nous leur fournissons des bourses, nous leur fournissons une assistance financière, nous leur fournissons tout ce dont ils ont besoin. Le modèle de cette université, fondamentalement, est très différent, nous fonctionnons sur un fonds de dotation. Les étudiants viennent de différents pays, plus de 100 pays dans cette université, couvrant environ 7 000 à 9 000 étudiants internationaux. » (Recteur d'une université publique islamique)

L'accueil des étudiants internationaux musulmans pauvres est devenu une image organisationnelle à l'international de cette université islamique. Cette dernière comme d'autres a catalysé tout un discours institutionnel alternatif face à l'éducation supérieure véhiculée en Occident. Elles participent à faire de la Malaisie un hub éducatif *halāl*¹¹⁸⁸ loin des tentations de la modernité occidentale et des interdits coraniques.

¹¹⁸⁷ Le *hijab* désigne le voile porté par les femmes musulmanes dont la tête est couverte, mais le visage est apparent.

¹¹⁸⁸ *Halāl* désigne ce qui est licite par l'Islam et renvoie à la notion de pureté. Au contraire, *harām* est l'illicite, l'impureté.

4.2.2. Conserver sa pureté dans les études supérieures : le discours entre *halāl* et *harām*

Au-delà d'être une simple destination touristique, la Malaisie a ambitionné d'être une destination touristique *halāl*, développant un concept de « tourisme islamique »¹¹⁸⁹ visant les populations musulmanes du monde entier. Le pays reprend ainsi tous les codes pouvant toucher les voyageurs musulmans à venir en Malaisie, qu'il s'agisse de la profusion de la « nourriture *halāl* », des « installations religieuses », ou encore de « l'histoire et l'héritage islamique » du pays¹¹⁹⁰. Les élites politiques cherchent à renforcer la position de la Malaisie en tant que hub *halāl* et d'en être un des principaux acteurs mondiaux. Le même type de discours institutionnel est présent à propos de l'enseignement supérieur malaisien et notamment dans l'attrait que représente l'éducation supérieure et les établissements universitaires empreints par les fondements de l'Islam. Au cours d'un des entretiens avec un Recteur d'une université publique islamique en Malaisie, il énumère à la fois une des raisons qui ont poussé les autorités gouvernementales à créer l'université qu'il dirige actuellement et les enjeux que sous-tend l'éducation supérieure islamique :

« L'une des raisons pour lesquelles cette université a été créée est qu'il est facile pour un musulman de se retrouver dans un environnement musulman sans être distrait par la modernité. Si vous allez à Paris, vous devez vous adapter, vous allez à Londres, vous devez vous adapter, vous allez dans les pays occidentaux, vous devez vous adapter à différents problèmes. Quand ils vont dans un environnement musulman, il faut s'adapter, mais pas autant, juste une petite distraction, ils peuvent se concentrer sur leurs études, ils peuvent avoir beaucoup d'interactions entre amis venant de différents pays. [...] L'islam dit qu'il faut protéger l'intellect, la pensée, donc nous devons la protéger et c'est ainsi que l'éducation entre en jeu. Vous savez, pour éduquer et s'assurer que les gens pensent rationnellement, alors que les gens peuvent parler de l'islam en disant que l'islam est très émotionnel, ce n'est pas l'Islam. L'islam est une religion très rationnelle qui détermine ce que vous devez faire dans la mesure où peut-être certains européens ne sont pas d'accord avec nous dans la mesure où nous pensons que si vous prenez dans le Coran et parle de la séquence en termes de boissons alcoolisées, de cigarettes, de drogues, ce sont des choses qui travaillent sur votre esprit et vous rende dépendant et pour l'islam c'est appelé *harām*¹¹⁹¹, c'est interdit. Nous n'encourageons pas les gens à le faire, car cela va à l'encontre de l'idée de protéger l'esprit. Vous savez, ce n'est pas parce que nous n'aimons pas ça, mais c'est parce qu'une fois que vous commencez à rêvasser, puis que vous êtes ivre, une fois que vous êtes ivre et que vous perdez l'esprit, alors tout peut arriver, un viol peut se produire, tant de choses peuvent se produire, une fois que vous avez perdu l'esprit, vous pouvez tuer des gens. Donc contre ça, il faut protéger la vie. Vous savez, tout est lié de cette façon, comment assurer l'avenir ? C'est pourquoi, dans l'islam, nous sommes encouragés à nous marier, à fonder une famille et à avoir un enfant, c'est une chance pour l'avenir. Vous savez, comment assurer l'avenir, donc il ne s'agit pas de se marier et ensuite, de ne pas avoir d'enfant, maintenant les gens parlent de mariage sans enfant, je me contente d'en épouser quelques-unes. Non. C'est aussi pour cela

¹¹⁸⁹ Tourism Malaysia (2021). *Islamic Tourism*. Malaysia Tourism Promotion Board (MTPB).

¹¹⁹⁰ *Ibid.*

¹¹⁹¹ La signification de *harām* renvoie à ce qui est interdit, illicite par l'Islam. Ce terme sous-entend la notion d'impureté.

que nous sommes contre le mariage homosexuel parce qu'un homme et un homme, même s'ils sont mariés, ils ne produisent pas de bébé, je ne sais pas, jusqu'à ce qu'ils puissent produire un bébé, c'est bien (rires). Mais jusqu'à présent, une femme et une femme ne produisent aucun bébé. Pour nous, lorsque vous vous mariez, vous produisez un enfant et cet enfant est l'avenir dont vous avez besoin pour protéger l'avenir. » (Recteur d'une université publique islamique)

Les universités malaisiennes et particulièrement celles se désignant comme islamiques se proposent d'être les garantes d'une vie étudiante en adéquation avec les principes de l'islam, sans avoir besoin de « s'adapter » à l'Occident. L'éducation, ici, prend sa source dans l'islam et permet aux étudiants effectuant leurs études supérieures de répondre à leurs obligations individuelles (*fard al-ayn*) et communautaires (*fard al-kifayah*) sans risque de prendre un chemin de vie impure (*harām*). L'enseignement supérieur islamique malaisien est une alternative à la dominance de l'enseignement supérieur occidental et sécularisé. Cependant, la Malaisie n'est pas le seul pôle universitaire à s'être axée sur ce segment « islamique » du marché de l'éducation supérieure. D'autres pays, à l'instar de la Turquie, de la Jordanie, de l'Égypte ou encore des Émirats Arabes Unis, ont développé leur propre système d'enseignement supérieur et concurrencent la Malaisie en captant massivement les mobilités étudiantes provenant du monde musulman.

4.3. Vers une concurrence avec les pôles universitaires du monde arabo-musulman ?

La Malaisie ne capte pas l'ensemble des mobilités étudiantes des pays majoritairement musulmans, loin de là. En effet, certaines circulations lui échappent et sont inaccessibles comme celles provenant de la Turquie, des pays du Conseil de Coopération du Golfe¹¹⁹², du Sénégal, du Maroc, de l'Algérie ou encore de la Tunisie. Les trois derniers pays sont fortement orientés et attirés par d'autres pôles internationaux comme la France qui draine une grande partie des mobilités étudiantes maghrébines. La proximité religieuse n'est donc pas l'unique facteur d'attraction, mais à cela s'ajoutent la distance géographique entre les pays – comme il en a été question plus haut – la langue, la culture, les liens historiques (anciennes colonies par exemple) ou encore des liens ethniques et communautaires¹¹⁹³.

Au regard des mobilités étudiantes internationales depuis près de 20 ans, il apparaît que les étudiants relevant des pays du Conseil de Coopération du Golfe sont peu enclins à se diriger vers la Malaisie pour y faire leurs études. Plusieurs phénomènes concomitants expliquent cette faible attraction. En développant leur propre système d'enseignement supérieur, ils se sont ouverts pour attirer les mobilités étudiantes internationales en leur sein. Ces pays ont dépensé en l'espace de quelques années des dizaines de milliards de dollars dans l'éducation

¹¹⁹² Il s'agit des six pétromonarchies musulmanes du Golfe persique : les Émirats Arabes Unis, le Qatar, le Koweït, le Bahreïn, l'Arabie Saoudite, et Oman.

¹¹⁹³ Özoğlu, M., Gür, B.S. & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237 ; Ahmad, S.Z. & Buchanan, F.R. (2016). *op. cit.*

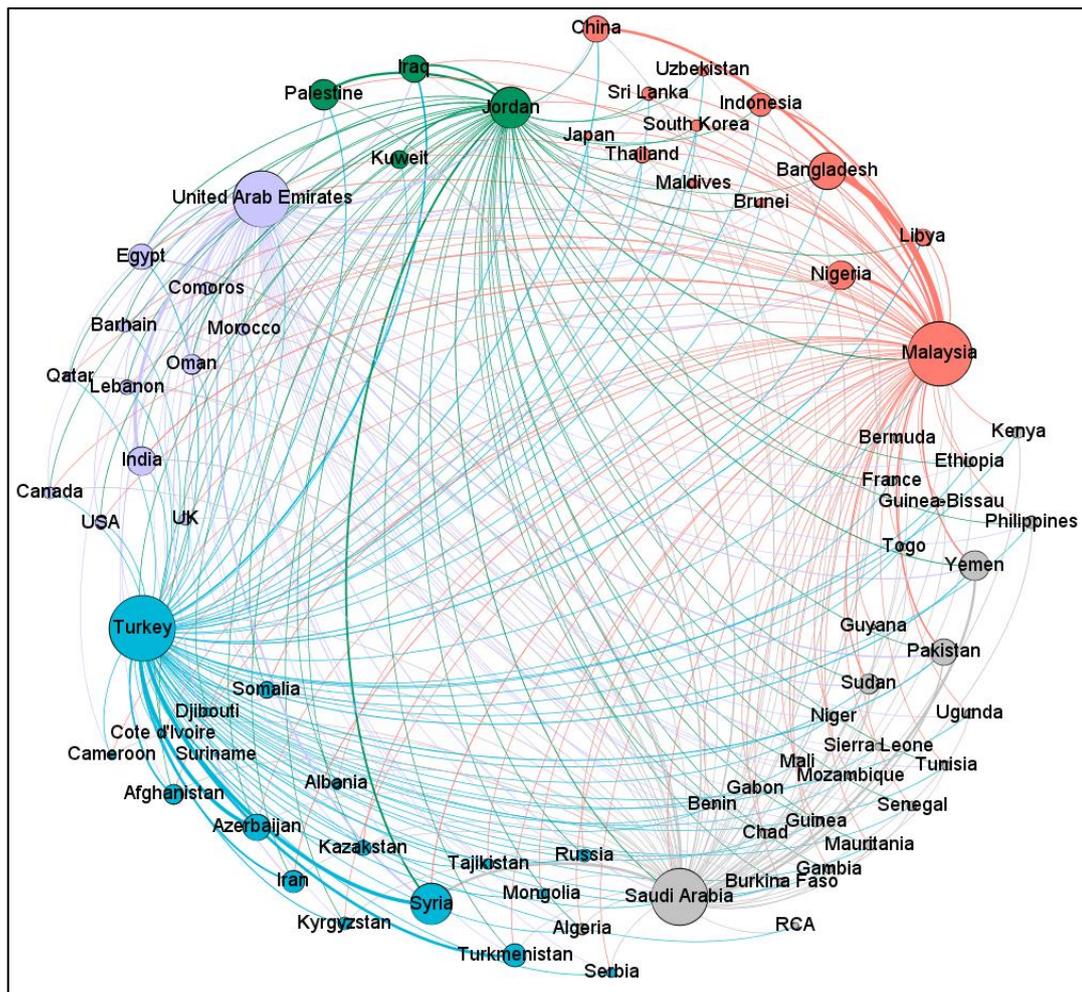
supérieure¹¹⁹⁴. Un des meilleurs exemples est l'Université des Sciences du Roi Abdallah en Arabie Saoudite créée en 2009 et qui est considérée comme l'université la plus riche du monde. Ils ont créé tout un écosystème éducatif où sont intégrées de nombreuses universités locales sous fonds souverain et des campus de grandes universités internationales du monde entier comme *Dubai International Academic City* aux Émirats Arabes Unis ou *Qatar Education City*, afin de devenir des acteurs majeurs de l'économie du savoir. Ces pays se présentent comme de nouveaux pôles éducatifs dans le monde arabe aussi bien pour les étudiants du Golfe, mais également pour les larges communautés d'expatriés occidentaux et les étudiants internationaux mobiles d'Afrique et d'Asie en particulier. Ces derniers se sont positionnés sur un segment du marché international de l'éducation à mi-chemin entre captation des élites économiques internationales et des élites musulmanes.

Qu'il s'agisse des pays du Golfe, de la Turquie ou de la Jordanie, ils entendent également apparaître comme des lieux où leurs propres élites, mais également les élites internationales provenant du monde arabo-musulman et au-delà puissent se former à un très haut niveau universitaire et bénéficier des meilleurs établissements occidentaux internationalement reconnus¹¹⁹⁵. L'effet de frontière, de proximité géographique et de régionalisation, entre autres, amplifie la captation des étudiants de cette région, ce qui apparaît plus difficile pour la Malaisie, plus distante. Les étudiants yéménites se dirigent en premier lieu vers l'Arabie Saoudite, les étudiants omanais vers les Émirats Arabes Unis, les étudiants syriens vers la Turquie, les étudiants irakiens vers la Jordanie (graphique 7.13).

¹¹⁹⁴ Romani, V. (2012). Internationalisation des politiques universitaires et contournement de leurs publics?. *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, (131), 13-21.

¹¹⁹⁵ On peut citer entre autres des établissements universitaires comme INSEAD, Sorbonne University, New York University, HEC, University of Strathclyde, etc.

Graphique 7.13. La captation des étudiants internationaux en 2017 par les cinq principaux pôles universitaires du monde arabo-musulman*



Source : réalisé par l'auteur. Données ISU. Logiciel Gephi® v.0.97. Tous les pays d'origine ne figurent pas dans ce graphique.

Lecture : 5 hubs sont présentés : Turquie (bleu), Émirats arabes unis (mauve), Jordanie (vert), Malaisie (rouge), Arabie Saoudite (gris). La prédominance d'une couleur indique que le hub en question est celui qui attire le plus d'étudiants de ce pays d'origine. Par exemple, la Jordanie est le pays qui attire le plus d'étudiants internationaux provenant du Koweït par rapport à la Malaisie, l'Arabie Saoudite, la Turquie et les Émirats Arabes Unis.

* L'Égypte n'est pas présente en tant que hub puisqu'aucune donnée fiable n'est disponible pour l'année 2016-2017.

La sphère d'influence de ces pays catalyse ces mobilités. Parallèlement, ils captent d'autres mobilités étudiantes géographiquement plus distantes nécessaires à l'internationalisation de leur propre système d'enseignement supérieur. Une partie de ces mobilités s'apparente davantage à des migrations dues à la guerre et aux conflits armés de moyenne et haute intensité. En effet, au regard du schéma ci-dessus, tous les pôles sont largement alimentés – quantitativement – par des « mobilités » étudiantes provenant de théâtre de conflits comme la Syrie, le Yémen, le Soudan, l'Afghanistan, la Libye, la Somalie ou l'Irak. Bien qu'il y ait des effets d'attraction indéniables dus à la proximité géographique, culturelle et religieuse, ces pays sont frappés par des guerres et conflits armés civils ou militaires qui entraînent des migrations importantes dont font partie les étudiants de ces pays. Malgré un phénomène d'internationalisation grandissant, les mobilités étudiantes sortantes de ces

nouveaux pôles restent encore polarisées essentiellement par les États-Unis, le Royaume-Uni ou encore l'Europe. Les restrictions des politiques migratoires ont été quelque peu assouplies ces dernières années notamment vers les États-Unis, où par exemple, les étudiants saoudiens en mobilité étaient près de 60 000 en 2017 selon les données ISU et OpenDoors¹¹⁹⁶. Il émerge ainsi une stratification hiérarchique où les grands pôles occidentaux attirent toujours les étudiants issus de ces nouveaux pôles alternatifs et ces pôles émergents attirent les étudiants ne pouvant pas se rendre dans les premiers.

Ces hubs universitaires orientaux se concurrencent entre eux afin de former les élites étudiantes qui peuvent et ont pu rencontrer des difficultés pour se former dans les pays occidentaux compte tenu de leur religion et de leur pays d'origine. Il en résulte une aspiration grandissante de devenir les lieux de la reproduction des élites des pays islamiques encore aujourd'hui catalysés dans les pays occidentaux. En ce sens, le *Malaysia Education Blueprint 2015-2025* pointe le fait que les universités malaisiennes sont « leaders » dans les classements internationaux parmi les pays de l'OCI. En effet, ce rapport faisait état en 2014 que seule l'*Universiti Malaya* était la première université classée devant les universités saoudiennes et libanaises dans le classement international *QS Global Ranking*. En 2021, quatre universités malaisiennes s'établissaient dans ce même classement comme les premières parmi les pays de l'OCI devant les universités saoudiennes, kazakhstanaises et émiraties¹¹⁹⁷.

La Malaisie poursuit son objectif stratégique d'être le premier pôle d'excellence universitaire du monde musulman dont la rhétorique gouvernementale repose sur l'idéal d'une société islamique « modérée » et développée maintenant ses liens avec le monde occidental capable d'accueillir un hétéroclisme culturel.

Conclusion

La Malaisie ambitionne depuis les années 2000 d'être un acteur régional puis international sur le marché de l'éducation supérieure. En l'espace d'une vingtaine d'années, cette destination alternative en Orient est devenue un véritable hub étudiant du Sud. Le pays se positionne comme un lieu d'accueil des étudiants internationaux restreints par le durcissement des politiques d'immigration en Occident. L'objectif est de capter et de former ces « mobilités indésirables » du Sud en particulier d'Asie (Indonésie, Pakistan, Chine et Inde), d'Afrique (Nigéria, Libye, Egypte, Soudan et Somalie) et du Moyen-Orient (Yémen et Iran). De ces mobilités étudiantes internationales vers la Malaisie, il est possible de dégager cinq grandes tendances :

¹¹⁹⁶ Pour l'Arabie Saoudite, il s'agit du nombre le plus important enregistré toutes années confondues. Ainsi, les étudiants s'orientent majoritairement et quasi-exclusivement vers les États-Unis.

¹¹⁹⁷ Quacquarelli Symonds (QS). (2021). *QS World University Rankings 2021*. Website.

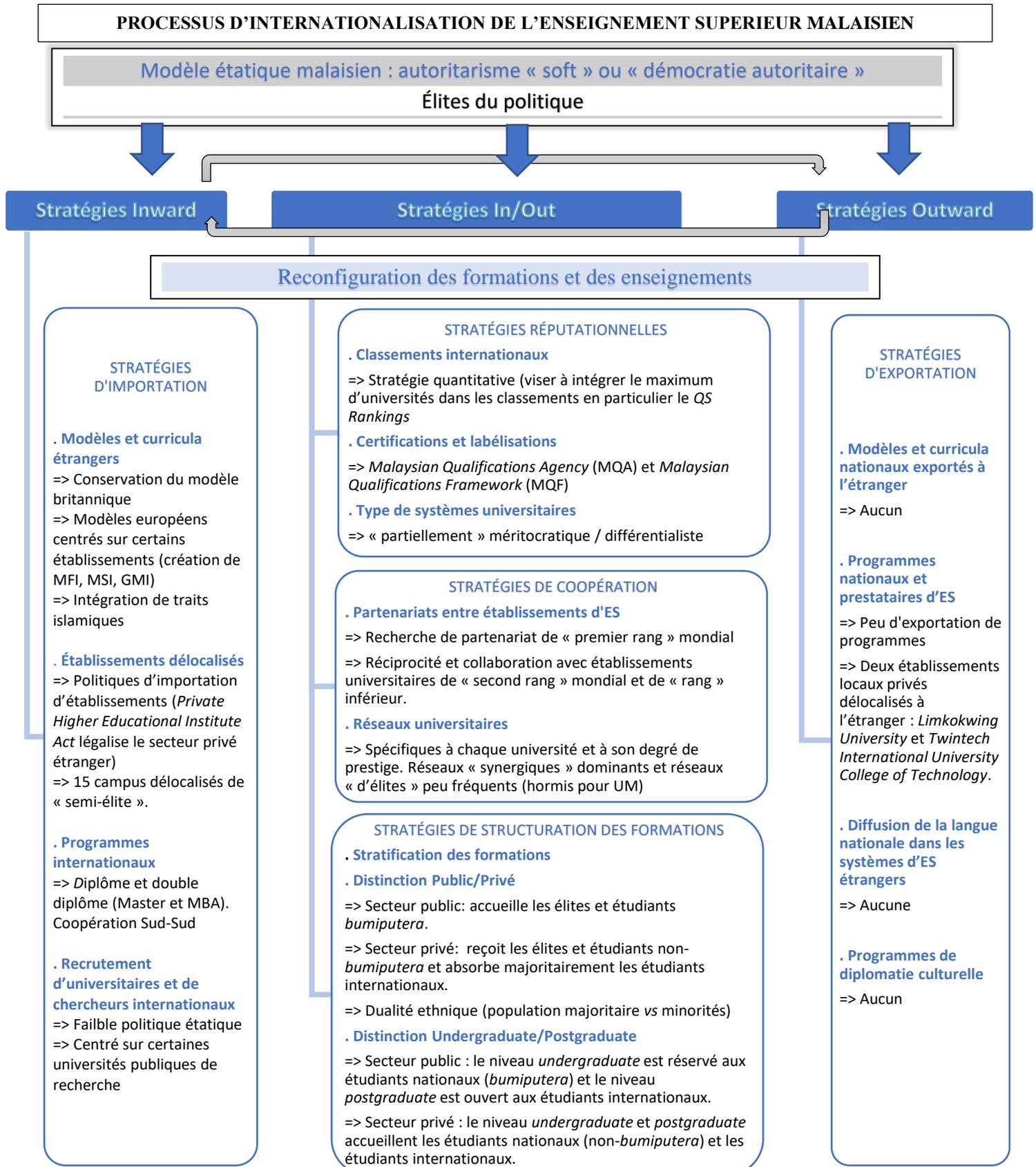
- Tout d'abord, une double rhétorique institutionnelle s'est instaurée entre discours développementaliste et discours promotionnel envers les étudiants internationaux et en particulier ceux des pays du *bottom billion*. La Malaisie perçoit les étudiants internationaux comme un « investissement » étatique d'avenir permettant de créer des liens privilégiés avec ces futures élites issues de ces pays en grande pauvreté une fois retournées dans leur pays d'origine.
- Deuxièmement, une part des étudiants internationaux choisissent la Malaisie « par défaut » et par nécessité. Seule opportunité de formation ou « seconde chance » contrainte par la haute sélectivité dans leur pays d'origine, ces étudiants internationaux sont contraints de partir à l'étranger pour se former.
- A cela s'ajoute la géopolitique mondiale, source de l'augmentation de la mobilité étudiante issue des pays en guerre, qui alimente l'internationalisation malaisienne. Les conflits armés et les libertés civiles et politiques partiellement restreintes deviennent en effet des facteurs accélérant les mobilités étudiantes vers le hub malaisien. Face à ces mobilités, il existe toute une immigration illégale et de « faux » étudiants dont la mobilité s'est tragiquement transformée en travail forcé et illégal orchestré par des « agents d'éducation » qui gonflent artificiellement les chiffres du nombre d'étudiants internationaux entrants. Tout comme les élites voyageuses occidentales, elles constituent des faces cachées des mobilités vers la Malaisie. Ce sont des zones grises où l'étudiant international se confond parfois avec la figure du touriste ou la figure du clandestin.
- Une quatrième tendance se caractérise par la distinction entre une élite étudiante publique et une élite étudiante privée. Les étudiants internationaux restent majoritairement présents dans le secteur universitaire privé en quête de formation initiale. Bien que les frais de scolarité ne soient pas régulés dans le secteur privé, ils restent en dessous de ceux appliqués dans les universités occidentales. À l'inverse, le secteur public concentre la minorité d'étudiants internationaux en *postgraduate* cherchant à poursuivre leur formation à très haut niveau à des coûts bon marché. Si le secteur privé absorbe de manière « quantitative » les mobilités étudiantes internationales, le secteur public vise la « qualité » de ces dernières. La provenance des étudiants internationaux, notamment ceux du *bottom billion*, montre des segmentations selon les institutions publiques et privées. Les étudiants somaliens, yéménites ou birmans sont davantage présents dans le public alors que les étudiants nigériens et ouzbeks sont inscrits essentiellement dans le secteur privé par exemple.
- On peut finalement ajouter que le pays s'est tourné progressivement vers une politique universitaire de niche destinée au monde musulman en offrant un environnement islamique tout en se plaçant comme intermédiaire entre celui-ci et le monde occidental. Ce « plus » islamique destiné à la formation des futures élites de confession musulmane est le résultat d'une « stratégie d'extraversion » par les acteurs programmatiques. Tout

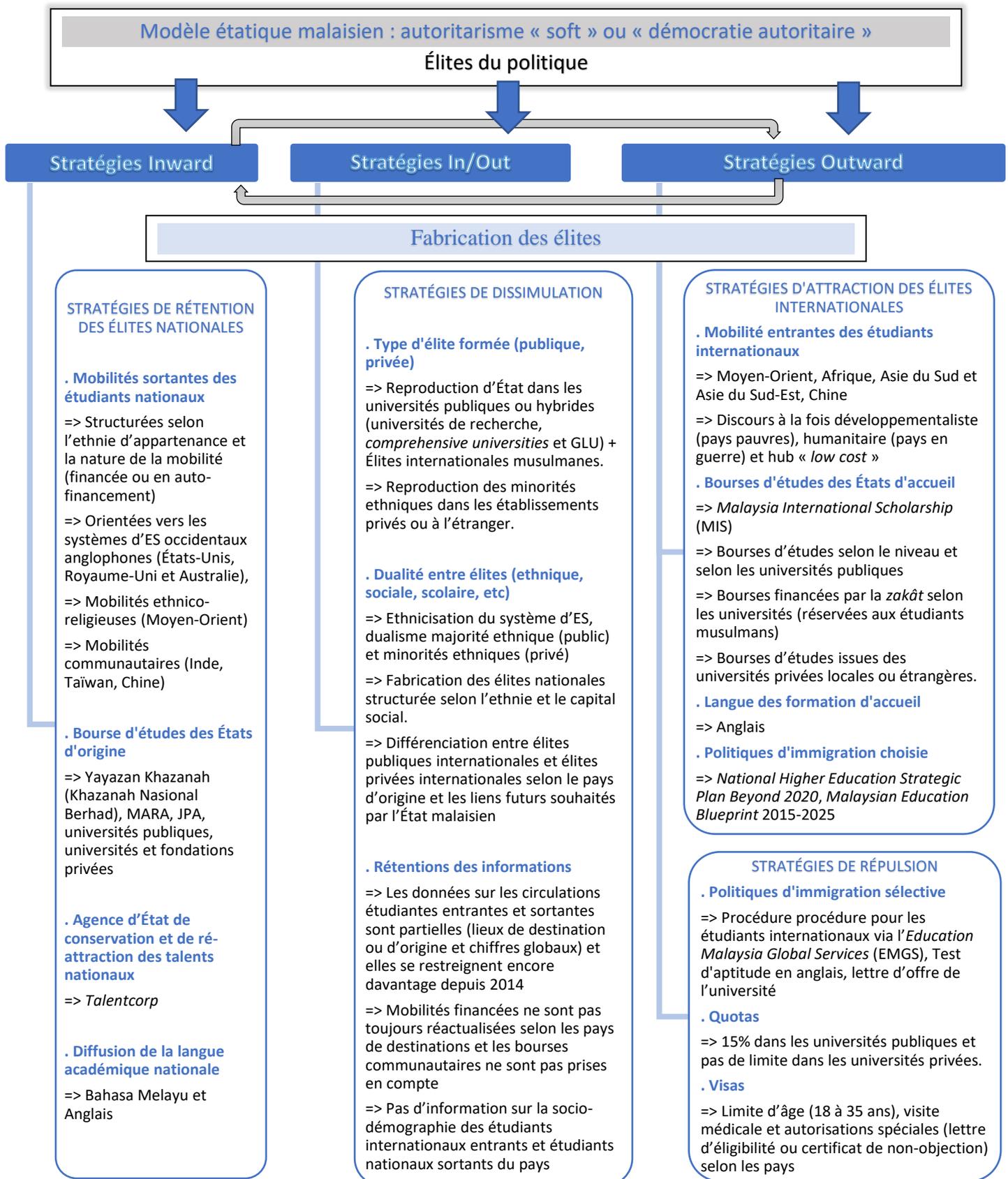
un enseignement supérieur islamique s'est également développé dans le panorama du système universitaire malaisien, dans lequel sont accueillis les étudiants musulmans « exclus » par les politiques et restrictions migratoires occidentaux. Ce segment de l'éducation supérieure se base sur un discours institutionnel mêlant « pureté » (*halāl*) et « impureté » (*harām*) où la vie étudiante reste en adéquation avec les principes de l'Islam, sans avoir besoin de « s'adapter » à l'Occident. Cependant, la Malaisie n'est pas la seule à s'être positionnée sur ce segment du marché international de l'éducation. De nouvelles concurrences sont à l'œuvre afin de former les élites étudiantes des pays islamiques qui restent encore aujourd'hui aux mains des pays occidentaux.

En définitive, les stratégies étatiques d'internationalisation malaisiennes orientée « vers l'extérieur » se sont axées non seulement sur la constitution d'un pôle majeur dans l'attraction des étudiants internationaux des nations du « bas » mais aussi afin de faire figure de premier pôle d'excellence universitaire dans le monde musulman, tout en se plaçant à la jonction entre le monde occidental et le monde non-occidental.

Conclusion de la Partie III

Le schéma suivant permet de synthétiser les stratégies d'internationalisation opérées par l'État malaisien et ses élites du politique en matière de reconfiguration des formations et de fabrication des élites nationales et internationales.





Conclusion générale

Ce travail de recherche s'est attaché à analyser l'impact des dynamiques d'internationalisation sur les systèmes d'enseignement supérieur en Malaisie et à Singapour au cours des soixante dernières années. Il permet de prendre part à une discussion plus générale sur la manière dont les politiques publiques et leurs dispositifs mis en œuvre dans les systèmes éducatifs, en particulier depuis les années 2000, procèdent d'une rationalité fondée sur la mesure des performances¹¹⁹⁸. Ces systèmes d'enseignement supérieur ont été soumis, comme d'autres, à divers impératifs : transformation des relations entre acteurs publics et politiques avec les établissements d'enseignement supérieur ; corporatisation des universités ; logiques de privatisation ; multiplication des acteurs prenant part au processus d'internationalisation ; adaptation au modèle organisationnel du *New Public Management*¹¹⁹⁹. Bien qu'il puisse y avoir une similarité dans les impératifs, les États, confrontés à des questions nationales distinctes, participent de manière différenciée à ces processus d'internationalisation¹²⁰⁰.

Dans les deux pays étudiés, ces processus se sont construits autour de deux dynamiques : d'une part, un processus d'internationalisation « orientée vers l'intérieur » (*inward-oriented higher education internationalization*) qui implique l'importation de connaissances, de cultures, de modèles et de normes d'enseignement supérieur étrangers dans le but de valoriser l'identité nationale et d'autre part, une démarche d'internationalisation « orientée vers l'extérieur » (*outward-oriented higher education internationalization*) destinée à attirer les étudiants internationaux les plus dotés scolairement et à occuper une place majeure sur le marché mondial de l'éducation¹²⁰¹. Cette double dynamique d'internationalisation s'est exprimée différemment selon le cas singapourien et le cas malaisien. Elle est la conséquence complexe d'une sociohistoire propre, intimement liée à l'émergence de ces États et à leur construction nationale. Singapour est l'exemple d'une internationalisation d'État profonde qui s'explique par sa configuration de cité-État. Au sommet de l'excellence méritocratique, les universités publiques singapouriennes sont devenues progressivement, des hauts lieux de formations d'élite, destinées en priorité aux meilleurs étudiants singapouriens et aux diplômés talentueux internationaux. Le système universitaire privé constitué d'établissements locaux et délocalisés, lui aussi segmenté, répond à de fortes exigences de qualité et permet de recruter un plus grand nombre d'étudiants en mobilité, en grande majorité des étudiants internationaux, et d'intégrer les étudiants singapouriens moins pourvus scolairement. De son côté, la Malaisie dont l'internationalisation est plus récente, ambitionne de former les élites internationales du

¹¹⁹⁸ Lascoumes, P. & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction. *Revue française de science politique*, 61(1) 5-22.

¹¹⁹⁹ Musselin, C. (2008). *op. cit.*

¹²⁰⁰ Hughes, R. (2008). Internationalisation de l'enseignement supérieur et politique linguistique : questions de qualité et d'équité. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 1(20), 121-140.

¹²⁰¹ Wu, H. & Zha, Q. *op. cit.* ; Wu, H. *op. cit.*

Sud, des pays les plus pauvres et les élites occidentales de passage visant ainsi à se faire une place alternative dans l'arène mondiale des *hubs* internationaux étudiants. Une stratification forte couplée à la continuité du morcellement ethnique au sein du système d'enseignement supérieur a eu tendance à figer le système de reproduction des élites nationales dans le secteur universitaire public en protégeant certains groupes sociaux au profit d'autres. Le secteur privé malaisien, quant à lui, est devenu le lieu de la promotion d'une part des élites allogènes et d'autre part, des élites du Sud restreintes par les politiques d'immigration du Nord en quête de formations de premier cycle.

Bien que différenciés, les deux systèmes d'enseignement supérieur restent maintenus sous contrôle et subordonnés à la primauté des objectifs des gouvernements et des élites du politique animés par des intérêts communautaires. Si les institutions d'enseignement supérieur ont répondu aux impératifs de performance évoqués ci-dessus, celles-ci se sont développées selon un modèle d'internationalisation alternatif, dont les principes et caractéristiques sont une imbrication d'éléments à la fois issus du *monde occidental* (Ouest) et du *monde oriental* (Est). Ces modèles d'internationalisation ont été appréhendés dans la thèse à partir d'une grille d'analyse exploratoire qui pourrait servir de modèle à l'analyse globale des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le monde.

Une modélisation des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur

Par une démarche scientifique inductive, la grille d'analyse des processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur (Schéma 1) proposée en introduction générale de la thèse a conduit à comprendre et à analyser les dynamiques d'internationalisation et à travers elles les stratégies mises en œuvre par les États et les élites du politique. Ces dernières se distinguent selon deux orientations, les stratégies « *inward* » (orientées vers l'intérieur) et « *outward* » (orientées vers l'extérieur), notions empruntées à la typologie élaborée par Hantian Wu et Qiang Zha en 2018¹²⁰². Nous les avons complétées par des stratégies mixtes qui relèvent à la fois de processus internes et externes. Reposant sur une démarche inductive, cette grille se présente comme une modélisation selon un schéma circulaire et prend en compte le caractère non figé et multiniveaux des processus à l'œuvre. Elle tente de fournir un modèle expérimental applicable à d'autres systèmes d'enseignement supérieur dans le monde. Bien entendu, cette grille exploratoire est susceptible d'être complétée et d'évoluer en fonction des modèles étatiques (État démocratique, semi-démocratique, autoritaire) et des zones géographiques (Europe, Asie du Sud-Est, etc) étudiés. Elle n'est cependant pas adaptée aux États dont l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas effective ni à ceux fortement déstabilisés par des guerres ou des conflits armés impactant le processus d'internationalisation (ex. Syrie, Ukraine) ou bien des États « hermétiques » (ex. Corée du

¹²⁰² Wu, H. & Zha, Q. *op. cit.*

Nord). Les deux modèles abordés dans la thèse, ceux de Singapour et de la Malaisie, correspondent à ce que l'on peut assimiler à un autoritarisme « *soft* » ou à des « démocraties autoritaires ». Et bien que proches géographiquement, les deux pays ont développé des stratégies d'internationalisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur différenciées, les orientations politiques singapouriennes ayant misé sur l'excellence et l'élitisme tandis qu'en Malaisie, c'est une vision développementaliste, ethniciste et dé-sécularisée qui a été adoptée.

En définitive, l'un des principaux objectifs de cette grille d'analyse est d'identifier les processus qui conduisent certains États à adopter plutôt des stratégies « orientées vers l'intérieur » pour promouvoir leur enseignement supérieur national et leurs élites nationales ou au contraire, des stratégies « orientées vers l'extérieur » pour diffuser leurs propres modèles nationaux à l'étranger, exporter leurs programmes, recruter des étudiants internationaux. Ainsi, la thèse a permis de montrer que les systèmes d'enseignement supérieur à Singapour et en Malaisie sont considérés comme des systèmes périphériques s'appuyant prioritairement sur des stratégies « *inward* ». Les récentes recherches portées sur les modèles d'enseignement supérieur aux États-Unis, au Royaume-Uni ou en France par exemple qui sont considérés comme des modèles d'internationalisation centraux¹²⁰³ montrent que ceux-ci sont davantage focalisés sur des stratégies « *outward* ». La Chine comme la Corée du Sud, le Brésil ou l'Inde qui sont quant à eux considérés comme des pays semi-périphériques dans la typologie établie par Hantian Wu en 2020, sont passés depuis une quinzaine d'année d'une internationalisation de l'enseignement supérieur « *inward* » à une internationalisation « *outward* » dans une dynamique plus équilibrée¹²⁰⁴.

Nos lectures scientifiques et nos observations de terrain ont permis également de distinguer deux grands enjeux majeurs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : la reconfiguration des formations et des enseignements et la fabrication des élites, qui alimentent également la grille d'analyse.

Une reconfiguration des formations et des enseignements

Le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur a obligé les États à répondre à des principes néo-managériaux valorisant les instruments et dispositifs de performance et de qualité supposant une universalisation organisationnelle des systèmes universitaires¹²⁰⁵. Toutefois, la réappropriation de ce processus a été marquée par la conservation des spécificités nationales et a créé ainsi un « polymorphisme institutionnel » des organisations universitaires¹²⁰⁶. Le jeu des élites d'État imbriquant des logiques de mimétisme et de distinction a reconfiguré les formations et enseignements par le biais de plusieurs

¹²⁰³ Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. Duke University Press.

¹²⁰⁴ Wu, H. *op. cit.*

¹²⁰⁵ Bezes, P. & Musselin, C. *op. cit.*

¹²⁰⁶ Paradeise, C. & Thoenig, J.-C. *op. cit.*

stratégies d'importation et d'exportation, de stratégies réputationnelles et de coopération, et de stratégies de structuration et de restructuration des formations.

Des stratégies d'importation et d'exportation : un premier pas dans le processus d'internationalisation

Chaque nation qui a entrepris un processus d'internationalisation de son système d'enseignement supérieur a eu recours, de manière équilibrée ou non, à des stratégies d'importation et d'exportation de modèles, de curricula, d'établissements, de programmes, de diffusion de la langue nationale ou encore de programmes de diplomatie culturelle en lien avec l'enseignement supérieur. Au regard des deux pays étudiés, nos résultats de recherche montrent que les stratégies d'importation sont prédominantes alors que les stratégies d'exportation restent encore marginales. La mise en œuvre des stratégies d'importation est la conséquence d'une histoire singulière liée au fait que Singapour et la Malaisie en tant que sociétés postcoloniales, ont conservé ou du moins se sont appuyés sur un modèle éducatif national issu de la colonisation britannique. Sous l'action de la mondialisation et de la course à l'économie du savoir, les stratégies d'importation se sont matérialisées par des politiques nationales dans les années 1990-2000 favorisant l'apport d'influences extérieures sans rompre avec une identité nationale forte. Singapour par le biais du *Global Schoolhouse Initiative* en est un exemple. En outre, qu'il s'agisse de la Malaisie ou de Singapour, tous deux usent principalement des stratégies d'importation face à d'autres pays qui ont davantage axé leurs stratégies sur l'exportation. Si les États-Unis, la France, le Royaume-Uni ou l'Australie cherchent à exporter massivement leur modèle et leurs institutions, tout comme leur langue nationale et leurs programmes de diplomatie culturelle grâce à des agences de promotion à travers le monde comme *Campus France* ou le *British Council*, ces États ont peu de stratégies d'importation. D'autres pays, tels que la Chine qui présentent des stratégies d'importation fortes, ont multiplié leurs stratégies d'exportation depuis quelques années¹²⁰⁷. Si les *Instituts Confucius* ont depuis longtemps accompagné la Chine vers un modèle tourné vers l'international, des programmes et des établissements universitaires délocalisés chinois fleurissent progressivement sur le marché international de l'enseignement supérieur.

Des stratégies réputationnelles et de coopération comme stratégies mixtes

Qu'il s'agisse de stratégies réputationnelles ou de coopération, elles sont à la fois des stratégies orientées vers l'intérieur et vers l'extérieur. À l'heure actuelle, il est difficile de ne pas se référer aux classements internationaux quand on parle de l'enseignement supérieur tant ces dispositifs sont devenus autant des instruments de mesure de la qualité des universités que des systèmes d'enseignement supérieur nationaux. Les classements internationaux servent aussi

¹²⁰⁷ Wu, H. *op. cit.*

bien à conforter la place prestigieuse dans le champ national d'une université locale que de l'ériger en tant que *world-class university* sur le marché mondial de l'éducation supérieure. Ce type de stratégie varie selon les universités, leur nature (public/privé), les systèmes d'enseignement supérieur et les États. Pour l'État malaisien, la stratégie consiste à pousser massivement les universités aussi bien publiques que privées à se placer dans les classements universitaires internationaux, ce qui pourrait être résumé par l'expression, « plus il y en a, mieux c'est » employée par l'un de nos interviewés. La stratégie est clairement quantitative et se focalise essentiellement sur le classement *QS* au niveau régional et international. La stratégie singapourienne est différente. Ses deux grandes universités sont les têtes de proue de la visibilité de la cité-État et se doivent d'être parmi les meilleures afin de répondre à la fois à sa vision nationale d'excellence et de rayonner internationalement. L'objectif est de viser le « top du top » tous classements confondus. Si les deux États cherchent à modeler leurs institutions en fonction des classements, les idéologies qui les animent restent très différentes. Les stratégies réputationnelles par les classements sont entreprises par l'ensemble des nations qui ont intégré un processus d'internationalisation, si bien que la France, par exemple, a progressivement modifié certaines structures universitaires de son système d'enseignement supérieur¹²⁰⁸ pour que les établissements universitaires français soient davantage compétitifs sur le plan mondial et puissent mieux se placer dans le classement de Shanghai (ARWU) en particulier¹²⁰⁹. Paradoxalement, le Président Chinois, Xi Jinping a adjoint ses universités nationales à rompre avec la tendance des classements internationaux, qui relèvent davantage de normes occidentales en vue de produire leurs propres standards¹²¹⁰. Aux stratégies visant les classements, s'ajoutent les certifications et labélisations des établissements universitaires, des programmes et diplômes qui participent, par des agences d'État, des organismes privés, des organisations internationales, à certifier la « qualité » du système et de chaque institution universitaire aussi bien sur le plan national qu'international.

Parallèlement, les États et les institutions universitaires s'appuient sur des stratégies de coopération. Les partenariats entre établissements d'enseignement supérieur servent aussi bien la réputation d'une université, sa visibilité que son développement. Encore une fois, les variations qui, existent entre les universités d'un même système d'enseignement supérieur ou d'un système à un autre, s'établissent en fonction de la réputation de l'université et par conséquent de son degré de prestige national et international. Au-delà des stratégies de coopération, les universités entretiennent des stratégies de cooptation des étudiants

¹²⁰⁸ En France, les regroupements universitaires (PRES, COMUE, EPE) ont métamorphosé le système universitaire français afin de de créer de nouveaux établissements plus « compétitifs » et « adaptés » aux mutations de la mondialisation de l'enseignement supérieur.

¹²⁰⁹ Voir à titre d'exemple le discours d'Emmanuel Macron en 2022 sur la focalisation du classement de Shanghai – cf. Macron, E. (2022). *Discours du Président Emmanuel Macron à l'occasion de la clôture du 50ème anniversaire du congrès de la Conférence des présidents d'universités*. Élysée.

¹²¹⁰ Le Nevé, S. (2022). Xi Jinping incite les universités chinoises à sortir des classements. *Le Monde*, 15 août.

internationaux associés au prestige des universités auxquelles ils appartiennent¹²¹¹. Plus l'établissement est associé à la production des élites, plus l'accessibilité est restreinte et les mécanismes de fermeture se matérialisent par des critères d'exclusion. Cette logique se retrouve également dans les réseaux universitaires, souvent associés aux réseaux scientifiques et académiques¹²¹², marqués par une volonté de développer des liens au sein d'un réseau « d'élite » ou au sein d'un réseau « synergique ». Chaque type de réseau favorise à la fois des retombées symboliques supplémentaires (prestige, reconnaissance, etc.) aux institutions universitaires intégrées dans ces réseaux. En outre, les stratégies de coopération représentent un dédale de connexions où se mêle une multiplicité d'acteurs institutionnels, d'objectifs et de représentations différentes.

Structuration et restructuration des formations

À travers les stratégies citées auparavant, trois grandes conséquences issues de l'analyse empirique sont observées en matière de structuration et de restructuration des formations. La première est une segmentation ou une stratification des formations qui, à travers l'internationalisation a été amplifiée par l'intégration d'universités étrangères délocalisées et de programmes étrangers dans le système d'enseignement supérieur national. Ces nouveaux acteurs ont eu pour effet d'étendre l'offre nationale et en même temps de se placer en concurrence avec les autres établissements publics et privés locaux. Singapour et la Malaisie ont structuré différemment leur système universitaire. Dans le cas singapourien, celui-ci est fortement segmenté, les universités publiques couvrent des champs disciplinaires spécifiques avec des orientations de niche d'excellence, ce qui a engendré une moins grande compétition entre elles. Les universités étrangères restent dans le domaine privé et répondent à un besoin spécifique ou une offre complémentaire à la cité-État, mais elles ne jouissent pas des mêmes privilèges que les universités publiques. Ainsi, elles ne menacent pas la hiérarchie établie dans la structure nationale. La Malaisie a un système de formation fortement stratifié. La compétition entre universités publiques nationales, universités et collèges universitaires privés locaux et étrangers est donc décuplée. L'intégration de campus délocalisés a engendré une nouvelle concurrence afin d'augmenter la qualité des universités publiques de recherche notamment. La menace d'une dévaluation de certaines universités publiques prestigieuses au profit d'institutions hybrides (GLU) ou étrangères est constante. L'internationalisation de l'enseignement supérieur a restructuré le système de formation soit en le segmentant afin de trier socialement les individus et protéger l'ordre préalablement établi de fabrication des élites soit en le stratifiant afin de proposer une offre plus compétitive et de qualité pour répondre aux différentes couches sociales (et ethniques) de la société. Par extension de ce constat, on peut

¹²¹¹ Ballatore, M. (2010). Chapitre II : Qui sont les étudiants Erasmus des universités ?. In M. Ballatore. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens : Mythes et réalités* (p.43-88). PUF.

¹²¹² Gérard, É. *op. cit.*

émettre l'hypothèse que la majorité des systèmes d'enseignement supérieur répondent à l'une de ces structures.

La seconde conséquence, qui est liée à la première, est une distinction entre le secteur universitaire public et le secteur universitaire privé. Si l'internationalisation ne touche globalement pas de la même manière les établissements d'enseignement supérieur, le phénomène est fondamentalement distinct entre le secteur public et le secteur privé selon le type d'étudiant accueilli. En effet, la bipartition (public/privé) ou la tripartition (public/hybride/privé) du système impacte la fabrication des élites qui se divise entre les élites publiques et les élites privées dans lesquelles les caractéristiques sociales peuvent être différentes également¹²¹³. En prenant l'exemple de Singapour, le secteur public accueille les élites nationales et talents internationaux tandis que le secteur privé reçoit majoritairement les élites internationales économiques de passage dans le pays. Parallèlement, le secteur public malaisien intègre prioritairement les élites et étudiants *bumiputera* alors que le secteur privé se concentre à former les élites et étudiants non-*bumiputera* et absorbe majoritairement les étudiants internationaux. La structuration des formations peut, comme c'est le cas ici, catalyser des dualismes voire des séparations sociales, communautaires, ethniques propres à chaque société. Si l'on se réfère à d'autres systèmes comme la France, l'université publique accueille le plus d'étudiants nationaux et internationaux même si les Grandes Écoles en intègrent plus proportionnellement et restent au sommet de la reproduction des élites françaises et étrangères¹²¹⁴.

Enfin, une distinction entre *undergraduate/postgraduate* a émergé de la restructuration des formations en fonction également de la différenciation public/privé. Les formations de premier cycle à l'université publique restent dans les deux cas étudiés essentiellement réservées aux étudiants nationaux et intègrent minoritairement des étudiants internationaux. En parallèle, le secteur privé est plus enclin à absorber la demande de formation en *undergraduate* des étudiants étrangers. Cependant, les étudiants déjà diplômés et en quête de poursuite d'études supérieures à l'étranger pourront intégrer les universités publiques qui ont fortement développé le second et troisième cycle. Si le niveau *undergraduate* pour les établissements privés est en pleine expansion internationale, les universités publiques restent prioritairement cantonnées à leur mission de service public pour leur propre population pour ce niveau. Toutefois, le niveau *postgraduate* fait l'objet d'un fort investissement de la part des universités publiques (en particulier celles à vocation à recherche) puisqu'elles obtiennent des ressources financières supplémentaires en monnayant leurs formations hautement qualifiantes. Cette distinction varie selon les systèmes de formation car certains systèmes occidentaux à l'image de l'Australie ou

¹²¹³ Eyebiyi, E.P. & Mazzella, S. *op. cit.*

¹²¹⁴ Stef, J. (2017). *Internationalisation des grandes écoles françaises et fabrication des élites : Stratégies des établissements et mobilités étudiantes*. Mémoire de Master 2, Université Nice-Sophia Antipolis.

encore de la France, auront la capacité d'intégrer un nombre très important d'étudiants internationaux dès le premier niveau universitaire dans le secteur public.

L'internationalisation, un processus intriqué dans le système de reproduction des élites

Notre recherche a confirmé l'hypothèse selon laquelle le système de fabrication des élites est dépendant de son contexte national et du rôle de son système scolaire¹²¹⁵. Au centre de ce système, certaines institutions universitaires détiennent le privilège de la formation des élites nationales¹²¹⁶. Celles-ci ont dans leur éthos une « fonction reproductrice »¹²¹⁷ dont la variabilité diffère selon les pays et leur place au sein du système d'enseignement supérieur. Le mode de production des élites reste singulier, hiérarchisé¹²¹⁸ et le fruit d'un construit sociohistorique¹²¹⁹. En effet, les différences culturelles subsistent et impactent inexorablement la fabrication des élites¹²²⁰. Les nations occidentales où l'internationalisation de l'enseignement supérieur est omniprésente, sont également celles qui ont des mécanismes puissants de fabrication de leurs élites¹²²¹. Cependant, tout changement vient perturber ce cycle de production ; le passage d'un modèle d'université humboldtienne vers un modèle néo-managérial en est un exemple majeur¹²²². L'apparition de nouveaux acteurs extérieurs dans le système d'enseignement supérieur tout comme les changements géopolitiques ont également modifié les modèles de fabrication des élites aussi bien au Nord qu'au Sud¹²²³. La fabrication des élites est ainsi intimement liée à l'internationalisation de leurs formations¹²²⁴ qui suivent des logiques différentes selon les politiques publiques des États. Les circulations des étudiants ont révélé plusieurs stratégies d'État, parmi lesquelles trois sont prédominantes : la rétention des élites nationales, l'attraction (et la répulsion) des élites internationales et la dissimulation étatique.

Des stratégies de rétention des élites nationales : une internationalisation d'État

Dans les deux pays, la thèse met en exergue que les systèmes d'enseignement supérieur reposent sur des principes opposés. Si Singapour a poussé à l'extrême la méritocratie afin que

¹²¹⁵ Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *op. cit.*

¹²¹⁶ de Saint Martin, M. (2005). *op. cit.*

¹²¹⁷ Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. *Organisation scolaire et emprise des diplômes. Sociologie*, 1, 177-197 : 177.

¹²¹⁸ Börjesson, M. & Broady, D. *op. cit.*

¹²¹⁹ Genieys, W. (2011). *op. cit.*

¹²²⁰ Friedman, J.Z. (2018). *op. cit.*

¹²²¹ Börjesson, M. & Broady, D. *op. cit.*

¹²²² De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides [En ligne]*, 21, 261-289. L'auteur décrit le modèle humboldtien comme la tentative d'unifier « enseignement et recherche dans le cadre d'universités financées par l'État et protégées des exigences de court-terme, de productivité et de rentabilité ».

¹²²³ Gérard, E. & Wagner, A.-C. *op. cit.*

¹²²⁴ *Ibid.*

s'en dégage par la « talentification », les élites nationales nécessaires à la survie de la nation singapourienne, la Malaisie a renoncé aux principes méritocratiques au profit d'un système différentialiste créant des élites correspondant à sa vision ethniciste et dé-sécularisée de la nation. Mais leur point commun est que la formation des élites nationales s'est structurée dans les établissements publics d'élites de « premier rang »¹²²⁵ détenant en partie ce pouvoir de consécration symbolique. Ces derniers restent fortement investis par l'État malgré des statuts affichant une certaine « autonomie » dans leurs gestions institutionnelles et orientations stratégiques. Si certains pays ont érigé leurs universités publiques comme lieux premiers de la fabrication des élites, tels que la Chine (ex. les universités du C9), la Corée du Sud (ex. les universités SKY) ou l'Australie (ex. *Group of Eight*), d'autres ont des processus d'élitisation différenciés où s'insèrent des logiques hybrides oscillant entre établissements publics et établissements privés (ex. France), voire, centrées exclusivement sur les universités privées (ex. Liban¹²²⁶).

Or, les universités publiques singapouriennes et malaisiennes ont connu un processus d'internationalisation forcé afin qu'elles restent compétitives que ce soit dans leur espace national face aux acteurs privés locaux et étrangers ou pour rayonner sur le marché mondial de l'éducation supérieure. L'idéal sous-jacent a été de passer par l'internationalisation pour retenir les élites nationales et limiter leur émigration vers d'autres systèmes étrangers. Si cette stratégie de rétention est particulièrement forte dans les deux États, plus généralement, elle est déséquilibrée selon les pays et notamment dans les pays du Sud qui ont des stratégies de rétention fortes soit par le spectre d'un manque de renouvellement des élites – à l'instar de Singapour – soit par une trop importante fuite des cerveaux nationaux – à l'instar de la Malaisie. Ces stratégies de rétention témoignent des différences structurelles selon les États. Les pays occidentaux sont souvent moins marqués par ces stratégies et privilégient une liberté de circulation de leurs élites sans véritable contrepartie. En outre, la fabrication des élites malaisiennes et singapouriennes passe en partie par une internationalisation d'État, comparable à celle de la Chine qui a déployé des mesures restrictives de départ et des mesures incitatives au retour. Les mobilités internationales font partie du parcours d'élitisation et les bourses d'excellence de l'État sont un des instruments privilégiés pour marquer la rétention et l'obligation de retour dans le pays d'origine en cas de mobilité internationale.

Attirer et repulser : des stratégies mêlant visibilité et invisibilité

L'ensemble des pays qui ont développé un processus d'internationalisation dans leur système d'enseignement supérieur ont recours à des stratégies d'attraction et de répulsion des

¹²²⁵ Bourdieu, P. (1989). *op. cit.*

¹²²⁶ Kabbanji, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, 131, 127-145 ; Kabbanji, L. & Mary, K. (2020). L'essor des universités privées au Liban : stratégies de conquête de nouveaux « marchés » étudiants. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 19, 79-104.

étudiants internationaux. Si les stratégies d'attraction sont souvent les plus visibles en donnant lieu à des données chiffrées et à travers le discours des acteurs institutionnels cherchant à visibiliser leurs actions de conquête internationale, elles sous-tendent des stratégies de limitation et de répulsion importantes en lien avec les politiques d'immigration des États. En reprenant le cas de la Malaisie, au cours des vingt dernières années, on assiste à un changement progressif de l'attraction des étudiants internationaux pour se tourner vers un segment confortant la vision d'une société islamique développée et capable de former les étudiants relevant du Sud, rejetés par les politiques d'immigration des pays du Nord. Parallèlement, Singapour poursuit son attractivité ciblée, au sein de sa zone d'influence à la jonction entre l'Occident et l'Orient, sur les élites et talents internationaux pour alimenter ses formations d'excellence. Les politiques d'attraction sont établies par des plans stratégiques que les États et les institutions universitaires mettent en place. Le *Malaysia Education Blueprint 2015-2025* en est l'un des exemples. On peut également citer la stratégie d'attractivité « *Bienvenue en France, Choose France* » mise en place par le gouvernement français à l'horizon 2027 pour relancer la politique d'attractivité internationale ou encore les *Prime's Minister Initiative I* en 1998 et *Prime's Minister Initiative II* en 2006 au Royaume-Uni¹²²⁷ ou bien l'*Education Action Plan for Jointly Building the Belt and Road* en 2016 pour la Chine favorisant son attractivité auprès des étudiants internationaux issus des pays sur la « Nouvelle route de la soie »¹²²⁸. Chaque nation attire des étudiants étrangers afin d'alimenter son *soft power* à l'international tout en conservant une vision nationale des étudiants à attirer.

Or, cette thèse met en lumière que les stratégies d'attraction supposent *de facto* des stratégies de répulsion des migrations étudiantes non « choisies » par les États. Les politiques d'immigration fortes (visas, quotas, circulaires, etc.) restreignent les flux entrants provenant de certains pays. La sélectivité est propre à chaque État et se traduit par des politiques publiques spécifiques, à l'instar de la Malaisie ou de Singapour qui se sont dotés de systèmes en lignes de triages des étudiants internationaux (EMGS ou SOLAR) ou ont mis en place des schèmes de visas étudiants spécifiques. Dans certains cas, les quotas limitant les inscriptions dans les universités ou selon le niveau universitaire, visent contradictoirement à restreindre le nombre d'étudiants internationaux à accueillir. Il est intéressant de voir comment la Malaisie a créé sa politique internationale d'attraction dans les années 2000 sur la base des politiques de restriction des pays occidentaux en se plaçant comme une nouvelle alternative pour les étudiants internationaux du Sud en quête de formation. En outre, les critères sociaux qu'ils soient scolaires, financiers ou migratoires sont autant d'instruments de sélection limitant les candidats à la mobilité internationale dans le pays d'accueil ciblé.

¹²²⁷ Lomer, S. (2017). International Student Policy in the UK. In *Recruiting International Students in Higher Education* (p.49-82). Palgrave Macmillan.

¹²²⁸ Zhang, Y. & Liao, Y. (2021). Higher Education for International Students in China: A Review of Policy From 1978 to 2020. *ECNU Review of Education*, 4(4), 873-889.

L'État et l'usage de la dissimulation dans le champ de l'enseignement supérieur

La dissimulation fait partie intégrante des mécanismes d'État, le processus d'internationalisation n'y a pas échappé. Tous les pays ont recours à ce type de stratégie. En reprenant l'exemple de Singapour et de la Malaisie, les dissimulations sont multiples et touchent des informations et des données qui se ne sont pas diffusées ni pour le grand public ni pour les instances de recherches et chercheurs nationaux et internationaux. La conséquence est qu'elles ont une capacité à flouter ou à distordre la réalité à tel point qu'il devient difficile de comprendre l'entièreté des phénomènes sociaux que touche le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Si on s'attarde quelque peu sur les différentes analyses dans cette thèse, elles reposent sur des observations parfois partielles ou incomplètes à cause de données disponibles restreintes, voire inexistantes. Cela rend donc fastidieuse et incertaine la catégorisation des mobilités étudiantes entrantes ou sortantes, et, par conséquent, de la fabrication des élites nationales et internationales. L'absence de données et le « manque de transparence et de visibilité »¹²²⁹ auquel nous avons été confrontés tout au long de cette recherche, relève d'une stratégie de dissimulation propre à chaque État afin que ne soit disponible qu'une vision parcellaire des réalités sociales. De plus, la dissimulation est symptomatique des enjeux géopolitiques et du caractère sensible que revêt la formation des élites étudiantes à travers le monde.

Plus généralement, ces stratégies visent à dissimuler des inégalités sociales, ethniques, religieuses, scolaires. À Singapour, le système ultra méritocratique dissimule ainsi les inégalités sociales à l'œuvre dans son système éducatif¹²³⁰. La fonction de sélection évince une majorité d'individus, afin de conserver une minorité qui sera consacrée en élite¹²³¹. Les institutions d'élite restent réservées aux classes sociales aisées. Cela révèle de fait une forte sélection sociale qui s'effectue à travers la sélection scolaire, ainsi, les inégalités sociales de scolarisation sont importantes aussi bien dans l'accès à certaines institutions qu'à certaines formations et filières universitaires¹²³². En Malaisie, la poursuite du système de discrimination positive sous fond de sélection ethnique bénéficiant uniquement à la population majoritaire a eu pour effet de renouveler sans cesse un certain type d'élite qui domine les positions de pouvoir au sein de la société. Les inégalités sociales et ethniques renforcent les clivages communautaires et stratifient la fabrication des élites nationales. Les mécanismes de reproduction qui sont dissimulés par le système d'enseignement supérieur et son internationalisation masquent et complexifient d'autant plus les inégalités entre les catégories d'étudiants. La dissimulation est

¹²²⁹ Pellegrini C, Alazali M. & Meyer J.-B. (2020). L'enseignement supérieur au Maroc : état des lieux et comparaison public/privé. *CEPED*, Working Papers 46 : 23.

¹²³⁰ Tan, J. (2014). L'enseignement à Singapour : pour quoi ? Pour qui ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

¹²³¹ Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 43, 58-63.

¹²³² de Saint Martin, M. (2005). *op. cit.*

ainsi un art d'État qui est adossé à sa propre légitimité du pouvoir¹²³³ et œuvre à la survie des mécanismes de perpétuation de la reproduction des élites en place¹²³⁴. Comme l'expriment Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dès le début des années 1970, « le système d'enseignement tend objectivement à produire, par la dissimulation de la vérité objective de son fonctionnement, la justification idéologique de l'ordre qu'il reproduit par son fonctionnement »¹²³⁵. En s'internationalisant, les systèmes d'enseignement supérieur ont exposé les États à un plus grand dévoilement des dispositifs de fabrication des élites, ce qui a engendré une dissimulation grandissante des fonctions de (re)production et des inégalités sociales.

Les limites de cette recherche

Avant de conclure sur les perspectives envisagées émanant de ce travail de thèse, il convient de revenir quelques peu sur les limites rencontrées. Comme il en a été question tout au long de l'analyse empirique, les données chiffrées brutes auxquelles nous nous sommes référés, restent porteuses d'une certaine vision et empreintes de représentations notamment liées à la catégorisation des étudiants en mobilité. De plus, leurs processus de construction nous échappent entièrement tout comme leur scientificité et leur exactitude.

Les effectifs de répondants restreints dans la passation du questionnaire à Singapour et l'impossibilité de la comparaison avec le terrain malaisien, faute de répondants, constituent une des principales limites. Bien qu'avec toutes les précautions statistiques qu'impose la méthode par questionnaire, les résultats ne sont pas suffisamment « solides » pour être généralisés. Le questionnaire ne décrit jamais exhaustivement une pratique et le traitement par le recodage et le regroupement de variables réduisent la complexité des phénomènes étudiés. A cela s'ajoutent, entre autres, des biais de positivité et de désirabilité sociale qui sont plus difficilement maîtrisables dans une enquête avec de faibles échantillons.

Si les archives de discours politiques ont été un apport essentiel dans ce travail de recherche, elles ne peuvent se substituer totalement, quand cela est possible, à un entretien. Les acteurs politiques – les *gardiens de l'État* – en lien avec l'internationalisation des systèmes universitaires des deux pays n'ont pas pu être interrogés. L'exploration en profondeur de la perspective de ce type d'acteurs aurait éventuellement permis de construire des dynamiques stratégiques supplémentaires ou du moins aurait pu lever quelque peu le voile sur l'appropriation souhaitée de l'internationalisation par ces derniers.

¹²³³ Bourdieu, P. (2011). Champ du pouvoir et division du travail de domination : Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 126-139.

¹²³⁴ Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

¹²³⁵ *Ibid.* : 248.

Enfin, la mixité et la multiplicité des méthodes quantitatives et qualitatives auxquelles nous avons eu recours rend complexe leur superposition et engendre de fait une augmentation des biais et des limites inhérentes à chacune de ces méthodes de recherche. La profusion des données générées revêt elle-même une difficulté dans le sens où il devient délicat de traiter et d'analyser l'ensemble avec la même rigueur et intensité.

Cette recherche empirique a été marquée indubitablement par des « ratés »¹²³⁶, des inconsistances voire des erreurs tant dans l'accessibilité au terrain, dans les méthodes et leur traitement qu'au sein de l'analyse et de l'interprétation des données. Toutefois, les difficultés de cette enquête de terrain et ses semi-ratés restent une expérience constitutive de la recherche. Il n'y a pas d'enquêtes parfaites, d'analyses parfaites, il y a seulement la perspective d'une perfectibilité permise par la démarche scientifique. Or, malgré les limites et les prises de risques, cette thèse a pu contribuer à élaborer des « ficelles »¹²³⁷ supplémentaires au métier de sociologue et de chercheur en sciences sociales.

Vers de nouvelles pistes de recherche ?

L'internationalisation de la formation des élites a eu pour effet de déstabiliser, dans le système national, les privilèges de certains groupes sociaux supérieurs tout comme la position des institutions d'élite avec l'apparition de nouvelles concurrences aussi bien nationales qu'internationales. Les institutions universitaires d'élites ont dû, pour celles qui n'étaient pas ouvertes sur l'international, entreprendre ce tournant afin de ne pas perdre leur statut de supériorité au profit d'autres établissements davantage internationalisés. Les ordres nationaux historiquement établis ont été fragilisés par l'internationalisation. Pourtant, là encore, certains systèmes ont réussi à s'adapter plus rapidement que d'autres, où l'international est devenu un véritable atout de distinction sur le marché international de l'éducation afin d'exhiber une capacité à former les élites internationales¹²³⁸. L'internationalisation a reconfiguré les curricula des établissements universitaires, ce qui leur a permis de toujours chercher à fabriquer un « homme nouveau »¹²³⁹ internationalisé tout en gardant une culture nationale forte. L'internationalisation fabrique des « héritiers », à la fois de la culture nationale et internationale¹²⁴⁰. Ce mélange entre cultures nationale et internationale dévoile des dynamiques

¹²³⁶ Stavo-Debaugé, J., Roca i Escoda, M. & Hummel, C. (2017). Enquêter. Rater. Enquêter encore. Rater encore. Rater mieux. *SociologieS* [En ligne]. La recherche en actes.

¹²³⁷ Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte : 23-29. L'auteur entend notamment par « ficelle » un procédé simple permettant de surmonter une difficulté théorique ou méthodologique que suppose la recherche en sciences sociales. Ces « ficelles » sont également des aides à dépasser l'aspect « correct » de faire et de penser la recherche académique.

¹²³⁸ Pour faire l'analogie avec le cas français, Anne-Catherine Wagner constatait dans l'exemple de l'internationalisation de l'École Polytechnique un moyen de faire « connaître à l'étranger la spécificité (et l'excellence) du modèle français de production des élites » (Wagner, A.-C. (1998). *op. cit.* : 89).

¹²³⁹ Cuche, D. (1988). La fabrication du « Gadz'arts' » : Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers. *Ethnologie française*, 18(1), 42-54 : 44.

¹²⁴⁰ Wagner, A.-C. (1998). *op. cit.*

de l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui ont complexifié les modèles de fabrication des élites. Il serait, par conséquent, nécessaire de s'intéresser aux stratégies et motivations des étudiants eux-mêmes et de leur famille ainsi que la prise en compte du rôle des diasporas¹²⁴¹ – qui sont absentes de cette recherche – face à ces stratégies d'État et institutionnelles. Si les États ont tous des mécanismes de production des élites, les élites et futures élites sont elles-mêmes actrices de ce schème.

L'opportunité de prolonger cette recherche en vue d'améliorer ce modèle et de l'agrémenter par l'étude dans d'autres « mondes », régions et pays permettrait d'approfondir et d'encore mieux appréhender ces processus d'internationalisation traversant les systèmes d'enseignement supérieur. Dans ce sens, la poursuite de l'étude dans des États où ce processus en est à ses balbutiements (ex. Cambodge) ou en pleine mutation (ex. Sénégal) voire en pleine expansion (ex. Emirats Arabes Unis, Qatar) pourrait être envisagée tout comme dans les pays où il est devenu un « étendard » de puissance dans l'économie du savoir (ex. États-Unis, Royaume-Uni). Cerner davantage les réseaux sociaux et les enjeux de circulations des étudiants renforcerait également ce modèle. Dans cette perspective d'amélioration, il s'agirait de s'intéresser aussi bien à la genèse qu'aux changements sociohistoriques caractérisant d'autres systèmes universitaires dus à l'internationalisation, à son institutionnalisation et ses processus stratégiques. L'ambition serait de continuer l'analyse des configurations universitaires à travers le travail de construction de l'historicité de l'internationalisation de l'enseignement supérieur par les élites du politique et contribuer un peu plus davantage à l'étude des mécanismes de la survie de l'État-nation et à la perpétuation du mode de production des élites face à la mondialisation.

Les mobilités étudiantes qui ont été un des objets et indicateurs phares dans cette thèse, permettent d'ouvrir des pistes de recherche sur des phénomènes partiellement étudiés comme les migrations étudiantes issues de pays en guerre ou en conflits armés, les phénomènes d'internationalisation liés à la religion, ou bien encore l'analyse comparée des motivations des étudiants en matière de mobilités internationales vers différents pôles d'attraction. L'intérêt de questionner ces mobilités étudiantes dans le futur, réside tant dans l'aspect des mutations sociales qu'elles indiquent, que les enjeux et reconfiguration économiques, culturelles et géopolitiques qu'elles préfigurent.

¹²⁴¹ Meyer, J.-B. (2019). Knowledge diasporas: moving frontier of development. In R.M. Gomes. *A mobilidade académica e a emigração portuguesa qualificada* (p.57-72). Coimbra University Press.

Références bibliographiques

Ouvrages et articles scientifiques

- Abalahin, A.J. (2011). "Sino-Pacifica": Conceptualizing Greater Asia as a Sub-Arena of World History. *Journal of World History*, 22(4), 659-691.
- Abshire, J. (2011). *The history of Singapore*. ABC-CLIO.
- Abu-Hussin, M.F., Idris, A. & Salleh, M.A. (2018). Malaysia's Relations with Saudi Arabia and Iran: Juggling the Interests. *Contemporary Review of the Middle East*, 5(1), 46-64.
- Acharya, A. & Buzan, B. (2010). *Non-Western International Relations Theory. Perspectives on and beyond Asia*. Routledge.
- Adam, R., Yacob, S.P., Samuri, A.H., & Fadzil, M. (2004). *Sejarah Malaysia (History of Malaysia)*. Dewan Bahasa & Pustaka.
- Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8(2), 124-138
- Aguilera, T. & Chevalier T. (2021). Introduction. Les méthodes mixtes : vers une méthodologie 3.0 ?. *Revue française de science politique*, 71(3), 361-363.
- Agulhon, C. & Ennafaa, R. (2016). Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques ? In J.-J. Giret, C. Van de Velde & E. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p.293-312). La Documentation française.
- Ahmad, S.Z. & Buchanan, F.R. (2016). Choices of destination for transnational higher education: "Pull" factors in an Asia Pacific market. *Educational Studies*, 42(2), 163-180.
- Ahmad Fauzi Abdul Hamid. (2010). *Islamic Education in Malaysia*. Rajaratnam School of International Studies, Nanyang Technological University.
- Ahmat, S. (1980). Nation Building and the University in Developing Countries: The Case of Malaysia. *Higher Education*, 9(6), 721-741.
- Ahmed, J.U. (2016). Massification to marketization of higher education: private university education in Bangladesh. *Higher Education for the Future*, 3(1), 76-92.
- Alcala, A.C. (1999). Higher Education in the Philippines. *Philippine Studies*, 47(1), 114-128.
- Ali, H.B. (2003). *The politics of meritocracy in Malaysia*. Thesis. Naval Postgraduate School. California, United States.
- Aljunied, K. (2019). *Islam in Malaysia: An entwined history*. Oxford University Press.
- Altbach, P.G. (1987). *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge*. State University of New York Press.

- Altbach, P.G. (2007). Globalization and the university: Realities in an Unequal World. In J.J.F. Forest & P.G. Altbach. *International handbook of higher education* (p.121-139). Springer.
- Altbach, P.G. & Selvaratnam, V. (1989). *From dependence to autonomy: The development of Asian universities*. Kluwer Academic Publishers.
- Amin, S. (2019). Industrie - Industrialisation et formes de société. *Encyclopædia Universalis*. URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/industrie-industrialisation-et-formes-de-societe/> (consulté le 13/08/2018).
- Andaya, B.W., & Andaya, L.Y. (2016). *A history of Malaysia*. Macmillan International Higher Education.
- Anweiler, O. (1977). Comparative Education and the Internationalization of Education. *Comparative Education*, 13(2), 109-114.
- Arokiasany, L., Ismail, M., Ahmad, A. & Othman, J. (2009). Background of Malaysian Private Institutions of Higher Learning and Challenges faced by Academics. *The Journal of International Social Research*, 2(8), 60-67.
- Attané, I. & Barbieri, M. (2009). La démographie de l'Asie de l'Est et du Sud-Est des années 1950 aux années 2000. Synthèse des changements et bilan statistique. *Population*, 64(1), 7-154.
- Augé, A. (2008). La formation initiale des futures élites militaires à Saint-Cyr: un dispositif institutionnel en évolution. *Éducation et sociétés*, (1), 81-94.
- Avril C., Cartier M. & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. La Découverte.
- Ayimpam, A. & Bouju, J. (2015). Objets tabous, sujets sensibles, lieux dangereux. *Civilisations*, 64, 11-20.
- Azila, A.S., Khairuddin, A. R., & NorAsiah, M. (2015). Reviewing the Islamization of Acquired Human Knowledge Agenda in the International Islamic University Malaysia. *The 3rd International Conference on Educational Research and Practice*.
- Aziz, M.I.A. & Abdullah, D. (2014). Finding the next 'wave' in internationalisation of higher education: focus on Malaysia. *Asia Pacific Educ. Rev.* 15, 493-502.
- Aziz, M.I.A. & Abdullah, D. (2014). Malaysia: Becoming an Education Hub to Serve National Development. In Knight, J. *International Education Hubs*. Springer, Dordrecht.
- Bachelier, J. (2018). Vers une région Indo-Pacifique. *Revue Défense Nationale*, 977, 8.
- Badie, B. (2012). *Nouveaux mondes. Carnets d'après Guerre froide*. CNRS Editions.
- Badie, B. (2014). *Le Temps des humiliés: Pathologie des relations internationales*. Odile Jacob.
- Ballatore, M. (2006). Le programme Erasmus en France, en Italie et en Angleterre : sélection des étudiants et compétences migratoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 215-240.
- Ballatore, M. (2010). Chapitre II : Qui sont les étudiants Erasmus des universités ?. In M. Ballatore. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens: Mythes et réalités* (p.43-88). PUF.

- Ballatore, M. (2020). Des origines aux destinations : l'importance des « lieux » dans les parcours des étudiants Erasmus. *Migrations Société*, 180, 113-130.
- Ballatore M. & Blöss, T. (2008). Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus. In M. Byram & F. Dervin. *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?* (p.17-42). L'Harmattan.
- Bani Kamal, A.M. & Hossain, I. (2017). The Iranian diaspora in Malaysia: A socioeconomic and political analysis. *Diaspora Studies*, 10(1), 116-129.
- Barakat, B.F., Durham, R.E., & Rodrigues, C.G. (2013). Corriger les indices de scolarisation par la standardisation des structures par âge. *Population*, 68(4), 697-716.
- Barjot, D. (2018). « L'ascension économique de l'Asie : Quels facteurs ? Quels modèles ? ». *Entreprises et histoire*, 90(1), 6-24.
- Baron-Gutty, A. & Chupradit, S. (2009). *Education, Economy and Identity Ten Years of Educational Reform in Thailand*. Carnet de l'IRASEC.
- Barrier, J. & Musselin, C. (2016). Draw me a university : organizational design processes in university mergers. In E. Popp Berman & C. Paradeise. *The university under pressure* (p.361-394). Emerald group.
- Barthelot, B. (2015). Cannibalisation marketing. *L'encyclopédie illustré du marketing* [en ligne]. <https://www.definitions-marketing.com/definition/cannibalisation-marketing/>(consulté le 8/08/2021).
- Bataille, P., Louey, S. & Violier, V. (2020). La notion d'élite au travail : une épistémologie par les marges. *SociologieS* [En ligne], Dossiers. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/12781>(consulté le 24/06/2022)
- Batchelor, R.S. (2005). *Borrowing modernity : A comparison of educational change in Japan, China, and Thailand from the early seventeenth to the mid-twentieth century*. PhD. Thesis. Montana State University-Bozeman, College of Education, Health & Human.
- Bauer, M. (1999). Interviewer des chefs d'entreprise : l'enquêteur face au monopole de l'autorité légitime. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.203-234). PUF.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour « l'entretien ethnographique ». *Politix*. 9(35).
- Beauguitte, L. (2017). L'analyse de réseaux en sciences sociales et en histoire : Vocabulaire, principes et limites. In R. Letricot, M. Cuxac, M. Uzcategui & A. Cavaletto. *Le réseau. Usages d'une notion polysémique en sciences humaines et sociales* (p.9-24). Presses Universitaires de Louvain.
- Becker, H.S. (1983). Mondes de l'art et types sociaux. *Sociologie du travail*, 25(4), 404-417.
- Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bedos, E. (2019). *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien : l'instrumentation de l'action publique*. Thèse de Sociologie. Institut d'études politiques de Paris - Sciences Po.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi et P. Scott. *The European Higher Education Area* (p.59-72). Springer.

- Beerckens, H. (2004). *Global Opportunities and Institutional Embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia*. University of Twente.
- Beerckens, E. (2008). Indonesia: Students and the rise and fall. of Suharto. *University World News*, 12.
- Beine, M., Noël, R. & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41(C), 40-54.
- Beltran, A. (1999). Le témoignage historique : une source démystifiée. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.245-259). PUF.
- Bernabe, M. D., Hamer, J., & Fried, M. (2015). *Asia at a Crossroads: Why the region must address inequality now*. OXFAM.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.
- Bessey, D. (2012). International student migration to Germany. *Empirical Economics*, 42(1), 345-361.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21.
- Bezes, P. & Musselin, C. (2015). Le New Public Management : Entre rationalisation et marchandisation ?. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet. *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?* (p.128-151). Presses de Sciences Po.
- Bezes, P., Chiapello, E. & Desmarez, P. (2016). Introduction : la tension savoirs-pouvoirs à l'épreuve du gouvernement par les indicateurs de performance. *Sociologie du travail*, 58(4), 347-369.
- Bhasin, B.B. & Low Kim Cheng, P. (2002). The fight for global talent: new directions, new competitors - a case study on Singapore. *Career Development International*, 7(2), 109-114.
- Bhaskaran, M. (2018). Maintenir l'élan. *Finance & Développement*, Septembre, 6-9.
- Blackburn, K. (2017). *Education, Industrialization and the End of Empire in Singapore*. Routledge.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchard, M. (2012). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Ecoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010)*. Thèse de Doctorat de Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).
- Boisseau du Rocher, S. & Nicolas, F. (2016). Entre Asie orientale et Asie-Pacifique : la centralité de l'ASEAN à l'épreuve de la puissance ? *Revue Interventions économiques*, 55. URL : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/2817> (consulté le 13/08/2022)
- Boliver, V. (2015). Lies, damned lies, and statistics on widening access to Russell Group universities. *Radical statistics*, 113, 29-38.
- Boltanski, L. 2009. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard. ; Colloque Terrains difficiles, sujets sensibles. Faire de la recherche au Maghreb et au Moyen-Orient. Institut Universitaire de la recherche scientifique. Rabat. 14-15 février 2019.
- Bonnet, F.-X. (2019). Philippines : vers un autoritarisme miné par l'inflation. In C. Cabasset & C.T.L. Tràn. *L'Asie du Sud-Est 2019, Bilan, enjeux et perspectives* (p.294-321). Les Indes Savantes-Irased.

- Boon, G.C. & Gopinathan, S. (2005). History Education and the Construction of National Identity in Singapore, 1945-2000. In Vickers, E. & Jones, A. *History Education and National Identity in East Asia* (p.203-226). Routledge.
- Boon, Z.S.L. (2018). *Singapore School Principals: Leadership Stories*. World Scientific.
- Borgogno, V. & Streiff-Fénart, J. (1997). L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations. *Cahiers de l'Urmis*, (2-3), 73-88.
- Börjesson, M. & Broady, D. (2016). Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The Case of Sweden. *L'Année sociologique*, 66, 115-146.
- Bouchon, F. (2014). Putrajaya ou une utopie malaisienne. Projet urbain et défi politique. *Bulletin de l'association de géographes français*, 91(4), 500-522.
- Boudon, R. (1969). Analyse secondaire et sondages sociologiques. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 47, 5-34.
- Boulanger, É., Constantin, C. & Deblock, C. (2008). Le régionalisme en Asie : Un chantier, trois concepts. *Mondes en développement*, 144(4), 91-114.
- Boumaza, M. & Campana, A. (2007). Enquêter en milieu « difficile »: Introduction. *Revue française de science politique*, 57, 5-25.
- Bourcieu, S. & Léon, O. (2011). Quel mode de croissance pour nos écoles d'affaires ? *L'Expansion Management Review*, 140, 44-54.
- Bourdaloie, H. (2020). Récit d'une ethnographe féministe occidentale à Riyad. L'arroseuse arrosée. *Recherches qualitatives*, 39(1), 152-172.
- Bourdieu, P. (1980). Le mort saisit le vif. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32-33, 3-14.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-72.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 43, 58-63.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1993). Esprits d'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97, 49-62.
- Bourdieu, P. (2011). Champ du pouvoir et division du travail de domination : Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 126-139.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bowring, P. (1987). What Is "Asia"? | East Asia in Geographic Perspective. *Far Eastern Economic Review*, 135(7), 30-31.

- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *The professional value of Erasmus Mobility*. Final Report, Presented to the European Commission – DG Education and Culture. Kassel: INCHER, University of Kassel.
- Brandenburg, U. & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures*. Center for Higher Education Development.
- Brassier-Rodrigues, C. (2015). La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble. *Journal of international Mobility*, 3, 45-60.
- Bretsch, H.S. & Reller, T.L. (1953). The 6-3-3 or the 8-4 Plan of Organization. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 37(198), 44-52.
- Broustail, J. & Palaoro, G. (2005). La formation des élites managériales dans les économies en transition : les exemples du Cambodge, du Laos, du Viêt-Nam et de la Thaïlande. *Entreprises et histoire*, 41, 51-70.
- Brown, P., Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2010). *La méritocratie scolaire: Un modèle de justice à l'épreuve du marché*. *Sociologie*, 1, 161-175.
- Buckley, C.B. (1984). *An anecdotal history of old times in Singapore : From the foundation of the settlements under the Honourable the East India Company, on February 6th, 1819, to the transfer of the Colonial Office as part of the colonial possessions of the Crown on April 1st, 1867*. Oxford University Press.
- Burton, M. & Higley, J. (1987). Invitation to Elite Theory. The Basic Contentions Reconsidered. In W.G. Domhoff & T. Dye. *Power Elites and Organization* (p.219-238). SAGE Publications.
- Buton, F. & Mariot, N. (2006). Socio-histoire. *Encyclopaedia Universalis*, 2, 731-733.
- Cabasset, C. & Trần, C. T. L.(2019). Les défis d'un développement durable en Asie du Sud-Est. In C. Cabasset & C. T. L. Trần. *L'Asie du Sud-Est 2019, Bilan, enjeux et perspectives* (p.13-22). Les Indes Savantes-Irasec.
- Cantini, D. (2014). Une université privée égyptienne dans le nouveau marché international de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 167-179.
- Cardoso, F.H. (1976). Les États-Unis et la théorie de la dépendance. *Revue Tiers Monde*, 17(68), 805-825.
- Carpio, X.D., Ozden, Ç., Testaverde, M., Marouani, M., Nilsson, B. & Wagner, M.C. (2015). Foreign workers in Malaysia labour market and firm level analysis. *Malaysian Journal of Economic Studies*, 52(1), 1-19.
- Carpio, X.V., Ozden, Ç., Testaverde, M. & Wagner, M.C. (2016). Global migration of talent and tax incentives: evidence from Malaysia's returning expert program. *Policy Research Working Paper Series 7875*, The World Bank.
- Carroué, L. (2015). L'éducation en Asie aux défis du développement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 68, 61-68.
- Cattan, N. (2004). Genre et mobilité étudiante en Europe. *Espace, populations, sociétés*, 1, 15-27.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Internationalisme*. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/internationalisme> (consulté le 8/08/2021)

- Chalapati, S. (2007). *The Internationalisation of Higher Education in Thailand: Case Studies of Two English-Medium Business Graduate Programs*. PhD. Thesis, RMIT University.
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M. & Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16, 114-132.
- Chang, P. (2020). China's Soft Power and the Chinese Overseas. Case Study : Xiamen University Malaysia (XMUM). *ISEAS Workshop Chinese culture and China Soft Power in Maritime Southeast Asia*, December 8th.
- Chapman, D. & Chien, C.-L. (2014). Expanding out and up: what are the system-level dynamics? Case study of Malaysia and Thailand. In *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up—The Rise of Graduate*. UNESCO Institute for Statistics.
- Charle, C., Kaelble, H. & Fraisse, R. (1995). 2 - Les élites étatiques en France aux XIXe et XXe siècles. In B. Théret. *L'État, la finance et le social : Souveraineté nationale et construction européenne* (p.106-154). La Découverte.
- Charles, N. (2013). *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*. Thèse de Doctorat de Sociologie. Université Bordeaux 2.
- Cheah, B.K. (2005). Ethnicity in the Making of Malaysia. In G. Wang. *Nation-Building: Five Southeast Asian Histories* (p.91-115). ISEAS Publishing.
- Cheah, B.K. (2002). *Malaysia: The Making of a Nation*. Institute of Southeast Asian Studies.
- Chee, S. (1992). Administrative reform and economic growth in Malaysia : Restructuring the role of the public sector. In A. Zhijian, R. de Guzman. & M. Reforma. *Administrative Reform Towards Promoting Productivity in Bureaucratic Performance* (p.50-74). Eastern.
- Chen, P. (1975). Elites and National Development in Singapore. *Southeast Asian Journal of Social Science*, 3(1), 17-25.
- Cheng, M.Y, Mahmood, A. & Yeap, P.F. (2013). Malaysia as a regional education hub: a demand-side analysis, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 523-536.
- Cheng, P. (2002). The fight for global talent: new directions, new competitors – a case study on Singapore. *Career Development International*, 7(2), 109-114.
- Cheng, Y. (2016). Educated non-elites' pathways to cosmopolitanism: the case of private degree students in Singapore. *Social & Cultural Geography*, 19(2), 151-170.
- Cheng, Y. (2018). Educational Friction: Striated Routes, Transition Velocity, and Value Recuperation among Singaporean Private Degree Students. *Journal of Intercultural Studies*, 39(6), 642-657.
- Cheng, Y. (2019). Welcome remarks. *Belt and Road Initiative, New Knowledge Spaces and Asian Regionalism*, International Symposium, November 27th, National University of Singapore.
- Cheng, Y.E. & Koh, S.Y. (2022). The 'soft infrastructure' of the Belt and Road Initiative: Imaginaries, affinities and subjectivities in Chinese transnational education. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 1-20. DOI: 10.1111/sjtg.12420
- Chet, C. & Un, L. (2019). The internationalization of higher education in Cambodia. *Cambodia Journal of Basic and Applied Research (CJBAR)*, 1(1), 6-15.

- Cheung, P. (1994). Educational Development and Manpower Planning in Singapore. *UHK Education Journal*, 21(2) & 22(1), 185-195.
- Chia, Y.T. (2011). The Elusive Goal of Nation Building: Asian/ Confucian Values and Citizenship Education in Singapore During The 1980s. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 383-402.
- Chimombo, J.P. (2005). Issues in Basic Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options for Improved Delivery. *Journal of international cooperation in education*, 8, 129-152.
- Chin, J. (2001). Malaysian Chinese politics in the 21st Century: Fear, service and marginalisation. *Asian Journal of Political Science*, 9(2), 78-94.
- Choi, E. (2017). Higher Education Regionalization in East Asia. *International Higher Education*, 90, 26-28.
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université. Suivies d'un entretien inédit*. Raisons d'agir.
- Chua, S.P., Seng, T.C., Mee, T.S., Loke, L.K., & Him, L.W. (2020). Why Choose Taiwan for Tertiary Education? The Case of Malaysian Students in Chinese Independent Schools. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(2), 89-108.
- Cicchelli, V. (2008). Les séjours des étudiants ERAMUS, une "bildung" cosmopolite. *Bulletin d'information de l'Observatoire des jeunes*. 7(1), 4-6.
- Cohen, E. (1999). Interviewer les élites économiques : épreuves et contre-épreuves. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.183-202). PUF.
- Cohen, S. (1999). L'interview démystifiée. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.4-14). PUF.
- Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), 531-547.
- Collier, P. (2008). *The bottom billion: Why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford University Press.
- Collier, P. (2011). *Wars, guns and votes: Democracy in dangerous places*. Random House.
- Colloque Terrains difficiles, sujets sensibles. Faire de la recherche au Maghreb et au Moyen-Orient. Institut Universitaire de la recherche scientifique. Rabat. 14-15 février 2019.
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass to universal higher education: from distance to open education. *RIED*, 17(1).
- Corcuff, P. (1998). Justification, stratégie et compassion : Apport de la sociologie des régimes d'action. *Correspondances* (Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain), 51.
- Corcuff, P. & Saunier, M. (2000). Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel « après la bataille ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55(4), 845-869.
- Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.

- Creswell, J.W. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th Edition)*. SAGE Publications.
- Cristofoli, P. (2015). Principes et usages des dessins de réseaux en SHS. In *La visualisation des données en histoire* (p. 23-58). Chronos.
- Cross-Border Education Research Team (2020). *C-BERT International Campus Listing*. [Data originally collected by Kevin Kinser and Jason E. Lane]. URL : <http://cbert.org/resources-data/intl-campus> (consulté le 02/08/2021).
- Crouch, H. (1996). *Government and society in Malaysia*. Cornell University Press
- Croxford, L. & Raffe, D. (2015). The iron law of hierarchy? Institutional differentiation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1625-1640.
- Cuche, D. (1988). La fabrication du « Gadz'arts' » : Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers. *Ethnologie française*, 18(1), 42-54.
- Cummings, W.K. (2010). Is the Academic Center Shifting to Asia?. In D.W Chapman, W.K. Cummings & G.A. Postiglione. *Crossing Borders in East Asian Higher Education* (p.47-76). CERC Studies in Comparative Education. Springer.
- Dagnino, G. B., Le Roy, F. & Yami, S. (2007). La dynamique des stratégies de coopération. *Revue Française de Gestion*, 33(176), 87-98.
- Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés Contemporaines*, 14/15, 7-21.
- Daquila, T.C. (2013). Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 629-647.
- Danyang, S. (2005). ASEAN-China FTA: Opportunities, Modalities and Prospects (Chapter 16). In Swee-Hock Saw, Lijun Sheng & Kin Wah Chin. *ASEAN-China Relations* (p.208-228). ISEAS Publishing.
- Darchy-Koechlin, B. & Draelants, H. (2016). Le prestige des grandes écoles françaises. Entre capital symbolique et dépendance de sentier. In H. Draelants & X. Dumay. *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (p. 47-63). De Boeck Supérieur,
- Darchy-Koechlin, B. & van Zanten, A. (2005). Introduction. La formation des élites. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, 19-23.
- Darvas, P., Shang, G., Yijun, S. & Bilal, B. (2017). *Enseignement supérieur et équité en Afrique subsaharienne : Élargir l'opportunité au-delà de l'élite*. Directions du développement. Banque Mondiale.
- de Blic, D. (2000). La sociologie politique et morale de Luc Boltanski. *Raisons politiques*, 3, 149-150.
- De Meulemeester, J.-L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides* [En ligne], 21, 261-289.
- de Saint-Martin, M. (2005). Méritocratie ou cooptation ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39, 57-66.

- de Saint-Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice. *Éducation et sociétés*, 21, 95-103.
- de Vienne, M.-S. (2022). Making Southeast Asia: Crossing Disciplines and Bridging Gaps or the Blind Men and the Elephant. Colloque internationale de l'EHESS *Knowledge and Know-How Situated: Humanities and Social Sciences and the World*, 8-10 novembre 2022.
- de Verdalle, L., Vigour, C. & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 21(2), 5-21.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 241-248.
- Deem, R., Mok, K.H. & Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the "World-Class" University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21(1), 83-97.
- Delfolie, D., Lafaye de Micheaux, E. L. & Fau, N. (2016). *Malaisie-Chine: une «précieuse» relation*. Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine.
- Delfolie, D., Lafaye de Micheaux, E. & Fau, N. (2022). *Malaisie Contemporaine*. Les Indes Savantes-Irasec.
- Delmotte, F. (2012). La sociologie historique de Norbert Elias. *Cahiers philosophiques*, 128, 42-58.
- Delory-Momberger, C. (2019). Entretien narratif. In C. Delory-Momberger. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p.345-349). Érès.
- Dewi, A.U. (2018). Towards Knowledge Economy: A Comparative Study of Indonesian and South Korean Internationalization of Higher Education. *KnE Social Sciences*, 3(10), 63-83.
- Diana, W. & Wen, O.P. (2013). The globalization of tertiary education and intra-Asian student mobility: Mainland Chinese student mobility to Malaysia. *Asian and Pacific Migration Journal*, 22(1), 55-76.
- Didou-Aupetit, S. (2004). Public et privé dans l'enseignement supérieur au Mexique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 93-114.
- Didou-Aupetit, S. (2015). Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique latine: Une première approche de ce phénomène. *Revue Tiers Monde*, 223, 111-126.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dionne, E. & Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel. *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 31(2), 253-261.
- Dogan, M. & Fahre, R. (1991). Sociologie historique et histoire sociologique aux États-Unis. *L'Année sociologique* (1940/1948-), Troisième série, 41, 47-63.
- Draelants, H. & Ballatore, B. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.
- Dubar, C. (1973) Note de lecture, Veyne P., Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie. *Revue française de sociologie*, 14(4), 550-555.

- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1, 177-197.
- Dubois, V. (2003). La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques. In P. Laborier & D. Trom. *Historicité de l'action publique* (p.347-364). PUF.
- Ducret, A. (2011). Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber, *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3459> (consulté le 13/08/2022).
- Dudouet, F.X. (2018). *L'élite et le pouvoir*. Dossier pour l'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Volume 3, École normale supérieure Paris-Saclay.
- Dumanig, F. & Symaco L.P. (2020). Internationalisation of higher education in Malaysia and the Philippines: a comparative analysis of mission and vision statements of selected universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13.
- Dumitru, S. & Marfouk, A. (2015). Existe-t-il une féminisation de la migration internationale?. Féminisation de la migration qualifiée et invisibilité des diplômes. *Hommes & migrations*, (1311), 31-41.
- Dupré, M., Jacob, A., Lallement, M., Lefèvre, G. & Spurk, J. (2003). *Introduction. Stratégies de la comparaison internationale* (p.7-18). CNRS Editions.
- Duru-Bellat, M. & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?. *Revue française de sociologie*, 50, 229-258.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?*. Pocket.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1994) [1965]. *The Established and the Outsiders*. SAGE Publications.
- Embong, A.R. (2002). Malaysia as a multicultural society. *Macalester International*, 12(1), 10.
- Embong, A.R. (2015). Revisiting Malaya: envisioning the nation, the history of ideas and the idea of history. *Inter-Asia Cultural Studies*, 16(1), 9-23.
- Embong, A.R. (2019). *British colonialism, class, ethnicity, and the "race" paradigm. Revisiting Malaysia's Colonial Economy Conference. Pondok Perancis Institute – Imagined Malaysia, Carcosa Seri Negara, Kuala Lumpur, Malaysia, July 15th*.
- Ennafaa, R. & Paivandi, S. (2008). Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux ». *Formation emploi*, 103, 23-39.
- Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, 51, 1-25.
- Erlich, V. (1995). Jean-Claude Passeron, Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. *Cahiers de l'Urmis*, 1, 88-93. URL : <http://journals.openedition.org/urmis/432> (consulté le 13/08/2022).
- Erlich, V. (2011). Des mobilités internationales inégalitaires. Les effets de composition par filière. In O. Galland, E. Verley & R. Vourch'. *Les mondes étudiants. Enquêtes conditions de vie 2010* (p.137-148). La Documentation française.
- Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. La Documentation française.

- Erlich, V. (2013). Les mobilités étudiantes en Europe. Des inégalités renforcées face aux défis de l'internationalisation. *OVE infos*, 28, 1-12.
- Erlich, V., Gérard, É. & Mazzella, S. (2021). La triple torsion des mobilités étudiantes : Financiarisation de l'enseignement supérieur, concurrence sur le marché mondial et différenciations sociales accrues des parcours. *Agora débats/jeunesses*, 88, 53-69.
- Erlich, V. & Stef, J. (2022, à paraître). Les mobilités internationales des étudiants français : Quelles évolutions. In *Observation de la Vie Etudiante. Enquête conditions de vie 2020*. La Documentation Française.
- Erlich, V. & Verley, É. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et sociétés*, 26, 71-88.
- Eyebiyi, E.P. & Mazzella, S. (2014). Introduction : Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 7-24.
- Fifield, R.H. (1983). Southeast Asia as a Regional Concept. *Asian Journal of Social Science*, 11(1), 1-14.
- Finance, J.-P. (2015). La problématique de l'autonomie des universités. *Administration & Éducation*, 3(147), 61-70.
- Flahault, F., Heinich, N. & Schaeffer, J.-M. (2005). Entretien avec Paul Veyne. *L'Homme*, 175/176, 233-249.
- Flores, J.M. & Abad, J. (1997). The founding of ASEAN. In *ASEAN at 30*. ASEAN Secretaria.
- Foucault, M. (2008) [1969]. *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- França, T., Alves, E. & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy ?. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338.
- Frécon, E. (2020). De 'Singapore Inc.' à la nation singapourienne... via les smart cities. In C. Cabasset & C. T. L. Tran. *Asie du Sud-Est 2020* (p.321-338). IRASEC et les Indes Savantes.
- Friedman, J.Z. (2018). Producing a Global Elite ? The Endurance of the National in Elite American and British Universities. In R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter. *Universities and the Production of Elites* (p.327-347). Palgrave Macmillan.
- Frost, F. (2016). *Engaging the neighbours. Australia and ASEAN since 1974*. ANU Press.
- Fry, G. (2002). The evolution of educational reform in Thailand. *Second International Forum, Education Reform: Key factors in effective Implementation*, Bangkok, September 2-5th.
- Gallez, A. & Troupin, J.-L. (1981). La stratégie des nouveaux pays industriels d'Asie. Fondements et limites. *Revue Tiers Monde*, 22(87), 523-556.
- Garcia Garza, D. & Wagner, A.-C. (2015). L'internationalisation des "savoirs" des affaires. Les Business Schools françaises comme voies d'accès aux élites mexicaines ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 141-162.
- Garcia, A. (1948). United States Commitments to UNESCO and Federal Control of Education. *The Southwestern Social Science Quarterly*, 29(2), 119-124.

- Garneau, S. (2007). Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français : De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles ?. *Revue européenne des migrations internationales*, 23, 139-161.
- Garneau, S. & Mazzella, S. (2013). Présentation du numéro. Transformation des mobilités étudiantes sud-nord : approches démographiques et sociologiques. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 183-200.
- Ge, Y. & Ho, K.C. (2022). Belt and Road Initiatives: implications for China's internationalisation of tertiary-level education. *Educational Research and Evaluation*, 27(3-4), 260-279.
- Geiger, R.L. (1988). *Privatization of Higher Education : International Trends & Issues*. Report of a Conference (Racine, Wisconsin, June 15-18, 1987). International Council for Educational Development, Princeton.
- Geiger, R.L. (1988). Public and private sectors in higher education: A comparison of international patterns. *Higher Education*, 17(6), 699-711.
- Gellner, E. (1989). *Nations et nationalismes*. Payot.
- Genieys, W. & Hassenteufel, P. (2012). Qui gouverne les politiques publiques : Par-delà la sociologie des élites. *Gouvernement et action publique*, OL1, 89-115.
- Genieys, W. (2006). Nouveaux regards sur les élites du politique. *Revue française de science politique*, 56, 121-147.
- Genieys, W. (2011). *Sociologie politique des élites*. Armand Colin.
- Gérard, É. (2013). Dynamiques de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 7(1), 317-344.
- Gérard, É. & Cornu, J.-F. (2013). Dynamiques de mobilité étudiante Sud-Nord : une approche par les pôles internationaux de formation de l' « élite » scientifique mexicaine. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 241-272.
- Gérard, É. & Pilon, M. (2005). Le niveau de scolarisation au primaire : Entre mesures, usages et enjeux. Exemples tirés d'Afrique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, 1, 201-222.
- Gérard, É. & Wagner, A.-C., (2015). Elites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence ?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 7-24.
- Giddens, A. (1972). Elite in the British class structure. *The Sociological Review*, 20(3), 345-372.
- Gilbert, N. & Princeton Review (Firm). (2004). *Best 143 Business Schools*. The Princeton Review.
- Gillard, D. (2018). *Education in England: a history*. URL : www.educationengland.org.uk/history (consulté le 13/08/2022).
- Godin, M. & Réa, A. (2011). Nouvelles logiques de migration et de mobilité. Les étudiants étrangers en Belgique. In M. Leclerc-Olive, G. Ghellab & A.-C. Wagner. *Les mondes universitaires face au marché : Circulation des savoirs et pratiques des acteurs* (Chapitre 2). Karthala.

- Goh, C.B. & Gopinathan, S. (2008). Education in Singapore: Development since 1965. In B. Fredriksen & J.P. Tan. *An African Exploration of the East Asian Education* (p. 80-108). The World Bank.
- Goh, C.B. & Tan, L.W.H. (2008). The development of university education in Singapore. In S.K. Lee, C.B. Goh, B. Fredriksen & J.P. Tan. *Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965* (p. 149-166). The World Bank.
- Gomez, E.T., Saravanamutu J. & Maznah, M. (2013). Malaysia's New Economic Policy: Resolving Horizontal Inequalities, Creating Inequities? In E. T. Gomez & J. Saravanamuttu. *The New Economic Policy in Malaysia. Affirmative Action, Ethnic Inequalities and Social Justice* (p.1-30). Routledge.
- Gopinathan, S. (1989). University education in Singapore: The making of a national university. In Altbach, P.G. & Selvaratnam, V. *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities* (p.207-224). Kluwer Academic Publishers.
- Gopinathan, S. (1996). Globalisation, the State and Education Policy in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 16(1), 74-87.
- Govinda, R. (2015). Perspectives de croissance et de développement de l'éducation en Asie. *Revue internationale l'éducation de Sèvres*, 68, 141-150.
- Graf, A. (2016). Malaysia's Niche in International Higher Education: Targeting Muslim-majority, Commonwealth, and Less-developed Countries. *TRaNS: Trans -Regional and -National Studies of Southeast Asia*, 4, 5-40.
- Grandjean, M. (2017). Structures complexes et organisations internationales : Analyses de réseaux en histoire. L'exemple de la coopération intellectuelle de la Société des Nations [version française]. *Memoria e Ricerca*, 2, 371-393.
- Grapragasem, S., Krishnan, A. & Mansor, A.N. (2014). Current Trends in Malaysian Higher Education and the Effect on Education Policy and Practice : An Overview. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 85-93.
- Guo, C. (2020). China's Elite Tertiary Education. *International Higher Education*, (104), 30-31.
- Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge*. State University of New York Press.
- Haila, A. (2016). *Urban Land Rent. Singapore as a Property State*. Wiley.
- Hajime, S. (2005). Southeast Asia as a Regional Concept in Modern Japan. In *Locating Southeast Asia*. Brill.
- Hamdan, M., Ahmad, N., Jaidin, J.H. & Anshari, M. (2020). Internationalisation in Brunei's Higher Education and Its Policy Implications: Case Study of Universiti Brunei Darussalam. *TEST Engineering & Management*, 83, 764-779.
- Hamid, A.F.A. & Fauzi, A. (2017). Islamic education in Malaysia. *Handbook of Islamic education*, 1-17.
- Han, S. (2016). The future of East Asia: concept, method and perspective – EU as mirror. *Asian Journal of German and European Studies*, 1, 1.

- Hannachi, M. (2011). *La coopération au service du bien commun. Les stratégies de entreprises de collecte et de stockage de céréales face aux OGM*. Thèse de Doctorat en Science de Gestion. INRA.
- Harari-Kermadec, H. & Porcherot R. (2020). Dualité des conventions de la valeur et marchandisation de l'université, *Revue française de socio-Economie*, 24(1), 63-83.
- Harney, S. (2020). Meritocracy in Singapore. *Educational Philosophy and Theory*. 52(11), 1139-1148.
- Harroche, A. (2021). *Gouverner par les inégalités : la mise en œuvre d'une initiative d'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Thèse de Sociologie. Institut d'études politiques de paris - Sciences Po.
- Harun, F.M., Possumah, B.T. & Shafiai, M.H.B.M. (2016). Issues and economic role of waqf in higher education institution: Malaysian experience. *Al-Iqtishad: Jurnal Ilmu Ekonomi Syariah*, 8(1), 149-168.
- Hashim, C.N. & Langgulung, H. (2008). Islamic religious curriculum in Muslim countries: The experiences of Indonesia and Malaysia. *Bulletin of Education & Research*, 30(1), 1-19.
- Hashim, R. (1996). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Hashim, R., Rufai, S.A. & Nor, M.R.M. (2011). Traditional Islamic education in Asia and Africa: A comparative study of Malaysia's Pondok, Indonesia's Pesantren and Nigeria's traditional Madrasah. *World Journal of Islamic History and Civilization*, 1(2), 94-107.
- Hashim, W. (1983) *Race relations in Malaysia*. Helnemann Educational Books.
- Hawawini, G. (2016). *The Internationalization of Higher Education and Business Schools*. Springer.
- Hayden, M. (2019). Challenges to Higher Education in Laos and Cambodia. *International Higher Education*, 97, 20-21.
- Hayhoe, R. & Pan, J. (2015). Joint-Venture Universities in China: Shanghai and Shenzhen Comparisons. *International Higher Education*, (81), 25-26.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. 2nd edition. Palgrave Macmillan.
- Heinich, N. (2004). Retour sur la notion d'élite. *Cahiers internationaux de sociologie*, 117, 313-326.
- Heinich, N. (2010). *La sociologie de Norbert Elias*. La Découverte.
- Hill, C., Hell, S. & Van Cauter, K. (2019). Internationalising higher education in Cambodia, Lao PDR, Myanmar, and Viet Nam: challenges and approaches. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Hirtt, N. (2014). Université globale, université marchande : Quelles évolutions en cours ? In S. Mazzella. *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)* (p.25-38). Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Ho, J. (2010). Singapour et Malacca. *Outre-Terre*, 25-26(2), 287-299.
- Ho, S. (2016a). History of Singapore currency. *Singapore Infopedia, National Library Board*. URL : https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2016-03-09_114438.html (consulté le 13/08/2022).

- Ho, S. (2016b). Vernacular education. *Singapore Infopedia, National Library Board*. URL : https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2016-10-03_094744.html (consulté le 13/08/2022).
- Ho, W.K. & Gopinathan, S. (1999). Recent Developments in Education in Singapore. School Effectiveness and School Improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(1), 99-117.
- Hoffstaedter, G. (2009). Islam hadhari: A Malaysian Islamic multiculturalism or another blank banner ?. *Contemporary Islam*, 3(2), 121-141.
- Hooker, V. (2003). *A Short History of Malaysia: Linking East and West*. Allen & Unwin.
- Hong, L. (2011). Politics of the Chinese-Speaking Communities in Singapore in the 1950s: The Shaping of Mass Politics.” In Tan Jing Quee, Tan Kok Chiang, and Hong Lysa. *The May 13 Generation: The Chinese Middle Schools Student Movement and Singapore Politics in the 1950s* (p.57-102). Petaling Jaya, Strategic Information and Research Development Centre.
- Huang, F. (2007). L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19, 49-64.
- Huang, F. (2007). Internationalization of Higher Education in the Developing and Emerging Countries: A Focus on Transnational Higher Education in Asia. *Journal of Studies in International Education*. 11(3-4), 421-432.
- Hughes, R. (2008). Internationalisation de l'enseignement supérieur et politique linguistique : questions de qualité et d'équité. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 1(20), 121-140.
- Hugonnier, B. (2020). Chapitre 2. Stratégies et politiques des États en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur. In L. Cosnefroy. *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (p.33-60). De Boeck Supérieur.
- Husin, W.N.W. (2011). Nation-building and Malaysia concept: Ethnic relations challenges in the educational field. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 228-237.
- Idris, A. & Yusoff, R. (2015). Malaysia's Contemporary Political and Economic Relations with Iran. *International Relations and Diplomacy*, 3(2), 123-133.
- Islam, F. (2008). Some issues of higher education in Bangladesh: Analysis of demand, problems and trends. *Prime University Journal*, 2(2), 137-152.
- Islam, F. (2017). *Higher education in Bangladesh: Prospects and challenges*. Desh Publications.
- Ismail, W., Awad, Z.A., Zailani, M. & Di, X. (2020). Malaysian students' social adjustment to the university campus in Egypt, Morocco, and Jordan. *Humanities and social sciences*, 8, 240-247.
- Jamid, H., Kabbanji, L., Levatino, A. & Mary, K. (2020). Les migrations pour études au prisme des mobilités sociales. *Migrations Société*, 180, 19-35.
- Jaume, L. (2021). L'idée de démocratie autoritaire : Quelques réflexions. *Jus politicum*, 25, 9-15.
- Jessy, J. S. (1974). *Malaysia, Singapore and Brunei 1400-1965* (2nd edition). Longmans.
- Johnston, M. (2014). Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 3, 619-626.

- Jomo, K.S. (2019). *Colonial Surplus Extraction. Revisiting Malaysia's Colonial Economy Conference. Pondok Perancis Institute – Imagined Malaysia, Carcosa Seri Negara, Kuala Lumpur, Malaysia, July 15th.*
- Julien-Kamal, C. (2009). L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 13, 78-98.
- Julienne, M. (2018). La Chine, nouvel acteur de la lutte contre le terrorisme international. *Les Champs de Mars*, 30+S, 273-281.
- Kabbanji, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, 131, 127-145.
- Kabbanji, L. & Mary, K. (2020). L'essor des universités privées au Liban : stratégies de conquête de nouveaux « marchés » étudiants. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 19, 79-104.
- Kai Sia, B., Okai, H., Tho, S.N., Tanada, H. & Tey, N.P. (2017). Intention to Migrate Among International Muslim Students in Malaysia. *Global J. Bus. Soc. Sci. Review*, 5(4), 35-47.
- Karčić, H. (2014). Islamic Revival in Bosnia and Herzegovina 1992-2010. *Context: Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 112-128.
- Kell, P. & Vogl, G. (2012). Internationalisation in the Asia Pacific: Education Hubs in Hong Kong, Singapore and Malaysia. In *International Students in the Asia Pacific. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* (p.67-82). Springer.
- Keller-Gerber, A. (2015). "Ces étudiants étrangers qui restent ou qui veulent rester" : résonance de discours en circulation sur l'immigration dans les récits d'étrangers diplômés en Suisse, candidats à "l'établissement". Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université de Franche-Comté, Français.
- Khurana, G.S. (2017). The 'Indo-Pacific' Concept: Retrospect and Prospect. *National Maritime Foundation*.
- Kim, Y.T. (2007). Korean elites: Social networks and power. *Journal of Contemporary Asia*, 37(1), 19-37.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil*. Brill.
- Knight, J. (2013). Education hubs: international, regional and local dimensions of scale and scope. *Comparative Education*, 49(3), 374-387.
- Knight, J. (2014). *International education hubs: Student, talent, knowledge-innovation models*. Springer.
- Knight, J. (2015). Moving from soft power to knowledge diplomacy. *International higher education*, (80), 8-9.
- Knight, J. & De Wit, H. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In J. Knight & H. De Wit. *Strategies for Internationalisation of Higher Education* (5-32). EAIE.

- Knight, J. & De Wit, H. (1997). Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. EAIE.
- Knight, J. & Liu, Q. (2019). International program and provider mobility in higher education: Research trends, challenges and issues. *Comparative and International Education/Education comparée et internationale*, 48(1).
- Knight, J. & Morshidi, S. (2011). The complexities and challenges of regional education hubs: Focus on Malaysia. *Higher Education*, 62(5), 593-606.
- Koh, K.W. (2008). A Chinese Malaysian in Taiwan: Negarakuku and a song of exile in the diaspora. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 8(1), 50-79.
- Koh, S.Y. (2014). *British colonial legacies, citizenship habitus, and a culture of migration: Mobile Malaysians in London, Singapore and Kuala Lumpur*. PhD. Thesis, The London School of Economics and Political Science (LSE).
- Koh, S.Y. (2015). Unpacking 'Malaysia' and 'Malaysian Citizenship': Perspectives of Malaysian-Chinese Skilled Diasporas. In A. Christou & E. Mavroudi. *Dismantling Diasporas: Rethinking the Geographies of Diasporic Identity, Connection and Development* (p.129-143). Ashgate.
- Koh, S.Y. (2017). *Race, Education, and Citizenship. Mobile Malaysians, British Colonial Legacies, and a Culture of Migration*. Palgrave Macmillan.
- Koh, S.Y. (2019). Staff and Student Mobilities at a Mainland Chinese International Branch Campus in Malaysia. *Belt and Road Initiative, New Knowledge Spaces and Asian Regionalism*, International Symposium, November 27th, National University of Singapore.
- Kohler, D. & Weisz, J. (2018). Industrie 4.0, une révolution industrielle et sociétale. *Futuribles*, 424, 47-68.
- Kone, Z.L. & Özden, Ç. (2017). Brain drain, gain and circulation. In *Handbook of Globalisation and Development* (p.349-370). Edward Elgar Publishing.).
- Kreig-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- Kritz, M.M. (2013). Sending country determinants of international student mobility. *Development Sociology Cornell University*, 23.
- Kushimoto, H. (2017). Religious and cultural foundations of hospitality in the Islamic and Japanese traditions: A preliminary comparison. *Advanced Science Letters*, 23(7), 6247-6251.
- Kusolpalin, P. (2016). National University of Singapore. *Singapore Infopedia*, National Library Board. URL : https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_50_2005-01-17.html (consulté le 13/08/2022).
- Lafabrière, C. (2005). Qui construit les données du sociologue ? Les problèmes posés par l'analyse secondaire des fichiers des licences fédérales. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 86(1), 55-82.
- Lafaye de Micheaux, E. (2003). *La mise en question de l'usage des catégories ethniques dans l'analyse des inégalités de revenu en Malaisie*. Forum de la Régulation.
- Lafaye de Micheaux, E. (2012). *La Malaisie, un modèle de développement souverain ?*. ENS Éditions.

- Lafaye de Micheaux, E. (2016). *La Malaisie, un modèle de développement souverain?*. ENS Éditions.
- Lallement, M. (2003). Raison ou trahison ? Éléments de réflexion sur les usages de la comparaison en sociologie. In M. Dupré, A. Jacob, M. Lallement, G. Lefèvre & J. Spurk. *Stratégies de la comparaison internationale* (p.107-120). CNRS Editions.
- Lamarche, T. (2003). L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ?. *Politiques et Management Public*, 21(1), 109-130.
- Lane, J.E. (2010). Joint ventures in cross-border higher education: International branch campuses in Malaysia. In *Cross-border Partnerships in Higher Education* (p.79-102). Routledge.
- Lange, M.-F. (2001). *Des écoles pour le Sud : Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*. IRD Editions.
- Lange, M.-F. & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation : Introduction. *Revue Tiers Monde*, 223, 11-28.
- Lanvin, B. & Miroux, A. (2016). L'innovation dans les économies émergentes et en développement : politiques et enjeux. *Géoéconomie*, 80, 127-144.
- Lascoumes, P. & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction. *Revue française de science politique*, 61(1) 5-22.
- Latiff, L. A. (2014). The Hadhrami Arabs in Malaya before the second world war. *SEJARAH: Journal of the Department of History*, 23(1).
- Laurens, S. (2007). « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? »: Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des « imposants ». *Genèses*, 69, 112-127.
- Lavankura, P. (2013). Internationalizing Higher Education in Thailand: Government and University Responses. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 663-676.
- Law, K.Y. & Lee, K.M. (2009). The Limits of Chinese Transnationalism: The Cultural Identity of Malaysian-Chinese Students in Guangzhou. In S.-K. Cheung, J. T.-H. Lee & L. V. Nedilsky. *Marginalization in China* (p.237-252). Palgrave Macmillan.
- Lazuech, G. (1998). Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 121-122, 66-76.
- Lê, S., Josse, J. & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18.
- Lecler, R. (2013). *Sociologie de la mondialisation*. La Découverte.
- Lee, K.Y. (1982). *The search for talent*. National Archives of Singapore. URL: <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19820812.pdf> (consulté le 08/08/2021).
- Lee, C.K.C. & Morrish, S.C. (2012). Cultural values and higher education choices: Chinese families. *Australasian Marketing Journal*, 20(1), 59-64.
- Lee, E. & Tan, T.Y. (1996). *Beyond degrees: the making of the National University of Singapore*. Singapore University Press.
- Lee, G. (2018). *Independent Schools Scheme*. Singapore Infopedia, National Library Board.

- Lee, H.-A. (2012). Affirmative Action in Malaysia: Education and Employment Outcomes since the 1990s. *Journal of Contemporary Asia*, 42(2), 230-254.
- Lee, H.-A. (2017). *Malaysia's Bumiputera Preferential Regime and Transformation Agenda*. ISEAS Publishing.
- Lee, H.G. (2013). Racial citizenship and higher education in Malaysia. In Gomez, E.T. & Saravanamuttu, J. The New Economic Policy in Malaysia. Affirmative Action, *Ethnic Inequalities and Social Justice*, 235-264.
- Lee, J.T. (2014). Education hubs and talent development: policymaking and implementation challenges. *Higher Education*, 68(6), 807-823.
- Lee, K.Y. (1982). *The Search for Talent*. National Archives of Singapore. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19820812.pdf> (consulté le 09/09/2022)
- Lee, M.N.N. (1997). Malaysia. In G.A. Postiglione & G.C.L. Mak. *Asian Higher Education: An International Handbook and Reference Guide* (p.173-197). Greenwood Press.
- Lee, M.N.N. (1999). *Private Higher Education in Malaysia Monograph Series 2*, Universiti Sains Malaysia.
- Lee, M.N.N. (2004). Private Higher Education in Malaysia: Expansion, Diversification and Consolidation. In Lee, M.N.N. *Restructuring Higher Education in Malaysia*. Universiti Sains Malaysia.
- Lee, M.N.N., Wan, C.D. & Sirat, M. (2017). Hybrid Universities in Malaysia. *Studies in Higher Education*, 42(10), 1870-1886.
- Lee, S. & Brinton, M.C. (1996). Elite Education and Social Capital: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 69(3), 177-192.
- Lee, T.N. (2012). *The Internationalization of Singapore Universities in a Globalised Economy- A Documentary Analysis*. PhD. Thesis. University of Leicester.
- Lees, L.H. (2017). *Planting Empire, Cultivating Subjects*. Cambridge University Press.
- Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Biblio Essai.
- Lian, P. (1969). The People's Action Party, 1954-1963. *Journal of Southeast Asian History*, 10(1), 142-154.
- Lim, P.H. (2008). Malay Schools and School Libraries in The Straits Settlements Under British Colonial Rule Before The Second World War, 1876-1941. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 13(1), 1-15.
- Ling, G.E., & Tan, J.H. (2016). *Raffles college*. Singapore Infopedia, National Library Board.
- Loh, P.F.S. (1975). *Seeds of separatism: Educational policy in Malaya, 1874-1940*. Oxford University Press; Ho, S. (2016a). History of Singapore currency. *Singapore Infopedia, National Library Board*.
- Loh, W.S., Simler, K., Wei, K.T. & Yi, S. (2019). *Malaysia-Estimating the Number of Foreign Workers: A Report from the Labor Market Data for Monetary Policy Task*. World Bank.

- Lomer, S. (2017). International Student Policy in the UK. In *Recruiting International Students in Higher Education* (p.49-82). Palgrave Macmillan.
- Luo, Y., Guo, F. & Shi, J. (2018). Expansion and inequality of higher education in China: how likely would Chinese poor students get to success?. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1015-1034.
- Machart, R. & Dervin, F. (2014). L'EduHub malaisien entre tradition et désirs de reconnaissance. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 53-72.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Université.
- Malik, A.S.A. (2019). The influence of Al-Azhar Cairo alumnus on development of Islamic education in South Sulawesi. *International Journal of Social Sciences*, 70(1), 15-34.
- Mann, M. (1984). The autonomous power of the state: Its origins, mechanisms and results. *European Journal of Sociology*, 25(2), 185-213.
- Marginson, S. (2007). In the global context: national policy on international education. *Researchgate*.
- Marginson, S. (2008). Vers une hégémonie de l'université globale. *Critique internationale*, 39, 87-107.
- Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia-social and behavioural sciences*, 2 (5), 69-92-69-80.
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model. *High Educ* 61, 587-611.
- Marginson, S., Nyland, C., Sawir, E. & Forbes-Mewett, H. (2010). *International student security*. Cambridge University Press.
- Markovits, C. (2013). Asia – A European Invention? | Cairn International Edition. *Monde(s)*, 3(1), 53-66.
- Marsha, T., Loo, A. & Kuan, M. L. (2019). Returns to Research and Development (R&D) Among Firms in Singapore. *Quarterly Economic Survey of Singapore*, 3. 42-50.
- Martins, C.B. (2019). L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation. *Socio* [En ligne], 12, 205-227. URL: <http://journals.openedition.org/socio/4805> (consulté le 10/09/2022).
- Marzo, P. & Gomez-Perez, M. (2020). Faire du terrain au Moyen-Orient et en Afrique : stratégies d'approche et défis de positionnement du chercheur. *Recherches qualitatives*, 39(1), 1-20.
- Maxwell, C. & Aggleton, P. (2016). Schools, schooling and elite status in English education – changing configurations ?. *L'Année sociologique*, 66, 147-170.
- Mayaffre, D. (2002). Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité. *Corpus*, 1, 51-69.
- Mayaffre, D. (2005). Analyse du discours politique et Logométrie : point de vue pratique et théorique. *Langage et Société*, 91-121.
- Mazzella, S. (2011). Construction d'un marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb. In O. Leclerc, G. G. Scarfò & A.-C. Wagner. *Les mondes universitaires face aux logiques du marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs* (p.105-116). Karthala.

- Mazzella, S., Anteby-Yemini, L., Baby-Collin, V., Mourlane, S., Parizot, C., Regnard, C. & Sintès, P. (2014). *Borders, Mobilities and Migrations: Perspectives from the Mediterranean, 19-21st Century*. Peter Lang.
- McBurnie, G. & Ziguras, C. (2011). La mobilité internationale des formations et des établissements : tendances et scénarios prospectifs. In OCDE. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : Mondialisation, La recherche et l'innovation dans l'enseignement* (p.105-127). Éditions OCDE.
- Means, G.P. (1996). Soft Authoritarianism in Malaysia and Singapore. *Journal of Democracy*, 7(4), 103-117.
- Mellakh, K. (2011). Enseignement supérieur, formation des cadres techniques et transition libérale au Maroc. In O. Leclerc, G. G. Scarfò & A.-C. Wagner. *Les mondes universitaires face aux logiques du marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs* (p.170-190). Karthala.
- Mellor, B. (1981). *The University of Hong Kong : An Informal History* (2 vols). Hong Kong University Press.
- Metzger, J.-L. & Pierre, P. (2003). En quoi le concept d'élite peut-il aider à analyser le processus de mondialisation ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, XXXIV(1), 95-115.
- Meyer J.-B. (2012). La circulation des compétences dans un monde multipolaire. *Repères - Campus France*, 11.
- Meyer, J.-B. (2019). Knowledge diasporas: moving frontier of development. In R.M. Gomes. *A mobilidade académica e a emigração portuguesa qualificada* (p.57-72). Coimbra University Press.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Miandy, M. (2019). Internationalisation of Higher Education in Malaysia: Insights from Higher Education Administrators. *AEI Insights: An International Journal of Asia-Europe Relations*, 5(1), 21-39.
- Michon, S. (2014). Stagiaires. In E. Lambert-Abdelgawad & H. Michel. *Dictionnaire des acteurs de l'Europe*. Larcier.
- Mignot-Gérard S., Musselin C. & Waltzing A. (2022). Face au COVID-19. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire. Rapport ANR, Appel RA-Covid 19, Sciences Po, CNRS.
- Mignot-Gérard, S., Normand, R. & Ravinet, P. (2019). Les (re)configurations de l'université française. *Revue française d'administration publique*, 169(1), 5-20.
- Milner, A.C. & Johnson, D. (2001). *The Idea of Asia*. Faculty of Asian Studies, Australian National University.
- Milner, A.C. (1981). Islam and Malay Kingship. *Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*, 1, 46-70.
- Mohamad, M. (2017). MARA Junior Science Colleges and the Malaysia Education Blueprint (Chapter 6). In C. Joseph. *Policies and Politics in Malaysian Education: Education Reforms, Nationalism and Neoliberalism* (1st ed.). Routledge.

- Mohd Saudi, M.H. (2014). *The effects of the performance management system and the organisational culture on the employees' attitude in Malaysian government statutory bodies: a case study of Majlis Amanah Rakyat (MARA)*. DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- Moingeon, B. & Lehmann-Ortega, L. (2007). Enjeux et opportunités de l'executive education. *Revue française de gestion*, 178-179, 107-116 ;
- Mok, K.H. (2008). Singapore's Global Education Hub Ambitions : University Governance Change and Transnational Higher Education. *International Journal of Educational Management*. 22(6), 527-546.
- Mok, K.H. (2012). The Rise of Transnational Higher Education in Asia: Student Mobility and Studying Experiences in Singapore and Malaysia. *Higher Education Policy*, 25(2), 225-241.
- Montesino, M.U. (2007). Multi-ethnicity in the Malaysian workplace: the net balance of 35 years of affirmative policies as observed by a foreign visitor. Paper presented at the *International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Resource Development*, Indianapolis, Feb 28-Mar. URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504402.pdf> (consulté le 18/09/2021).
- Mori, R. (2002). Entrance examinations and remedial education in Japanese higher education. *Higher Education*, 43(1), 27-42.
- Morin, A. (2017). *Le Monde selon l'harmonie chinoise : stratégies d'implantation des entreprises publiques chinoises en Malaisie et au Cambodge*. Thèse de Doctorat en Économie. Université Rennes 2.
- Mujani, W.K., Abdullah, I. & Abu Bakar, I. (2012). The Role of the al-Azhar University in the Dissemination of Islamic Religious Knowledge in Malaysia. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 6(8), 1411-1413.
- Mujani, W.K., Taib, M.S.M., & Rifin, M.K.I. (2016). Waqf higher education in Malaysia. In *2016 International Conference on Education, E-learning and Management Technology* (p.519-522). Atlantis Press.
- Mukherjee, H. & Wong, P.K. (2011). The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. In P.G. Altbach & J. Salmi. *The National University of Singapore and the University of Malaya: Common Roots and Different Paths in The road to academic excellence: the making of world-class research universities* (p.129-163). The World Bank.
- Muller, P. (1999). Interviewer les médiateurs : hauts fonctionnaires et élites professionnelles dans les secteurs de l'agriculture et de l'aéronautique. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.67-84). PUF.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, 33(1), 11-26.
- Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, (26), 137-165.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.

- Muslim, N. & Ibrahim, R. (2012). The Development of Higher Education in Malaysia : An Ethnic Relations Perspective. *The Social Sciences*, 7(4), 568-574.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?. *Revue française de science politique*, 55, 51-71.
- Musselin, C. (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?. *Critique internationale*, 39, 13-24.
- Musselin, C. (2017). *La Grande Course des universités*. Presses de Sciences Po.
- Musselin, C. (2018). New forms of competition in higher education. *Socio-Economic Review*, 16(3), 657-683.
- Myshko, A. (2019). *Academic mobilities and spatial capital: is there a link between regional airports and universities? (The case of North East and Tees Valley, UK)*. PhD. Thesis. Gran Sasso Science Institute.
- Narine, S. (2002). *Explaining ASEAN: Regionalism in Southeast Asia*. Lynne Rienner Publishers.
- Neher, C.D. (1994). Asian Style Democracy. *Asian Survey*, 34(11), 949-961.
- Ng, P.T. (2013). The Global War for Talent: Responses and Challenges in Singapore Higher Education System. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 280-292.
- Ng, P.T. & Tan, C. (2010). The Singapore Global Schoolhouse: An analysis of the development of the tertiary education landscape in Singapore. *International Journal of Educational Management*. 24(3), 178-88.
- Nguyen, H.T.L. (2016). *Quality assurance in higher education in Vietnam: A case-study*. PhD. Thesis. Victoria University.
- Nhan, T.T. & Le, K.A.T. (2019). Internationalisation of Higher Education in Vietnam. In C. Nguyen & M. Shah. *Quality Assurance in Vietnamese Higher Education* (p.25-58). Palgrave Macmillan.
- Noiriel G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte.
- Noor, F.A. (2008). From Pondok to Parliament: The Role Played by the Religious Schools of Malaysia in the Development of the Pan-Malaysian Islamic Party (PAS). In F.A. Noor, M. van Bruinessen & Y. Sikand. (2008). *The madrasa in Asia: Political activism and transnational linkages* (p.191-216). Amsterdam University Press.
- O'Brien, L.N. (1980). Education and colonialism: The case of Malaya. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 16(2), 53-61.
- Ogden, L. (2017). Competing visions of education in Timor-Leste's curriculum reform. *The International Education Journal : Comparative Perspective*, 16(1), 50-63.
- Oger, C. & Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, 71, 125-144.
- Okabe, M. (2013). Where does Philippine education go ? : The " K to 12" program and reform of Philippine basic education. *IDE Discussion Paper*, 425, 1-30.
- Olds, K. (2007). Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a "Global Education Hub". *World Development*, 35(6), 959-975.

- Olmedo, E., Smith, W. & Noor, M. M. (2015). Ethnic groupism: Understanding ethnicisation of work in Malaysia. *Ethnicities*, 15(6), 810-828.
- Ong, T.H. (1984). Nanyang University 1956-1968: *The question of official Recognition*. University of Singapore, History Department, B.A. Thesis.
- Ordenez, V. & Maclean, R. (2000). Open file: Education in Asia. In *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 30(3). UNESCO.
- Özay, M. (2011). A Brief Overview: Breaking of Islamic Tradition of Education in Malaya. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 137-152.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237.
- Paix, C. & Petit, M. (1990). Logiques héritées, nouvelles stratégies : les groupes capitalistes de Taïwan et Singapour face aux défis de l'internationalisation. *Revue Tiers Monde*, 124, 735-762.
- Paradeise, C. & Thoenig, J.-C. (2013). Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards. *Organization Studies*, 34 (2), 189-218.
- Pareto, V. (1968). *Traité de sociologie générale : Œuvres complètes : Tome XII*. Librairie Droz.
- Park, K.H. (2019). Education, Globalization, and Income Inequality in Asia. In *Demystifying rising inequality in Asia*. Asian Development Bank Institute.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.
- Paugam, S. (2014). Type idéal. *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2481> (consulté le 13/08/2022).
- Payet, J.-P. (2011). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain. URL : <http://sociologies.revues.org/3629> (consulté le 13/08/2022).
- Peled, Y. & Peled, H.H. (2018). *The religionization of Israeli society*. Routledge.
- Pellegrini C, Alazali M. & Meyer J.-B. (2020). *L'enseignement supérieur au Maroc : état des lieux et comparaison public/privé*. CEPED, Working Papers 46.
- Périllier, L. & Tur, J.J. (1977). *Le mondialisme*. Que sais-je, PUF.
- Perrin, L. & Soulard, O. (2010). Des campus aux science cities : innovation et enjeu urbain. *Urbanisme*. Hors-série.
- Petry, R., Coda, N., Sommarribas, A. & Nienaber, B. (2019). *Attirer et retenir des étudiants internationaux au Luxembourg*. EMN Inform.
- Phan, S. (2015). *Envisioning a higher education system for the 21st century: Cambodia*. University of British Columbia.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Les ghettos du Gotha. Au cœur de la grande bourgeoisie*. Points.

- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (1991). Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : Distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. *Genèses*, 3, 120-133.
- Pinson, G. & Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ?. *Revue française de science politique*, 57, 555-597.
- Pleyers, G. (2012). A Decade of World Social Forums : Internationalisation without Institutionalisation?. In M. Kaldor, H.L. Moore, S. Selchow & T. Murray-Leach. *Global Civil Society Yearbook* (p. 166-181). Palgrave Macmillan.
- Pol, P. (2009). Internationalisation et management international des universités : vers de nouvelles différenciations institutionnelles ? Colloque international du RESUP : *Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Université de Lausanne, 18-20 juin.
- Pomfret, R. (2013). ASEAN's New Frontiers: Integrating the Newest Members into the ASEAN Economic Community. *Asian Economic Policy Review*, 8(1), 25-41.
- Rabinov, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc. Réflexions sur une enquête de terrain*. Hachette.
- Raman, S.R. & Sua, T.Y. (2010). Ethnic segregation in Malaysia's education system: enrolment choices, preferential policies and desegregation. *Paedagogica Historica*, 46(1-2), 117-131.
- Rany, S., Nurulazam, A. & Jamil, H. (2012). Cambodia's Higher Education Development in Historical Perspectives (1863-2012). *International Journal of Learning and Change*, 2, 221-241.
- Ravinder, S., Ho, K.-C. & Yeoh, B. (2011). Emerging Education Hubs: The Case of Singapore. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 61(1), 23-40.
- Ravinet P. & Chou, M.-H. (2017). Higher education regionalism in Europe and Southeast Asia: Comparing policy ideas. *Policing and Society: An International Journal of Research and Policy*, 36(1), 143-159.
- Razafimahefa, L. & Raynal, J.-C. (2014). Dynamique des réseaux de mobilité étudiante entre pays du Sud : attractivité, compétitivité et multipolarité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 25-52.
- Régnier, P. (2007). Histoire de l'industrialisation et succès asiatiques de développement : Une rétrospective de la littérature scientifique francophone. *Mondes en développement*, 139(3), 73-96.
- Rey, O. (2007). Les « petits mondes » universitaires dans la globalisation. *INRP Dossier d'actualité de la VST*, 29. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/29-septembre-2007.pdf> (consulté le 13/08/2022).
- Rhee, C.Y. (2018). Entre nous : Passer un nouveau cap. Pour l'Asie du Sud-Est, de nouveaux progrès exigent des réformes audacieuses. *Finance & Développement*, 55(3), 10-11.
- Richaud, L. (2015). Mise en scène de l'innocence et jeux d'attention. *Civilisations*, 64, 23-34.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Richaud, L. (2015). Mise en scène de l'innocence et jeux d'attention. *Civilisations*, 64, 23-34
- Rocher, G. (2001). La mondialisation : un phénomène pluriel. In D. Mercure. *Une société-monde : Les dynamiques sociales de la mondialisation* (p.17-31). De Boeck Supérieur.

- Romani, V. (2012). Internationalisation des politiques universitaires et contournement de leurs publics ?. *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, (131), 13-21.
- Rosnani, H. (2004). *Educational Dualism in Malaysia Implications for Theory and Practice (2nd edition)*. Oxford University Press.
- Roy, D. (1994). Singapore, China, and the "Soft Authoritarian" Challenge. *Asian Survey*, 34(3), 231-242.
- Ryan, N.J. (1969). *The Making of Modern Malaysia and Singapore : A History from Earliest Times to 1966*. Oxford University Press.
- Ryan, N.J. (1976). *A History of Malaysia and Singapore*. Oxford University Press.
- Sai, S-M. (2013). Educating multicultural citizens: Colonial nationalism, imperial citizenship and education in late colonial Singapore. *Journal of Southeast Asian Studies*, 44(1), 49-73
- Sala Pala, V. (2005). Le racisme institutionnel dans la politique du logement social. *Sciences de la société*, 65,87-102.
- Salvatore, D. & Hatcher, T. (1991). Inward oriented and outward oriented trade strategies. *The Journal of Development Studies*, 27(3), 7-25.
- Sanders, J. (2018). National internationalisation of higher education policy in Singapore and Japan: Context and Competition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 413-429.
- Sanusi, N.A. & Ghazali, N.A. (2014). The creation of Bangsa Malaysia: Towards vision 2020 challenges. In *Prosiding of the Ninth Malaysian National Economic Conference (PERKEM)* (p.845-850).
- Sapiro, G. (dir.) (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS.
- Sarvi, J. & Pillay, H. (2017). *Innovations in Knowledge and Learning: Postsecondary Education Reform to Support Employment and Inclusive Growth*. Asian Development Bank.
- Sassen, S. (2004). Introduire le concept de ville globale. *Raisons politiques*, 15, 9-23.
- Sato, M. (2007). *Dilemmas of Public University Reform in Malaysia*. Monash University Press.
- Sauder, M. (2006). Third parties and status position: How the characteristics of status systems matter. *Theory and Society*. 35, 299-321.
- Saxenian, A. (2005). From Brain Drain to Brain Circulation: Transnational Communities and Regional Upgrading in India and China. *Studies in Comparative International Development*, 40(2), 35-61.
- Sayad, A. (1991) *L'Immigration ou les Paradoxes de l'altérité. Les enfants illégitimes*. Raisons d'agir.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Erlbaum.
- Schnapper, D. (1994). *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Gallimard.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. PUF.

- Schomburg, H. & Teichler, U. (2008). Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active. *Formation emploi*, 103, 41-55.
- Schöpfel, J. (2015). Littérature « grise » : de l'ombre à la lumière. *I2D - Information, données & documents*, 52, 28-29.
- Scornet, C. (2019). La population des pays d'Asie du Sud-Est à ses défis. In C. Cabasset & C.T.L. Tran. *L'Asie du Sud-Est, Bilan, enjeux et Perspectives* (p.25-48). Les Indes Savantes-Iraseduc.
- Sedik, T. S. (2018). Asia's Digital Revolution – IMF Finance & Development Magazine. *Finance & Development*, September, 55(3), 31-33.
- Selvaratnam, V. (1988). Ethnicity, inequality, and higher education in Malaysia. *Comparative Education Review*, 32(2), 173-196.
- Selvaratnam, V. (1994). *Innovations in Higher Education. Singapore at the Competitive Edge*. The World Bank.
- Shaari, M.N.G. (2011). Wither the Bumiputera identity of Universiti Teknologi MARA (UiTM)?. *Kajian Malaysia*, 29(2), 67-89.
- Shaeffer, S. (2016). The demand for and the provision of early childhood services since 2000: Policies and strategies. *PROSPECTS*, 46(1), 55-71.
- Shams, F. & Huisman, J. (2016). The role of institutional dual embeddedness in the strategic local adaptation of international branch campuses: Evidence from Malaysia and Singapore. *Studies in Higher Education*, 41(6), 955-970.
- Shamsul, A.B. (1997). The Economic Dimension of Malay Nationalism. The Socio-Historical Roots of the New Economic Policy and Its Contemporary Implications. *The Developing Economies*, XXXV(3), 240-2611.
- Shepherd, B., Doytchinova, H. & Kravchenko, A. (2019). *The gravity model of international trade: a user guide [R vision]*. ESCAP.
- Sheriff, N.M., & Abdullah, N. (2017). Research Universities in Malaysia: What Beholds ?. *Asian Journal of University Education*, 13(2), 35-50.
- Siah, P.C., Ong, S.B.C., Tan, S.M. & Sim, C.P. (2015). Perception on Chinese values: A comparison of Chinese secondary students studying at national secondary schools and Chinese independent schools in Malaysia. *The Social Science Journal*, 52(1), 62-68.
- Siah, P.C., Ong, S.B.C., Tan, S.M., Sim, C. P. & Xian Thoo, R. Y. (2018). Factors affecting school choice: What do Malaysian Chinese parents want ?. *Journal of School Choice*, 12(1), 34-51.
- Sidhu, R., Ho, K.-C., & Yeoh, B. S. A. (2013). Singapore: Building a Knowledge and Education Hub. *International Education Hubs*, 121-143.
- Sidhu, G.K., Kaur, S., Choo, L.P., & Fook, C.Y. (2017). Developing a framework for postgraduate supervision. In *Empowering 21st Century Learners Through Holistic and Enterprising Learning* (p.255-267). Springer.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting Qualitative Data* (6th ed.). SAGE Publications.

- Sin, I.L. (2006). Malaysian students in Australia: The pursuit of upward mobility. *Asian and Pacific Migration Journal*, 15(2), 239-266.
- Sin, I.L. (2014). *Cultural capital and distinction: Malaysian students and recent graduates of UK international tertiary education*. PhD. Thesis. The University of Edinburgh.
- Sin, I.L. (2017). Malaysian students and graduates of UK universities: International education, social reproduction and mobility. In C. Joseph. *Policies and Politics in Malaysian Education* (p.181-197). Routledge.
- Sing Ong, Y. (2016). One Belt, One Road: Enhancing Malaysian Students' Mobility. *European Journal of Education Studies*, 2(3), 1-8.
- Singh, B. (2011). Singapour - Maintenir l'équilibre entre la prospérité, la croissance sociale et la démocratisation graduelle. *Revue internationale de politique comparée*, 1(18), 105-122.
- Singh, K. (2014). *Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development* [Data set]. United Nations.
- Sirat, M. (2008). The impact of September 11 on international student flow into Malaysia: Lessons learned. *International Journal of Asia-Pacific Studies*, 4(1), 79-95.
- Sivalingam, G. (2007). Privatization of Higher Education in Malaysia. *Forum on public policy online*, 1. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098483.pdf> (consulté le 24/05/2019)
- Slama, S. (1999). *La fin de l'étudiant étranger*. L'Harmattan.
- Smetherham, C., Fenton, S. & Modood, T. (2010). How global is the UK academic labour market? *Globalisation, Societies and Education*, 8:3, 411-428
- Smith, R.A. (2008). Joint International Hospitality Management Programs: The Case of Cornell-Nanyang Institute of Hospitality Management, Singapore. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 20(1), 38-44.
- Songkaeo, T. & Yeong, L.H. (2016). *Defining higher education issues and challenges in southeast Asia/ASEAN within the international context*. The HEAD Foundation.
- Spire, A. (2009). Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration vers la France. In S. Mazzella. *La mondialisation étudiante* (p.79-96). Karthala.
- Stavo-Debaugé, J., Roca i Escoda, M. & Hummel, C. (2017). Enquêter. Rater. Enquêter encore. Rater encore. Rater mieux. *SociologieS* [En ligne]. La recherche en actes. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/6084> (consulté le 12/09/2022).
- Stef, J. (2017). *Internationalisation des grandes écoles françaises et fabrication des élites : Stratégies des établissements et mobilités étudiantes*. Mémoire de Master 2, Université Nice-Sophia Antipolis.
- Stef, J. (2019). Comment les grandes écoles françaises se sont-elles adaptées au processus d'internationalisation des élites ?. *Journal of international Mobility*, 7(1), 107-135.
- Stef, J. & Samuel, J. (2022). Internationalisation de l'enseignement supérieur et intégration régionale en Asie du Sud-Est : Mundus sans Erasmus. In C. Cabasset & J. Samuel. *L'Asie du Sud-Est 2022 : bilan, enjeux et perspectives* (p.101-126). Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine.

- Stevens, M.L., Armstrong, E.A. & Arum, A., (2008). Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and theoretical advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of sociology*, 34(1), 127-151.
- Stevenson, R. (1975). *Cultivators and administrators: British education policy towards the Malays, 1875-1906*. Oxford University Press.
- Stockwell, A.J. (2008). 'The Crucible of the Malayan Nation' : The University and the Making of a New Malaya, 1938–62. *Modern Asian Studies*, 43(5), 1149-1187.
- Strassel, C. (2018). Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire. *Hérodote*, 1(168), 9-38.
- Streiff-Fénart, J. (2003). Frontières et catégorisations ethniques. Fredrik Barth et le LP. In F. Lorcerie. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration* (p.187-195). INRP/ESF.
- Suleiman, E. (1999). Interviewer les élites dirigeantes en France et aux États-Unis : le témoignage d'un chercheur américain. In S. Cohen. *L'art d'interviewer les dirigeants* (p.261-275). PUF.
- Sumner, A. (2012). *Where Will the World's Poor Live? An Update on Global Poverty and the New Bottom Billion*. Center for Global Development.
- Suryadinata, L. (2018). Singapore |23 October 2018 Indonesia and its Stance on the "Indo-Pacific". *ISEAS Perspective*, 66 (7).
- Sutherland, D. (2010). Richard James Wilkinson. *Singapore Infopedia, National Library Board*. URL : https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_1681_2010-07-16.html (consulté le 13/08/2022)
- Swee-Hock, S. (1969). Population Trends in Singapore, 1819-1967. *Journal of Southeast Asian History*, 10(1), 36-49.
- Tan, B. (2019). *Stamford Raffles's landing in Singapore*. Singapore Infopedia, National Library Board. URL : https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_131_2005-01-03.html (consulté le 13/08/2022).
- Tan, C. & Ng, P.T. (2007). Dynamics of change: decentralised centralism of education in Singapore. *J Educ Change*, 8, 155-168.
- Tan, C.T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1).
- Tan, J. (2011). King Edward VII College of Medicine. *Singapore Infopedia, National Library Board*. URL : https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_1087_2011-01-21.html (consulté le 13/08/2022).
- Tan, J. (2014). L'enseignement à Singapour : pour quoi ? Pour qui ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3852> (consulté le 10/09/2022).
- Teng, Y.M. (1994). Brain Drain or Links to the World: Views on Emigrants from Singapore. *Asian and Pacific Migration Journal*, 3(2-3), 411-429.
- Teo, Y. (2017). *Singapore Sociology: After Meritocracy*. Nanyang Technological University.

- Terrier, E. (2009). *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne. Interroger le rapport mobilités spatiales/inégalités sociales à partir de migrations étudiantes*. Thèse de Doctorat de Géographie. Université de Rennes 2.
- Terrier, E. (2009). Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité. *Annales de géographie*, 670, 609-636.
- Tertrais, H. (2009). Fin de guerre au Vietnam et construction de l'Asie. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 29(1), 169-177.
- Teter, W. & Dhirathiti, N. (2016). *Degree Structures in the ASEAN Region: State of Play Report*. SHARE project publication.
- Tham, S.C. (1979). Issues in Malaysian education: Past, present and future, *Journal of Southeast Asian Studies*, 10(2), 321-350.
- Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thompson, E. (2013). In Defence of Southeast Asia: A Case for Methodological Regionalism. *TRaNS: Trans -Regional and -National Studies of Southeast Asia*, 1.
- Thovoethin, P.-S. (2012). Privatisation of Education and the 6-3-3-4 Educational System in Nigeria: A Critical (Re) Assessment. Paper presented at the *Globalization, Regionalization and Privatization in and of Education in Africa*, Johannesburg, South Africa.
- Tilak, J.B.G. (2012). *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*. Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Ting-Fai, Y. (2020). Queer migration across the Sinophone world: queer Chinese Malaysian students' educational mobility to Taiwan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Routledge.
- Touré, N. (2017). Genre et mobilité internationale pour études Origines sociales et trajectoires scolaires des étudiantes maliennes en France et au Maroc. *Géo-Regards Revue Neuchâteloise de géographie*, 10, 123-139.
- Touré, N. (2017). *Mobilité internationale pour études et mobilité sociale : trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc*. Thèse de Doctorat de Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité.
- Tran, L.T., Le Thanh Phan, H. & Marginson, S. (2018). The 'advanced programmes' in Vietnam: internationalising the curriculum or importing the 'best curriculum' of the West ?. In L. T. Tran & S. Marginson. *Internationalisation in Vietnamese higher education* (p.55-75). Springer.
- Trow, M. (1999). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 303-328.
- Trow, M. (2005). The decline of diversity, autonomy and trust in post-war British higher education: An American perspective. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 9(1), 7-11.
- Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*, JHU Press.
- Tupin, F. (2010). Le système éducatif de l'île Maurice : entre globalisation et amélioration de la qualité de l'éducation. In A. Akkari & J.-P. Payet. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : Entre globalisation et diversification* (p.147-167). De Boeck Supérieur.

- Umakoshi, T. (1997). Internationalization of Japanese higher education in the 1980's and early 1990's. *Higher Education*, 34, 259-273.
- Umar, A., Noon, N.A.M. & Abdullahi, M. (2014). Challenges Confronting African Students in Malaysia: A Case of Postgraduate Nigerian Students at International Islamic University Malaysia (IIUM) Kuala Lumpur. *Journal of African Studies and Development*, 6(9), 161-168.
- Vaissie, P., Monge, A. & Husson, F. (2021). Factoshiny: perform factorial analysis from FactoMineR with a shiny application. *R package version 2.4*.
- van Der Kroef, J. (1964). Nanyang University and the Dilemmas of Overseas Chinese Education. *The China Quarterly*, 20, 96-127.
- van Zanten, A. (2016). Introduction. La formation des élites : pour une approche généraliste, compréhensive et comparative. *L'Année sociologique*, 66, 73-80.
- Varghese, N.V., Chien, C.-L., Montjourides, P., Tran, H., Sigdel, S., Katayama, H. & Chapman, D. (2014). Reshaping of higher education in Asia. In *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up—The Rise of Graduate*. UNESCO Institute for Statistics.
- Vasil, R. (1995). *Asianising Singapore: the PAP's Management of Ethnicity*. Heinemann Asia.
- Vause, S. (2009). Genre et migrations internationales Sud-Nord : une synthèse de la littérature. Documents de travail du SPED – 31.
- Vedelago, F. (2008). Le développement du travail en réseau comme stratégie de changement dans les politiques publiques. *Sociologie Santé*, 55-70.
- Verger, J. (1991). La mobilité étudiante au Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, 50, 65-90.
- Verger, J. (2008). La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 42, 87-95.
- Veyne, P. (2015 [1971]) *Comment on écrit l'histoire*. Points.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique. *Critique internationale*, 39, 67-86.
- Vinokur, A. (2004). Public, privé,... ou hybride ?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 13-33.
- Vinokur, A. (2006). Brain migration revisited. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 7-24
- Vinokur, A. (2008). De la mobilité des cerveaux. *Formation emploi*, 103, 9-21.
- Vité, S. (2009). Typology of armed conflicts in international humanitarian law: legal concepts and actual situations. *International review of the red cross*, 91(873), 69-94.
- Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation : Une immigration dorée en France*. PUF.
- Wagner, A.-C. (2016). Attirer les talents internationaux : Les ambiguïtés d'une hospitalité sélective. *Savoir/Agir*, 36, 33-38.

- Wagner, A.-C. (2017). De nouvelles formes de domination. In B. Badie. *Un monde d'inégalités* (p.206-214). La Découverte.
- Wagner, A.-C. (2020). The internationalization of Elite Education, Merging Angles of Analysis and building a research object. In F. Denord & M. Palme. *Researching Elites and Power*. Springer Open.
- Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. Duke University Press.
- Wan, C.D. (2019). The Universities and University Colleges Act in Malaysia: History, Contexts and Development. *Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies*, 37(2), 1-20.
- Wan, C.D. (2007). Public and private higher education institutions in Malaysia: Competing, complementary or crossbreed as education providers. *Kajian Malaysia*, 25 (1), 1-14.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Pocket.
- Welch, L.S. & Luostarinen, R.K. (1993). Inward-Outward Connections in Internationalization. *Journal of International Marketing*, 1(1), 44-56.
- Whitfield, L.D. (1957). Malaisie: L'éducation dans la Fédération de Malaisie et à Singapour. *Civilisations*, 7(1), 145-154.
- Wicks, P. (1980). Education, British Colonialism, and a Plural Society in West Malaysia: The Development of Education in the British Settlements along the Straits of Malacca, 1786–1874. *History of Education Quarterly*, 20(2), 163-187.
- Wilkins, S. (2016). Transnational Higher Education in the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 20(1) 3-7.
- Wilkins, S. (2018). Definitions of Transnational Higher Education. *International Higher Education*. 95, 5-7.
- Wilkins, S. & Urbanovič, J. (2014). English as the lingua franca in transnational higher education: Motives and prospects of institutions that teach in languages other than English. *Journal of Studies in International Education*, 18, 405-425.
- Wong, T.-H. (2000). State Formation, Hegemony, and Nanyang University in Singapore, 1953-1965. *Formosan Education and Society*, 1(1), 59-85.
- Wong, T.-H. (2016). College Admissions, International Competition, and the Cold War in Asia: The Case of Overseas Chinese Students in Taiwan in the 1950s. *History of Education Quarterly*, 56(2), 331-357.
- Wu, H. (2021). *China's Outward-Oriented Higher Education Internationalization*. Springer.
- Wu, H. & Zha, Q. (2018). A New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 22(3), 259-277.
- Wu, X. (2017). Higher education, elite formation and social stratification in contemporary China: Preliminary findings from the Beijing College Students Panel Survey. *Chinese Journal of Sociology*, 3(1), 3-31.
- Wulz, J. & Rainer, F. (2015). Challenges of Student Mobility in a Cosmopolitan Europe. In *The European Higher Education Area*, 43-58.

- Yang, P. & Cheng, Y. (2018). Educational Mobility and Transnationalization (Chapter 3). In N.W. Gleason. *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan, 39-64.
- Yang, P. (2016). *International Mobility and Educational Desire: Chinese Foreign Talent Students in Singapore*. Palgrave Macmillan.
- Ye, R. & Nylander, E. (2015). The transnational track: state sponsorship and Singapore's Oxbridge elite. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 11-33.
- Yigitcanlar, T. & Sarimin, M. (2015). Multimedia Super Corridor, Malaysia: knowledge-based urban development lessons from an emerging economy. *VINE*,45 (1),126-147 :126.
- Yin, M. (2018). Moving from Rural to Urban: Urbanization and Its Implications for Educational Equality and Equity in China. In *Metropolitan Governance in Asia and the Pacific Rim: Borders, Challenges, Futures*. 143-162.
- Yong, C.F., Gonzalo, J.A. & Mar, M. (2014). *Tan Kah-Kee: The making of an overseas Chinese legend*. World Scientific.
- Zain, N.M., Aspah, V., Abdullah, N. & Ebrahimi, M. (2017). Challenges and evolution of higher education in Malaysia. *UMRAN-International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, 4(1/1).
- Zhang, Y. & Liao, Y. (2021). Higher Education for International Students in China: A Review of Policy From 1978 to 2020. *ECNU Review of Education*, 4(4), 873-889.
- Zheng, Y. & Lye, L.F. (2015). *Singapore-China Relations: 50 Years*. World Scientific Publishing.
- Ziguras, C. (2003). The impact of the GATS on transnational tertiary education: Comparing experiences of New Zealand, Australia, Singapore and Malaysia. *The Australian Educational Researcher*. 30, 89-109.

Données et indicateurs nationaux et internationaux (mobilités étudiantes et autres)

- Banque Mondiale. (s.d.). *Inscriptions à l'école, enseignement supérieur (% brut)*. Website. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.TER.ENRR> (consulté le 13/08/2022).
- Banque Mondiale. (2021). *RNB par habitant, (\$ PPA internationaux courants)*. Data. Website. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GNP.PCAP.PP.CD> (consulté le 15/09/2021).
- Banque Mondiale (2021). *RNB par habitant, (\$ PPA internationaux courants) – Malaysia*. Data. Website. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GNP.PCAP.PP.CD> (consulté le 15/09/2021).
- Banque Mondiale (2021). *RNB par habitant, (\$ PPA internationaux courants) – Singapore*. Data. Website. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GNP.PCAP.PP.CD> (consulté le 15/09/2021).
- BrightSparks. (2021). *Scholarship Providers*. Website. URL : <https://brightsparks.com.sg/searchScholarships.php> (consulté le 08/08/2021).
- Bureau of Immigration of the Philippines. (2018). *Statistics of foreign students in the Philippines*. Department of Justice, Republic of the Philippines.
- CIA. (2019). *The World FactBook*. Website. URL : <https://www.cia.gov/the-world-factbook> (consulté le 04/02/2021).
- College Factual (2017). *Harvard University International Student Report*. Website. URL : <https://www.collegefactual.com/colleges/harvard-university/student-life/international/> (consulté le 08/08/2021).
- College Factual. (2021). *Explore Colleges*. Website. URL : <https://www.collegefactual.com/colleges/> (consulté le 08/08/2021).
- Dong Zong. (2020). *全国华文独中2017年毕业生升学概况调查报告*. URL : <https://www.dongzong.my/student/index.php/progression/uec-progression/175-2016-uec> (consulté le 13/08/2022).
- EIU. (2022). *Democracy Index 2021. The China challenge*. The Economist Intelligence Unit. URL : <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2021/> (consulté le 18/04/2022).
- Eurostat. (2022). *Mobile students from abroad enrolled by education level, sex and country of origin*. Data Browser. Eurostat. URL : https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_mobs02/default/table?lang=en (consulté le 12/09/2022).
- HESA (2021). *Non-UK HE students by HE provider and country of domicile. Academic years 2014/15 to 2020/21*. Data collection. Website. URL : <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from> (consulté le 15/09/2021).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Âge officiel d'admission par niveau d'enseignement*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Dépenses des administrations publiques pour l'éducation, \$ PPA en valeur constante (millions)*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).

- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Effectifs par niveau d'enseignement*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistiques de l'UNESCO. (2019). *Taux brut de scolarisation*. Website. URL : <https://uis.unesco.org/fr/glossary/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistiques de l'UNESCO. (2019). *Taux brut de scolarisation du primaire à l'enseignement supérieur, indice de parité entre les sexes (IPS)*. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistiques de l'UNESCO. (2019). *Taux net de scolarisation*. Website. URL : <https://uis.unesco.org/fr/glossary/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2019). *Taux net total de scolarisation par niveau d'enseignement*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 20/02/2019).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2020). *Étudiants internationaux dans le pays d'accueil par pays d'origine*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 08/04/2020).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2020). *Étudiants internationaux dans le pays d'accueil par continent d'origine*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 08/04/2020).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2020). *Étudiants nationaux inscrits à l'étranger par région d'accueil*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 08/04/2020).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2020). *Répartition des effectifs scolarisés par type d'établissement*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 08/04/2020).
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2020). *Taux de mobilité vers le pays d'accueil*. UNESCO. Website. URL : <http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 08/04/2020).
- Institute of International Education (2021). *OpenDoors® (Data)*. Website. URL : <https://opendoorsdata.org/> (consulté le 08/08/2021).
- International Relations Office NUS (2010). *Learning the World Connecting the Possibilities. IRO Yearbook 2009/10*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- International Relations Office NUS (2011). *Learning the World Connecting the Possibilities. IRO Yearbook 2010/11*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- International Relations Office NUS (2012). *Making Global Best Happen Going Higher and Further. Yearbook 2012*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).

- International Relations Office NUS (2013). *Go Global IRO. Yearbook 2013*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- International Relations Office NUS (2014). *Dreams and Possibilities. Yearbook 2014*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- International Relations Office NUS (2015). *Learning Adventures. IRO Yearbook 2015*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- International Relations Office NUS (2016). *We are... IRO Yearbook 2016*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- International Relations Office NUS (2017). *Expand your horizons Shape your Future. IRO Yearbook 2017*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- Global Relations Office NUS (2018). *Enriching Education: Going Global. GRO 2018*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- Global Relations Office NUS (2019). *Enriching Education Going Global. Annual Report 2019*. URL : <https://www.nus.edu.sg/gro/event-media/publications> (consulté le 17/08/2021).
- Ministry of Education of the People's Republic of China. *Statistical report on international students in China for 2018*. Ministry of Education. URL : http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201904/t20190418_378692.html (consulté le 18/09/2021).
- Ministry of Education Malaysia. (s.d.). *Data Institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA) 2002-2007*. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2002-2007/2347-data-institusi-pengajian-tinggi-awam-ipta-2002-2007-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Education Malaysia. (s.d.). *Data Institusi Pengajian Tinggi Swasta (IPTS) 2002-2007*. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2002-2007/2348-data-institusi-pengajian-tinggi-swasta-ipts-2002-2007-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Education Malaysia. (s.d.). *Data Pengajian Tinggi Malaysia Tahun 2002-2007*. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2002-2007/2351-data-pengajian-tinggi-malaysia-tahun-2002-2007-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2008). *Perangkaan Pengajian Tinggi Malaysia 2008*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2008/2354-perangkaan-pengajian-tinggi-malaysia-2008-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2009). *Perangkaan Pengajian Tinggi Malaysia 2009*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2009/2356-perangkaan-pengajian-tinggi-malaysia-2009-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2010). *Perangkaan Pengajian Tinggi Malaysia 2010*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2010/2358-perangkaan-pengajian-tinggi-malaysia-2010-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).

- Ministry of Higher Education Malaysia. (2011). *Perangkaan Pengajian Tinggi Malaysia 2011*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2011/2359-perangkaan-pengajian-tinggi-malaysia-2011-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2012). *Perangkaan Pendidikan Negara SPT 2012*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2012/2361-perangkaan-pendidikan-negara-spt-2012-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2013). *Perangkaan Pendidikan Negara SPT 2013*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2013/2363-perangkaan-pendidikan-negara-spt-2013-pdf/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2014). *Perangkaan Pendidikan Negara : Kementerian Pendidikan Tinggi 2014*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2014-1> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2015). *Statistik Pendidikan Tinggi 2015*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2015-1> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2016). *Statistik Pendidikan Tinggi 2016*. Ministry of Higher Education. URL : <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2016-4> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Higher Education Malaysia. (2017). *Statistik Pendidikan Tinggi 2017 : Kementerian Pendidikan Tinggi*. Ministry of Higher Education. URL: <https://www.moe.gov.my/muat-turun/laporan-dan-statistik/pendidikan-tinggi/buku-perangkaan/2017-5> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Manpower Singapore (2021). *Foreign workforce numbers*. Government of Singapore. Website. URL: <https://www.mom.gov.sg/documents-and-publications/foreign-workforce-numbers> (consulté le 4/08/2021).
- National Population and Talent Division. (2020). *Total Population*. National Population and Talent Divisions, Singapore. URL : <https://www.population.gov.sg/our-population/population-trends/overview> (consulté le 13/08/2022).
- National University of Singapore (2001). *NUS Annual Report 2001*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2002). *Enterprising Education Educating Enterprise*. NUS Annual Report 2002. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2003). *Global Knowledge Enterprise*. Annual Report 2003. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2004). *The Global Imperative*. NUS Summary Report 2004. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2005). *Singapore's Global University*. NUS Annual Report 2005. URL: <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).

- National University of Singapore (2006). *New Horizons. NUS Annual Report 2006*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2007). *The Difference. NUS Annual Report 2007*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2008). *Pursuing Excellence. NUS Annual Report 2008*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2009). *Spirit of the Explorer. NUS Annual Report 2009*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2010). *Change Reaction. NUS Annual Report 2010*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2011). *On Such a Full Sea Are We Now Afloat. NUS Annual Report 2011*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2012). *Towards a Better World. NUS Annual Report 2012*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2013). *Because. NUS Annual Report 2013*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2014). *NUS Annual Report 2014*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2015). *Giving 110%. NUS Annual Report 2015*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2016). *Ready. Set. Forward. NUS Annual Report 2016*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2017). *#weareNUS. NUS Annual Report 2017*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2018). *Innovation and Impact. NUS Annual Report 2018*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- National University of Singapore (2019). *Passion Forward. Annual Report 2019*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2005). *Illuminating a World of Discovery. Annual Report 2004-2005*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2006). *Leading in Science and Technology. Annual Report 2005/2006*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2008). *Annual Report 2008*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2009). *Annual Report 2009*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).

- Nanyang Technological University. (2009). *NTU 2015. Stretch Ing Ourselves for Global Excellence. Annual Report 2010*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2011). *Leap Year. Annual Report 2011*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2012). *A Stellar Year. Annual Report 2012*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2013). *Rising Elite Young. Annual Report 2013*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2014). *Quantum Leap. Annual Report 2014*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2015). *On a Rapid Rise. Annual Report 2015*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2016). *Forward Momentum. Annual Report 2016*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2017). *The Next Wave. Annual Report 2017*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2018). *The Arc of Excellence. Annual Report 2018*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Nanyang Technological University. (2019). *Illuminating Possibilities. Annual Report 2019*. URL : <https://www.ntu.edu.sg/about-us/annual-reports> (consulté le 20/08/2021).
- Quacquarelli Symonds (QS). (2013). *QS World University Rankings 2013*. Website. URL : <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013> (consulté le 18/08/2020).
- Quacquarelli Symonds (QS). (2016). *QS World University Rankings 2016*. Website. URL : <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016> (consulté le 18/08/2020).
- Quacquarelli Symonds (QS). (2019). *QS World University Rankings 2019*. Website. URL : <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (consulté le 18/08/2020).
- Quacquarelli Symonds (QS). (2021). *QS World University Rankings 2021*. Website. URL : <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (consulté le 18/08/2022).
- Sala-i-Martin, X. (2010). *The Global Competitiveness Report 2010-2011*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Schwab, K. (2018). *The Global Competitiveness Report 2018*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).

- Schwab, K. & Porter, M.E. (2008). *The Global Competitiveness Report 2008-2009*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Schwab, K. & Sala-i-Martin, X. (2012). *The Global Competitiveness Report 2012-2013*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Schwab, K. & Sala-i-Martin, X. (2015). *The Global Competitiveness Report 2015-2016*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Schwab, K. & Sala-i-Martin, X. (2016). *The Global Competitiveness Report 2016-2017*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Schwab, K. & Sala-i-Martin, X. (2017). *The Global Competitiveness Report 2017-2018*. World Economic Forum. URL : <https://fr.weforum.org/reports> (consulté le 12/09/2022).
- Shanghai Ranking (2013). *2013 Academic Ranking of World Universities*. Website. URL : <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2013> (consulté le 18/08/2020).
- Shanghai Ranking (2016). *2016 Academic Ranking of World Universities*. Website. URL : <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2016> (consulté le 18/08/2020).
- Shanghai Ranking (2019). *2019 Academic Ranking of World Universities*. Website. URL : <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2019> (consulté le 18/08/2020).
- Singapore Department of Statistics & Chua, S.C. (1957). *Report on the census of population 1957*. Singapore. URL : https://eservice.nlb.gov.sg/data2/BookSG/publish/7/7b306d60-16c1-458d-a9ef-6be4cb6b1821/web/html5/index.html?opf=tablet/BOOKSG.xml&launchlogo=tablet/BOOKSG_BrandingLogo.png (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Department of Statistics & Khoo C.K. (1980). *Census of population 1980, Singapore. Release no. 3, Literacy and education*. Department of Statistics Singapore. URL: https://eservice.nlb.gov.sg/data2/BookSG/publish/b/b32ceae1-2d52-4a44-ad19-f28bf1c27bb2/web/html5/index.html?opf=tablet/BOOKSG.xml&launchlogo=tablet/BOOKSG_BrandingLogo.png&pn=3 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Department of Statistics (2000). *Census of Population 2000. Statistical Release 2: Education, Language and Religion*. Department of Statistics, Ministry of Trade & Industry, Republic of Singapore. <https://www.singstat.gov.sg/publications/cop2000/cop2000r2> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Department of Statistics (2010). *Census of Population 2010. Statistical Release 1 Demographic Characteristics, Education, Language and Religion*. Department of Statistics, Ministry of Trade & Industry, Republic of Singapore. URL: https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/cop2010/census_2010_release1/cop2010sr1.ashx (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Department of Statistics (2020). *Census of Population 2020. Statistical Release 1: Demographic Characteristics, Education, Language and Religion*. Department of Statistics, Ministry of Trade & Industry, Republic of Singapore. URL: <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/cop2020/sr1/cop2020sr1.ashx> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2008). *Population in Brief 2008*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).

- Singapore Strategy Group (2009). *Population in Brief 2009*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2010). *Population in Brief 2010*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2011). *Population in Brief 2011*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2012). *Population in Brief 2012*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2013). *Population in Brief 2013*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2014). *Population in Brief 2014*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2015). *Population in Brief 2015*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2016). *Population in Brief 2016*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2017). *Population in Brief 2017*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2018). *Population in Brief 2018*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Strategy Group (2019). *Population in Brief 2019*. Strategy Group, Prime Minister's Office. URL : <https://www.strategygroup.gov.sg/media-centre/publications/population-in-brief> (consulté le 10/09/2022).
- United Nations. (2019). *World Population Prospects-Population Division-United Nations*. Website. URL : <https://population.un.org/wpp/> (consulté le 13/08/2022).
- Universitas21. (2021). *U21 Rankings*. Website. URL : <https://universitas21.com/what-we-do/u21-rankings/u21-ranking-national-higher-education-systems-2020/comparison-table> (consulté le 19/06/2021).
- UNU-WIDER. (2021). *World Income Inequality Database (WIID)*. Version May 31st. URL: <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/WIID-310521> (consulté le 24/07/2021).

Times Higher Education (THE). (2013). *World University Rankings 2013*. Website. URL : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2013> (consulté le 18/08/2020).

Times Higher Education (THE). (2016). *World University Rankings 2016*. Website. URL : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016> (consulté le 18/08/2020).

Times Higher Education (THE). (2019). *World University Rankings 2019*. Website. URL : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019> (consulté le 18/08/2020).

World Bank (2020). *EdStats. Database* (CSV table). URL : http://databank.worldbank.org/data/download/Edstats_csv.zip=csv (consulté le 14/04/2020).

Rapports, documents et sites internet institutionnels

- Association of Pacific Rim Universities. (2021). *Members*. Website. URL : <https://www.apru.org/members/> (consulté le 10/10/2021).
- ASEAN. (2014). *ASEAN state of education report 2013*. The ASEAN Secretariat.
- Asian Development Bank. (2011). *Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies*. Asian Development Bank.
- Asian Development Bank. (2012). *Private Higher Education Across Asia. Expanding Access, Searching for Quality*. Philippines: Asian Development Bank.
- British Council. (2015). *Opportunities and Challenges in the Internationalisation of the Philippine Higher Education Sector*. British Council.
- Campus France. (2013). La mobilité des étudiants d'Asie et d'Océanie. *Les notes Campus France*, Hors-Série, 6.
- Campus for Research Excellence And Technological Enterprise (CREATE). *CNRS@CREATE*. Website. URL : <https://www.create.edu.sg/about-create/research-centres/cnrs@create> (consulté le 08/08/2021).
- Commission on Higher Education. (2016). *Policy Framework and Strategies on the Internationalisation of Philippine Higher Education*. Republic of the Philippines, Office of the President.
- CurieXplore. (2021). *Fiche Laos*. Gouvernement Français.
- Economic Review Committee (ERC). (2003). *New Challenges, Fresh Goals – Towards a Dynamic Global City*. Ministry of Trade and Industry, Singapore.
- Economic Strategies Committee (ESC). (2010). *High skills people, Innovative economy, Distinctive global city*. Ministry of Trade and Industry, Singapore. URL : <https://www.mti.gov.sg/Resources/publications/Report-of-the-Economic-Strategies-Committee> (consulté le 15/09/2021).
- EDB Singapore. (2021). *Global Offices*. Website. URL : <https://www.edb.gov.sg/en/contact/edb-offices.html> (consulté le 15/09/2021).
- Etawau.com. (2019). *MARA Scholarship Programs*. Website. URL : https://www.etawau.com/edu/Scholarship/Government/MARA_Scholarship.htm (consulté le 20/09/2021).
- Fortune Business Insights. (2020). Higher education market. *Market research report 2020*. Fortune Business Insights. URL : <https://www.fortunebusinessinsights.com/infographics/higher-education-market-104503> (consulté le 13/08/2022).
- High Commission of India. (2021). *Cooperation in the Field of Education*. Website. URL : <https://hcikl.gov.in/Education#panel-5> (consulté le 13/08/2022).
- HistorySG. (2014). *Shared Values are adioted. 15th Jan 1991*. National Library Board. Website. URL : <https://eresources.nlb.gov.sg/history/events/62f98f76-d54d-415d-93a1-4561c776ab97> (consulté le 10/09/2022).

- Goh Keng Swee & The education Study Team (1979). *Report on the Ministry of Education 1978*. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/956--1979-02-10.pdf> (consulté 26/11/2021).
- IEF & World Bank. (2017). *Higher Education for Development*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Immigration Check Authority. (2021). *Approved Private Education Institutions*. Government of Singapore. Website. URL : <https://www.ica.gov.sg/reside/STP/apply/pei> (consulté le 4/08/2021).
- Immigration Check Authority. (2021). *Becoming a Student's Pass Holder*. Government of Singapore. Website. URL : <https://www.ica.gov.sg/reside/STP/apply> (consulté le 4/08/2021).
- Immigration Check Authority. (2021). *Institutes of Higher Learning*. Government of Singapore. Website. URL : <https://www.ica.gov.sg/reside/STP/apply> (consulté le 4/08/2021).
- INSEAD. (2021). *MBA Scholarship Portal*. Website. URL : https://sites.insead.edu/schlmgmt/index.cfm?fuseaction=program_route&prog=mba (consulté le 06/08/2021).
- INSEE. (2020). Définition—Indice de Gini / Coefficient de Gini / Coefficient de Gini. *INSEE*. URL : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1551> (consulté le 13/08/2022)
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. UNESCO.
- International Association of Universities (IAU). (2016). *Higher Education in ASEAN*. International Association of Universities
- International Islamic University Malaysia (2013). *IUM 2013-2020 Strategic Plan*. "Premier Global Islamic University". IUM.
- INTI University. (2017). *INTI – HTMi Switzerland collaboration opens new learning pathways for Hospitality students*. Website. URL : <https://newinti.edu.my/inti-htmi-switzerland-collaboration-opens-new-learning-pathways-for-hospitality-students/> (consulté le 16/11/2021).
- INTI University. (2021). *American Degree Transfer Program*. Website. URL : <https://newinti.edu.my/academic-programmes/american-university-program/> (consulté le 16/11/2021).
- Jabatan Perangkaan Malaysia (2019). *Household expenditure survey report*. Department of Statistics, Malaysia.
- Laws of Malaysia (1971). *Act 30. Universities and University Colleges Act*. Attorney General's Chambers of Malaysia. URL : <https://lom.agc.gov.my/act-detail.php?act=30&lang=BI> (consulté le 10/09/2022).
- Laws of Malaysia. (1996). *Act 555. Private Higher Educational Institutions Act* (incorporating all amendments up to 1 January 2006). Attorney General's Chambers of Malaysia. URL: <https://lom.agc.gov.my/act-detail.php?act=555&lang=BI&date=01-01-2006#timeline> (consulté le 12/07/2022).
- Majlis Amanah Rakyat. (2005). *Corporate* "profile. MARA. Website. URL : <https://web.archive.org/web/20050208180819/http://www.mara.gov.my/english/corporate/profile.htm> (consulté 13/09/2021).

- Majlis Amanah Rakyat. (2021). *MARA Office*. MARA. Website. URL : <https://www.mara.gov.my/en/index/mara-office/> (consulté 13/09/2021).
- Majlis Amanah Rakyat. (2021). *Diploma and Degree Levels. Tertiary Education Loan Program (TESP)*. MARA. Website. URL : <https://www.mara.gov.my/en/index/education/education-financing/peringkat-diploma-ijazah-2/#tab-id-6> (consulté 13/09/2021).
- Malay College Kuala Kangsar. (2019). *About MCKK*. Website. URL : <https://mckk.edu.my/about/about-mckk/> (consulté le 05/05/2021).
- Malaysia. (1957). Federal Constitution. The Commissioner of Law Revision, Malaysia. Attorney General's Chambers of Malaysia. URL: <https://lom.agc.gov.my/federal-constitution.php> (consulté le 10/09/2022).
- Malaysian Qualification Agency. (2021). *Malaysian Qualification Framework (2nd edition)*. MQA. URL: <https://www.mqa.gov.my/pv4/document/mqf/2021/MQF%20Ed%20%2002102019%20updated%2017022021.pdf> (consulté le 13/08/2022).
- Marguerit, D. (2014). *Le Coefficient de Gini*. BSI Economics. URL : <http://www.bsi-economics.org/288-%E2%98%86-le-coefficient-de-gini> (consulté le 13/08/2022).
- Ministry of Education Malaysia (2015). *Malaysia Education Blueprint (Higher Education) 2015-2025*. Malaysia. URL : <https://www.moe.gov.my/menumedia/media-cetak/penerbitan/pppm-2015-2025-pt/1382-3-malaysia-education-blueprint-2015-2025-higher-education/file> (consulté le 10/09/2022).
- Ministry of Education Malaysia (2019). *National Education Philosophy*. Ministry of Education. Website. URL: <https://www.moe.gov.my/en/dasarmenu/falsafah-pendidikan-kebangsaan> (consulté le 22/07/2021).
- Ministry of Education Singapore. (2020). *Post-secondary*. Website. URL : <https://beta/moe.gov.sg/post-secondary/> (consulté le 13/08/2022).
- Ministry of Education, Youth and Sport. (2017). *Education Congress: The Education, Youth and Sport Performance in the Academic Year 2015-2016 and Goal for the Academic Year 2016-2017*. Kingdom of Cambodia.
- Ministry of Health Malaysia. (2021). *List of Recognized Pharmacy Degree by Pharmacy Board Malaysia*. Official Portal of Pharmaceutical Services Programme. Ministry of Health. URL : <https://www.pharmacy.gov.my/v2/en/content/list-recognized-pharmacy-degree-pharmacy-board-malaysia.html> (consulté le 22/11/2021).
- Ministry of Manpower Singapore. (2021). *Eligibility for Training Employment Pass*. Government of Singapore. Website. URL : <https://www.mom.gov.sg/passes-and-permits/training-employment-pass/eligibility> (consulté le 04/08/2021).
- Ministry of Manpower Singapore. (2021). *Eligibility for Work Holiday Programme*. Government of Singapore. Website. URL : <https://www.mom.gov.sg/passes-and-permits/work-holiday-programme/eligibility> (consulté le 04/08/2021).
- Ministry of Manpower Singapore. (2021). *Foreign workforce numbers*. Government of Singapore. Website. URL: <https://www.mom.gov.sg/documents-and-publications/foreign-workforce-numbers> (consulté le 04/08/2021).

- Ministry of Manpower Singapore. (2021). *List of acceptable institutions*. Government of Singapore. Website. URL: <https://www.mom.gov.sg/passes-and-permits/training-employment-pass/list-of-acceptable-institutions#/> (consulté le 4/08/2021).
- Ministry of Trade and Industry Singapore (2002). *Panel recommends Global Schoolhouse concept for Singapore to capture bigger slice of US\$2.2 trillion world education market*. Ministry of Trade and Industry.
- MyGOV Malaysia. (2019). *MyGOV - Getting Formal Education. Getting Higher Education. Getting into IPTA in Malaysia. General Information*. Website. URL: <https://www.malaysia.gov.my/portal/subcategory/139> (consulté le 13/08/2022).
- Moen, J. (2020). Asia Map/Map of Asia-Maps, Facts and Geography of Asia. *Worldatlas.com*. URL: <https://www.worldatlas.com/webimage/countrys/as.htm> (consulté le 13/08/2022).
- National Research Foundation. (2020). *Research, Innovation and Enterprise 2025 Plan*. NRF. URL : https://www.nrf.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/rie_booklet_fa2021_pages.pdf (consulté le 12/09/2022).
- National Research Foundation. (2021). *ABOUT GYSS*. Website. URL : <https://www.nrf.gov.sg/gyss/about/about-gyss> (consulté le 06/08/2021).
- Nilai University. (2021). *Milestones*. Website. URL : <https://www.nilai.edu.my/milestones> (consulté le 16/11/2021).
- Performance Management and Delivery Unit (2012). *Economic Transformation Programme*. Prime's minister Department Malaysia.
- Prime Minister's Department. (1966). *First Malaysia Plan 1966-1970*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/first-malaysia-plan-1966-1970> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (1971). *Second Malaysia Plan 1971-1975*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/second-malaysia-plan-1971-1975> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (1976). *Third Malaysia Plan 1976-1980*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/third-malaysia-plan-1976-1980> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (1981). *Fourth Malaysia Plan 1981-1985*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/fourth-malaysia-plan-1981-1985> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (1986). *Fifth Malaysia Plan 1986-1990*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/fifth-malaysia-plan-1986-1990> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (1991). *Sixth Malaysia Plan 1991-1995*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/sixth-malaysia-plan-1990-1995> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (1996). *Seventh Malaysia Plan 1996-2000*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/seventh-malaysia-plan-1996-2000> (consulté le 13/08/2022).

- Prime Minister's Department. (2001). *Eighth Malaysia Plan 2001-2005*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/eight-malaysia-plan-2001-2005> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (2006). *Ninth Malaysia Plan 2006-2010*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/ninth-malaysia-plan-2006-2010> (consulté le 13/08/2022).
- Prime Minister's Department. (2011). *Tenth Malaysia Plan 2011-2015*. Economic Planning Unit, Prime Minister's Department. URL : <https://www.epu.gov.my/en/economic-developments/development-plans/rmk/tenth-malaysia-plan-10th-mp> (consulté le 13/08/2022).
- Quacquarelli Symonds (QS). (2020). *Methodology*. Website. URL : <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (consulté le 14/08/2020).
- Quacquarelli Symonds (QS). (2020). *About us*. Website. URL : <https://www.topuniversities.com/about-qs> (consulté le 14/08/2020).
- Raffles Institution. (2018). *Our History and Museum*. Website. URL : <http://www.ri.edu.sg/about-us/our-history> (consulté le 13/08/2022).
- Republica Democrática de Timor-Leste (2010). *Timor-Leste Strategic Development Plan*. Timor-Leste.
- Roshada, H. (2021). "USIM 'Alamiyyah are ready to go global". Universiti Sains Islam Malaysia. URL: <https://www.usim.edu.my/exclusive-interview/usim-alamiyyah-are-ready-to-go-global-said-prof-dr-roshada/> (consulté le 17/011/2021).
- SFERE. (2012). Références – Malaisie. Website. URL : https://www.sfere.fr/references_1012256.html (consulté le 12/07/2022).
- Shanghai Jiao Tong University. (2021). *Shanghai Jiao Tong University Singapore Asia-Pacific Graduate Institute (SJTU-APGI) officially Unveiled in Singapore and Asia-Pacific Center of Antai College of Economics & Management, Shanghai Jiao Tong University Established*. Office of Alumni and External Relations. November 29th. URL : <https://www.acem.sjtu.edu.cn/en/news/41734.html> (consulté le 01/08/2021).
- Singapore Global Network. (2021). *Meet Singapore*. Website. URL : <https://singaporeglobalnetwork.gov.sg/meet-singapore/> (consulté le 01/08/2021).
- Singapore Public Service Commission. (2007). *Annual Report 2007*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2007.pdf?sfvrsn=19fda60b_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2008). *Annual Report 2008*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2008.pdf?sfvrsn=1096acde_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2009). *Annual Report 2009*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2009.pdf?sfvrsn=c81ea03f_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2010). *Annual Report 2010*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2010.pdf?sfvrsn=9d9e2ecf_2 (consulté le 10/09/2022).

- Singapore Public Service Commission. (2011). *Annual Report 2011*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/annual-report-2011.pdf?sfvrsn=c84ae5f9_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2012). *Annual Report 2012*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2012.pdf?sfvrsn=642488a_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2013). *Annual Report 2013*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/annual-report-2013-1.pdf?sfvrsn=ca75db17_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2014). *Annual Report 2014*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2014.pdf?sfvrsn=97386cdd_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2015). *Annual Report 2015*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report-2015-3.pdf?sfvrsn=7c0c80dc_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2016). *Annual Report 2016*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/psc-annual-report---2016.pdf?sfvrsn=f73b519b_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2017). *Annual Report 2017*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/2017-psc-annual-e-report.pdf?sfvrsn=7fd297fd_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2018). *Annual Report 2018*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/2018-psc-annual-e-report.pdf?sfvrsn=1159105f_2 (consulté le 10/09/2022).
- Singapore Public Service Commission. (2019). *Annual Report 2019*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/librariesprovider2/default-document-library/annual-report/2019-psc-annual-report.pdf?sfvrsn=5d1b856b_2 (consulté le 10/09/2022).
- Shanghai Ranking (2020). *About Academic Ranking of World Universities*. Website. URL : <https://www.shanghairanking.com/about-arwu> (consulté le 14/08/2020).
- TalentCorp Malaysia. (2012). *About Us*. Website. URL : <https://web.archive.org/web/20120225085823/http://www.talentcorp.com.my/about-us> (consulté le 13/08/2022).
- TalentCorp Malaysia. (2020). *Facts & Figures. Achievements as of 31 December 2020*. Website. URL : <https://www.talentcorp.com.my/rep> (consulté le 13/08/2022).
- Tan Kay Chuan. (2018). *Quality Assurance Development in NUS and AUN*. Office of Quality Management. National University of Singapore. URL : <https://docplayer.net/67376468-Quality-assurance-development-in-nus-and-aun.html> (consulté le 08/08/2021).
- Taylor's College. (2021). *Our Story*. Website. URL : <https://college.taylors.edu.my/en/about-taylors/our-story.html> (consulté le 12/11/2021).

- Times Higher Education (2019). *THE World University Rankings 2020: methodology*. Website. URL : <https://www.timeshighereducation.com/w%C3%B4rld-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology> (consulté le 14/08/2020).
- Tourism Malaysia (2021). *Islamic Tourism*. Malaysia Tourism Promotion Board (MTPB). URL : <https://www.tourism.gov.my/niche/islamic-tourism> (consulté le 12/09/2022).
- UN-ESCAP. (2017). *Inequality of Opportunity in Asia and the Pacific: Education | United Nations ESCAP*. UNESCO ESCAP.
- UNESCO. (2017). *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8*. UNESCO.
- UNESCO. (s.d.). *Did you know?: The Spread of Islam in Southeast Asia through the Trade Routes*. Website. URL : <https://en.unesco.org/silkroad/content/did-you-know-spread-islam-southeast-asia-through-trade-routes> (consulté le 26/11/2021)
- UNESCO-EPT. (2015). *Education pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. UNESCO.
- Universiti Kuala Lumpur (UniKL). (2020). "MARA sponsors 715 students to study abroad". Website. URL : <https://www.unikl.edu.my/mara-sponsors-715-students-to-study-abroad/> (consulté le 14/09/2021).
- Universiti Sains Malaysia (USM). (2022). *International Students. Tuition fees*. Website. URL : <https://admission.usm.my/index.php/en/45-admission/undergraduate/international-student> (consulté le 03/05/2022).
- Williams, R. & Leahy, A. (2020). *U21 Ranking of National Higher Education Systems 2020*. Universitas 21. URL : https://universitas21.com/sites/default/files/2020-04/U21_Rankings%20Report_0320_Final_LR%20Single.pdf (consulté le 06/08/2021).
- Yayasan Khazanah. (2011). "Yayasan Khazanah scholarships are based on a track record of excellence". Yayasan Khazanah. June 13th. URL : https://www.khazanah.com.my/news_press_releases/yayasan-khazanah-scholarships-are-based-on-a-track-record-of-excellence/ (consulté le 14/09/2021).
- Yayasan Khazanah. (2021). *Who We Are. Investing in Today's Talent for Tomorrow's Promise*. Website. URL : <https://www.yayasankhazanah.com.my/about-us/who-we-are> (consulté le 16/09/2021).

Archives de discours politiques et institutionnels, interviews

- Abdullah bin Hadji Ahmad Badawi. (2003). *Seminar Majlis Perwakilan Pelajar Institusi Pengajian Tinggi Awam (I.P.T.A.) Anjuran Jabatan Pendidikan Tinggi, Kem. Pendidikan Malaysia Dengan Kerjasama Universiti Kebangsaan Malaysia*. Institut Latihan Keselamatan Sosial KWSP (Esset), Bangi. April 8th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/index.php?m=p&p=paklahtpm&id=3261> (consulté le 09/09/2022).
- Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi. (2005). *"Islam Hadhari in a Multi-Racial Society"*. Sydney, Australia. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=paklah&id=2937> (consulté le 22/06/2022).
- Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi. (2007). *"The Role of Islamic States in a Globalized World"*. IKIM International Conference, Kuala Lumpur. July 17th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=paklah&id=3120> (consulté le 22/06/2022).
- Abdullah Bin Haji Ahmad Badawi. (2007). *"Nation Building in a Plural Society"*. University of Sarajevo Bosnia and Herzegovina. June 22th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=paklah&id=3111> (consulté le 22/06/2022).
- Baillargeat Dominique. (2020). *CNRS@CREATE à Singapour : « En un an, nous avons démontré que nous étions sur la bonne voie »*. [interview]. 1^{er} Septembre. CNRS. URL : <https://www.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/cnrscreate-singapour-en-un-nous-avons-demontre-que-nous-etions-sur-la-bonne-voie> (consulté le 08/08/2021).
- Chan Soo Sen. (2004). *Speech by Mr Chan Soo Sen, Minister of State for Community Development and Sports and Education, at The Ground-Breaking Ceremony of The National University of Singapore High School of Mathematics and Science*. NUS High School of Mathematics and Science Campus. April 23rd. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/2004042399.htm> (consulté le 22/06/2022).
- Chen Peter. (2001). *Keynote Address by Mr Peter Chen, Senior Minister of State for Education and Trade and Industry at the 10th Global Conference on The Harvard Project for Asian and International Relations*. The SUNTEC City Auditorium. August 21st. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/2001082702.htm> (consulté le 22/06/2022).
- Gan Kim Yong. (2008). *Fy 2008 Committee of Supply Debate 3rd Reply by Minister of State Mr Gan Kim Yong on Regulation of the Private Education Sector and Continuing Education and Training-Building a Quality Private Education Sector*. February 2008. National Archives of Singapore. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20080304984.pdf> (consulté le 04/08/2022).
- Goh Chok Tong. (1994). *Speech by Prime Minister in Parliament on Competitive Salaries for Competent and Honest Government*. Parliament. October 31st. National Singapore Archives. URL : https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/19941031_0001.pdf (consulté le 04/08/2022).
- Goh Chok Tong. (1996). *Vision for National University of Singapore (NUS) and Nanyang Technological University (NTU) in the 21st Century*. NUS Multi-Purpose Hall. September 21st. National Singapore Archives. URL : https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/19960921_0001.pdf (consulté le 04/08/2022).
- Hen Ng Eng. (2008). *Higher Education: Past, Present and Future*. SUNTEC Singapore International Convention Centre. June 11th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20080611987.pdf> (consulté le 04/08/2022).

- Heng Swee Keat. (2019). *SUTD 10th Anniversary Gala Dinner*. Singapore University of Technology and Design. October 23th. URL : <https://www.sutd.edu.sg/About/happenings/Speeches/2019/10/SUTD-Gala-Dinner-Speech-by-DPM-Heng-Swee-Keat> (consulté le 04/08/2022).
- Infinite MIT. (2010). Prof. Thomas Magnanti [Interview]. April 6th. Infinite MIT. URL : <https://infinite.mit.edu/video/thomas-l-magnanti> (consulté le 04/08/2022).
- Jayakumar Shunmugam. (2006). *Speech By Prof S Jayakumar, Deputy Prime Minister and Minister For Law, at the Inauguration of the Ecole Superieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC) Asian Centre*. May 13th. National Archives of Singapore. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/2006051301.htm> (consulté le 04/08/2022).
- Lee Hsieng Loong. (2005). *The Singapore Elite*. NUS Cultural Centre. March 19th. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/2005031901.htm> (consulté le 04/08/2022).
- Lee Hsieng Loong. (2009). *Speech by Mr Lee Hsien Loong, Prime Minister, at Official Opening of Duke-Nus Graduate Medical School*. September 28th. National Archives of Singapore. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20091005001.htm> (consulté le 08/08/2021).
- Lee Hsien Loong. (2015). *Launch of Yale-NUS College*. National University of Singapore. April 11th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.sg/Newsroom/speech-prime-minister-lee-hsien-loong-launch-yale-nus-college-11-april-2011-nus> (consulté 06/08/2021).
- Lee Hsien Loong. (2016). *PM Lee Hsien Loong addressed the joint sitting of parliament at the House of Representatives Chamber*. Parliament House in Canberra, Australia Capital Territories. October 12th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.sg/Newsroom/pm-lee-hsien-loongs-address-parliament-australia-parliament-house-canberra-australia> (consulté 06/08/2021).
- Lee Hsien Loong. (2019). *Singapore University of Social Sciences Ministerial Forum*. Singapore University of Social Sciences. September 4th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.sg/Newsroom/PM-Lee-Hsien-Loong-at-the-SUSS-Ministerial-Forum> (consulté le 4/08/2021)
- Lee Kuan Yew. (1996). *Picking up the gauntlet: Will Singapore survive Lee Kuan Yew?.* Raffles Hotel. June 7th. National Singapore Archives. URL : https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/069-1996-06-07_lky.pdf (consulté le 04/08/2021).
- Lee Kuan Yew. (1966). *Academic Freedom and Social Responsibility*. University of Singapore. November 24th. National Archives of Singapore. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19661124c.pdf> (consulté le 08/08/2021).
- Lee Tzu Yang. (2018). *PSC Chairman's Open Letter 2018*. Public Service Commission. URL : https://www.psc.gov.sg/docs/default-source/pscscholarships/chairman_open-letter_2018.pdf?sfvrsn=2 (consulté le 04/08/2021).
- Macron Emmanuel. (2022). *Discours du Président Emmanuel Macron à l'occasion de la clôture du 50ème anniversaire du congrès de la Conférence des présidents d'universités*. Élysée. URL : <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2022/01/13/discours-du-president-emmanuel-macron-a->

[l'occasion-de-la-cloture-du-50eme-anniversaire-du-congres-de-la-conference-des-presidents-duniversites](#) (consulté le 07/09/2022).

- Mahathir Mohamad. (1983). *The Official Dinner Given in His Honour by His Excellency the Prime Minister of Japan Mr. Yasuhiro Nakasone*. The Official Residence of the Japanese P.M., Tokyo. January 24th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/index.php?m=p&p=mahathir&id=46> (consulté le 04/08/2021).
- Mahathir Mohamad. (1990). *Malaysian: The Way Forward (Terjemahan)*. February 28th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=mahathir&id=538> (consulté le 04/08/2021).
- Mahathir Mohamad. (2002). *Majlis Pelancaran Universiti Tunku Abdul Rahman*. Kolej Tunku Abdul Rahman, Kuala Lumpur. August 13th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/index.php?m=p&p=mahathir&id=355/> (consulté le 04/08/2021)
- Mahathir Mohamad. (2019). *International Conference on Industry 4.0: a Global Revolution Towards Business, Technology and Productivity (MyIndustries 2019)*. Segi University Kota Damansar. October 14th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=mahathir2&id=4519> (consulté le 04/08/2021).
- UAGF Implementation Steering Committee (2005). *NUS, NTU, SMU to Become Autonomous universities*. Ministry of Education. April 15th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20050412991.htm> (consulté le 04/08/2021).
- Najib Tun Razak. (2006). *The Globalising Higher Education in Malaysia Conference*. Grand Ballroom, Nikko Hotel, Kuala Lumpur. August 18th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=najibtpm&id=3584> (consulté le 04/08/2021).
- Najib Tun Razak. (2007). *Official Opening of Monash University's New Sunway Campus*. Monash University, Bandar Sunway. September 3rd. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=najibtpm&id=3645> (consulté le 04/08/2021).
- Najib Tun Razak. (2016). *Amanat Merdeka 2016*. August 30th. Prime Office Minister. URL : <https://www.pmo.gov.my/ucapan/?m=p&p=najib&id=4349> (consulté le 04/08/2021).
- Ong Ye Kung. (2015). *The launch of a Nation of Skilled Talents*. The Future of Us Exhibition. December 30th. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20151230-speech-by-mr-ong-ye-kung-acting-minister-for-education-higher-education-and-skills-at-the-launch-of-a-nation-of-skilled-talents-at-the-marketplace-future-of-us-exhibition> (consulté le 04/08/2021).
- Ong Ye Kung. (2016). *The Launch of the NUS School for Continuing and Lifelong Education (Scale)*. June 17th. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20160617-speech-by-mr-ong-ye-kung-acting-minister-for-education-higher-education-and-skills-at-the-launch-of-the-nus-school-for-continuing-and-lifelong-education-scale> (consulté le 04/08/2021).
- Ong Ye Kung. (2016). *The Straits Times Education Forum*. Singapore Management University. June 25th. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20160625-keynote-address-by-mr-ong-ye-kung-acting-minister-for-education-higher-education-and-skills-at-the-straits-times-education-forum-at-singapore-management-university> (consulté le 04/08/2021).
- Ong Ye Kung. (2017). *“Staying on Top of Our Game”*. Monetary Authority of Singapore. October 17th. URL : <https://www.mas.gov.sg/news/speeches/2017/staying-on-top-of-our-game> (consulté le 4/08/2021).

- Ong Ye Kung. (2018). *Times Higher Education World Academic Summit 2018*. National University of Singapore. September 26th. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20180926-speech-by-minister-for-education-mr-ong-ye-kung-at-the-times-higher-education-world-academic-summit-2018-national-university-of-singapore> (consulté le 04/08/2021).
- Ong Ye Kung. (2019). *Singapore-UK Partnership for The Future: Singapore Bicentennial 1819-2019*. Guildhall, London. June 13th. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20190613-speech-by-mr-ong-ye-kung-minister-for-education-at-the-singapore-uk-partnership-for-the-future-singapore-bicentennial-1819-2019-guildhall-london> (consulté le 04/08/2021).
- Puthuchery Janil. (2018). *Opening Address by Dr Janil Puthuchery, Senior Minister of State, Ministry of Education, at The Straits Times – Sim Forum Disruptions in Education*. February 3rd. Ministry of Education. URL : <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20180203-opening-address-by-dr-janil-puthuchery-senior-minister-of-state-ministry-of-education-at-the-straits-times-sim-forum-disruptions-in-education> (consulté le 4/08/2021).
- Shanmugaratnam Tharman. (2005). *Speech by Mr Tharman Shanmugaratnam, Minister for Education, at the NUS Centennial Global Education Convention*. NUS Engineering Auditorium. July 18th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20050718997.htm> (consulté le 04/08/2021).
- Teo Chee Hean. (2000). *“Education Towards the 21st Century”- Singapore’s Universities of Tomorrow*. NUSS Guild Hall. January 7th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/2000010702.htm> (consulté le 04/08/2021).
- Tony Tan Keng Yam. (2009). *Speech by Dr Tony Tan Keng Yam, Chairman for National Research Foundation, at Create Construction Commencement Ceremony*. National University of Singapore. July 28th. National Archives of Singapore. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20090805002.htm> (consulté le 08/08/2021).
- Yeo Cheow. (1995). *Towards 2010: How Will Singapore Compete in The APEC Challenge*. National University of Singapore. July 28th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/yct19950728s.pdf> (consulté le 04/08/2021).
- Yeo George. (1989). *Evolving a National Identity in a Changing World Environment*. National University of Singapore Lecture Theatre. June 19th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/yybg19890619s.pdf> (consulté le 02/08/2021).
- Yeo George. (1992). *A World of Cities*. National University of Singapore. August 20th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/yybg19920820s.pdf> (consulté le 04/08/2021).
- Yeo George. (2003). *Singapore’ The Global Schoolhouse*. August 16th. National Singapore Archives. URL : <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/2003081602.htm> (consulté le 18/06/2021).

Articles journalistiques

- Davie, S., Qing, A. & Kai N.W. (2021). What's behind the decision to close Yale-NUS College?. *The Straits Times Singapore*. September 5th. URL : <https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/whats-behind-the-decision-to-close-yale-nus-college> (consulté le 13/08/2022).
- Hauchard, A. (2015). La Malaisie, nouvel eldorado des étudiants africains. *LeMonde.fr*, 13 Octobre 2015. URL : https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/10/13/la-malaisie-nouvel-eldorado-des-etudiants-africains_4788556_3212.html (consulté le 13/08/2022).
- Ho, W.F. (2015). Value of UEC beyond recognition. *The Star Online*, November 15th. URL : <https://www.thestar.com.my/news/nation/2015/11/15/certificate-recognised-around-the-world-but-not-in-malaysia>(consulté le 12/07/2022).
- Kausikan, B. (2014). The idea of Asia. *The Straits Times*, November 8th. URL : <https://www.straitstimes.com/opinion/the-idea-of-asia> (consulté le 13/08/2022).
- Le Nevé, S. (2022). Xi Jinping incite les universités chinoises à sortir des classements. *Le Monde*, 15 août. URL : https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/08/15/xi-jinping-incite-les-universites-chinoises-a-sortir-des-classements_6138067_3224.html (consulté le 10/09/2022)
- Liao, G. (2020). Malaysians second most numerous foreign professionals in Taiwan. *Taiwan News*, April 30th. URL : <https://www.taiwannews.com.tw/en/news/3925830>(consulté le 12/07/2022).
- Mboundou, V. (2017). Étudiants étrangers-Les africains à la conquête du monde. *Afrique expansion*, 22 février. URL : <http://www.afriqueexpansion.com/dossier0/4478-etudiants-etrangers-les-africains-a-la-conquete-du-monde.html> (consulté le 03/02/2020).
- New Straits Times. (2019) Saudi gov't to grant 300 scholarships to Malaysian grads. *New Straits Times*, November 4th. URL : <https://www.nst.com.my/news/nation/2019/11/535769/saudi-govt-grant-300-scholarships-malaysian-grads>. (consulté le 11/07/2022).
- Revelli, P. (2016). Singapour, Malaisie, Indonésie. Triangle de croissance ou triangle des inégalités ?. *Le Monde diplomatique*, juillet 2016, 14-15. URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/2016/07/REVELLI/55958> (consulté le 13/08/2022).
- Rozana, S. & Zulita, M. (2019). What lies ahead in 2019 for TVET and Higher Education? *sea-vet.net*. URL : <https://sea-vet.net/news/373-what-lies-ahead-in-2019-for-higher-education> (consulté le 13/08/2022).
- Santosh, Dugal. (2017). India my second home: Malaysian medical student. *Matters India* [online]. URL : <https://mattersindia.com/2017/07/india-my-second-home-malaysian-medical-student/> (consulté le 19/09/2021).
- StudyMalaysia.com. (2017). *Cost of Studying and Living in Malaysia*. Website. URL : <https://www.studymalaysia.com/international/why-study-in-malaysia/cost-of-studying-and-living-in-malaysia> (consulté le 23/02/2019).
- The Straits Times. (1952). Masses may have college. *The Straits Times*, August 31st, 1952.
- Yee, E., Yee, I. & Lee L.M. (2017). Desperate in Dhaka. *R.AGE* [online]. URL : <https://www.rage.com.my/desperate-in-dhaka/> (consulté le 06/08/2022).
- Wee Meng Chee (NameWee) (2007). *Negaraku* [song]. Youtube [online] URL : <https://www.youtube.com/watch?v=gyiBvJtJ5Z4> (consulté le 16/09/2021).

Zhang, L.M. (2018). Inaugural ASEAN-China Maritime Exercise held at RSS Singapura-Changi Naval Base. *The Straits Times*, August 3rd. URL: <https://www.straitstimes.com/singapore/inaugural-asean-china-maritime-exercise-held-at-changi-naval-base> (consulté le 13/08/2022).

Annexes – Introduction Générale

Annexe 0.1. Enquête par questionnaire (*volet Singapour*)

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

Survey on International Mobility Students in Singapore

Hello everyone,

I need you!

My name is Jimmy Stef. I am a Ph.D. student in Social Sciences, at the French National Centre for Scientific Research (CNRS), the University Cote d'Azur and the University of Paris. I'm based in Bangkok at the IRASEC (research institute) and I have been traveling between Singapore and Malaysia for a year for my thesis research.

I am doing my thesis on incoming and outgoing student mobilities in Singapore and Malaysia. (more precisions, check on <http://www.urmis.fr/en/jimmy-stef-en/> and <https://fr.linkedin.com/in/jimmy-stef-442622171> and <http://www.irasec.com/membre.php?id=403&lang=en>)

This survey is about international students in Singapore who have gone to complete or partial (just a few weeks minimum) study or internship in this country. I am trying to understand what brings students to international mobility.

This questionnaire is filled in 10 minutes max and it is completely ANONYMOUS (No email address, IP address, phone number, name, and surname will be requested or collected).

In any case, your answers are protected by the European Law and Regulations and the General Data Protection Regulation 2016/679 (<https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>)

Thank you for your help and participation!

Do you have any inquiries? You can contact me: jimmy.stef@irasec.com

Click on "Next" to start the survey, please.

*Obligatoire

Your Degree and University

1. 1) Are you? *

Une seule réponse possible.

Male

Female

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

2. 2) What is your nationality? *

3. 3) What is the degree you are preparing for or your last? *

Une seule réponse possible.

- Bachelor's degree
- Bachelor of Business Administration (BBA)
- Undergraduate diploma or certificate
- Executive education
- Master's degree
- Master of Business Administration (MBA)
- Postgraduate diploma or certificate
- Ph.D or Doctoral degree
- Autre : _____

4. 4) What is the major discipline of your degree? *

Une seule réponse possible.

- Arts
- Business and Accountancy
- Computer Science
- Engineering
- Islamic Studies
- Languages and Linguistics
- Law
- Medicine
- Malay Studies
- Science
- Social Sciences
- Autre : _____

5. 5) What is your current or last home university? *

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

Your International Mobility in Singapore

6. 6) What is your current or last host university or company in Singapore? *

7. 7) Why do you undertake international mobility? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Yes	No
A summer or winter school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A short-term program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtain a double degree or a joint degree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtain a degree from the overseas university (excluding double degree or joint degree)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spend a few months (or one year) at the overseas university without you graduating from this institution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gap year	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Do an internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 8) This international mobility is it your first one? *

Une seule réponse possible.

- Yes *Passer à la question 11*
- No *Passer à la question 9*

Several International Student Mobilities

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

9. 8 a) How many international mobilities (study and internship) have you done before the last? *

Une seule réponse possible.

- 1
 2
 3 and more

10. 8 b) In which other countries have you done these international mobilities (study or internship)? *

Your International Mobility in Singapore

11. 9) The mobility in Singapore for your studies or your internship is it? *

Une seule réponse possible.

- Obligatory
 Exclusively on your initiative
 Advised but not required by university or school of origin
 Advised by your parents, family or friends

12. 10) Before leaving, did you know somebody who had already gone (or who lives) in Singapore? *

Plusieurs réponses possibles.

- Other students
 Family
 Friends
 Professor or Lecturer
 No one
 Autre : _____

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

13. 11) How long is your mobility in Singapore (study or internship)? *

Une seule réponse possible.

- Less than 3 months
- Between 3 and 6 months
- Between 6 months and 12 months
- More than a year

14. 12) Do you think that undertaking international mobility at a Singaporean university or company will be an asset? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Very important	Rather important	Rather not important	No at all important
In pursuit of your studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In your future professional career	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In the evolution of your career	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To get a first job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To get a more rewarding job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To earn more money	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

15. 13) Since your mobility in Singapore, do you think that the following elements * are improved?

Une seule réponse possible par ligne.

	Greatly improved	Rather improved	Few improved	No at all improved
Your language skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your academic skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your professional skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your open-mindedness	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your professional network in the mobility country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your professional network in your home country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your friendly network in the mobility country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your friendly network in your home country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

16. 14) Do you think this international mobility in Singapore has an impact on... *

Une seule réponse possible par ligne.

	Very positive	Rather positive	Rather negative	Very negative
Your academic future	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your professional future	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your family life	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your personal life (couple, friends, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 15) Overall, what is your level of satisfaction with international mobility in Singapore (study or internship)? *

Une seule réponse possible.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Negative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positive

University and Mobility Selection

18. 16) Do you follow a selection procedure to make this international mobility in Singapore? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

19. 17) Do you follow a selection procedure to integrate your home university? *

Une seule réponse possible.

- Yes
 No

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

20. 18) For you, the selection to integrate the university, in general: *

Une seule réponse possible par ligne.

	Rather yes	Rather no
is a good idea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
allows increasing the recognition of diplomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prevents less talented students from entering the university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
allows for better teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
improves the rank of the university in international rankings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
allows recruiting the best students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
is unfair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mobility and University Costs

21. 19) a) How much do you pay for your year, semester, summer school, or short-term program in Singapore? *

For example: US \$ 2,500 equivalent about to S\$ 3,300

Une seule réponse possible.

- Free (thanks to partnership agreements with universities, scholarship, fees paid, etc.)
- Less than US\$ 2,500
- Between US \$ 2,500 and US \$ 7,000
- Between US \$ 7,000 and US \$ 14,000
- More than US \$ 14,000
- You are in an internship

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

22. 19) a) Do you? *

Une seule réponse possible.

- I paid my studies myself
- I paid a part of my studies and my family helped me
- My parents or my family have been paid fully
- I received a scholarship from the Singaporean government
Passer à la question 24
- I received a grant from the Singaporean private company
Passer à la question 24
- I received a scholarship from your home government
Passer à la question 24
- I received a grant from a private company in your home country
Passer à la question 24

23. 20) In general, do you think that the more you pay for a university, the more the diplomas and training are recognized internationally and of quality ensuring a better job after your studies? *

Une seule réponse possible.

- Totally agree
- Rather agree
- Rather disagree
- Totally disagree

University's Representations

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

24. 21) Choose three adjectives that, according to you, illustrate the university in general: *

Plusieurs réponses possibles.

- Prestige
- Excellency
- Competitiveness
- Employability
- Professional networks
- Research
- Entrepreneurship
- Business
- Knowledge
- Not suitable for the labor market
- Reserved for elites
- Inaccessible
- Opened
- Historic place
- Autre : _____

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

25. 22) Would you say you choose a Singaporean company/university (just for a short term or all your studies) based on: *

Une seule réponse possible par ligne.

	Totally agree	Rather agree	Rather disagree	Totally disagree	You did in an internship and you can't answer this item
Its national prestige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Its international prestige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Its distinctive history	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Its excellence in training	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internationally recognized teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Learn or deepen a foreign language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expand your professional network	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discover a country and its culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your professional future	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Have an internationally recognized degree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Your training was not available in your country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

The Host Country

26. 23) Why did you choose to study (partially or totally) or do an internship in Singapore: *

Une seule réponse possible par ligne.

	Totally agree	Rather agree	Rather disagree	Totally disagree
Life quality	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cost of living/quality ratio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An asset for your CV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The History of the host country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The national language of the host country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The security of the host country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
International recognition of the host country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For your professional future	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The international attractiveness of the host country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The opportunity of a future job in the host country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

27. 24) Would you like to stay or come back to Singapore after your studies? *

Une seule réponse possible.

- No, I would not come back or stay
- Yes, to work a few months
- Yes, to work and install me for a few years
- Yes, only for tourism

Other Mobility Views

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

28. 25) Would you like to carry out academic or professional mobility in these countries? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Totally agree	Rather agree	Rather disagree	Totally disagree
Malaysia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Thailand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indonesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
China	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hong Kong	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
United States	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
United Kingdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Australia and New Zealand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
United Arab Emirates, Qatar and Bahrein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
France	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Japan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
South Africa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other European countries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other Asian countries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other African countries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
South and Central American Countries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

29. 26) Why would you go there? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Rather yes	Rather no
Proposed courses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Best universities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Have access to the job market	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Join your family	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Build your professional future	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Have a better salary after graduation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An asset on your CV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Career and Employability

30. 27) Do you think that future recruiters look to the country (Singapore) where you did your mobility? *

Une seule réponse possible.

- Yes, they will pay attention and it will be an additional asset
- Yes, they will pay attention but it will not be an asset
- No, they will not pay attention even if you think it is an additional asset
- No, they will not pay attention and it is not an additional asset

31. 28) Do you think training or an internship abroad will give you access to jobs that you would not have had without this mobility? *

Une seule réponse possible.

- Totally agree
- Rather agree
- Rather disagree
- Totally disagree

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

International University Rankings

32. 29) Are you sensitive about national and international university rankings? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Not sensitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very sensitive

33. 30) What is most important in your current or last training? *

Une seule réponse possible.

- The interest for your discipline
- The employability after your studies
- The national and international recognition of your degree
- The training's quality

About You and Your Family

34. 31) Which degree (s) do you already have? *

Tick the degrees you already got

Plusieurs réponses possibles.

- The final secondary degree of your national education system
- International Baccalaureate
- Bachelor's degree
- Bachelor of Business Administration
- Undergraduate Certificate/diploma
- Master's degree
- Master of Business Administration
- Postgraduate Certificate/diploma
- Ph.D. or Doctoral degree

20/07/2022 14:11

Survey on International Mobility Students in Singapore

35. 32) What is your father's grade level? *

Tick the highest grade level

Une seule réponse possible.

- None
- Primary school (finished)
- Secondary School (finished)
- Vocational Education
- Bachelor degree/BBA/Undergraduate Certificate or diploma
- Master degree/MBA/Postgraduate Certificate or diploma
- Ph.D/Doctoral degree

36. 33) What is your mother's grade level? *

Tick the highest grade level

Une seule réponse possible.

- None
- Primary school (finished)
- Secondary School (finished)
- Vocational Education
- Bachelor degree/BBA/Undergraduate Certificate or diploma
- Master degree/MBA/Postgraduate Certificate or diploma
- Ph.D/Doctoral degree

37. 34) Did your parents study or work abroad? *

Une seule réponse possible.

- Yes
- No

38. 35) What is the monthly income of your parents? *

Une seule réponse possible.

- Less than US \$ 2,500
- Between US \$ 2,500 and US \$ 5,000
- Between US \$ 5,000 and US \$ 7,500
- Between US \$ 7,500 and US \$ 10,000
- Between US \$ 10,000 and US \$ 15,000
- More than US \$ 15,000

39. 36) What is your religion? *

Une seule réponse possible.

- Buddhism
- Christianity
- Confucianism and Taoism
- Hinduism
- Islam
- Judaism
- Sikhism
- Agnosticism
- None
- Autre : _____

Thank You
So Much for
Your
Participation!

I am looking for students who would like to participate in scientific interviews (around 20 minutes) to tell about their experiences of international mobility. If you are interested to contact me by email: jimmy.stef@irasec.com

Please, click on SUBMIT to validate your questionnaire!



Annexe 0.2. Interview guide [Institutional actors]

[Introduce myself with the research goals.]

Higher education system

- According to you, since when and why has the Singaporean/Malaysian higher education system become internationalized?
- Do you think that the Singaporean/Malaysian higher education system imitate other higher education system, or it create his own model?
- What will be the strategies in the coming years of [*name of university*] in terms of internationalization? (International cooperation, international research, students and academics mobility, etc.)
- What are the characteristics that made [*name of university*] a (or a future) world-class university?
- Do you think that Singapore/Malaysia through their become a leader in Asia and in the world in terms of higher education?

Southeast Asia internationalization

- How do you analyse the evolution of the internationalization of higher education in Southeast Asia in recent years?
- What important changes are expected in higher education in the next few years in Southeast Asia?

Student Mobility

- How many international students are in training in your university?
- Do you know why the international students choose to come at [*name of university*]? and in Singapore/Malaysia?
- How many Singaporean/Malaysian students are concerned by exchange abroad (in which country are they going? and in which sector of activity?)?

- Do you know why Singaporean/Malaysian students choose to go principally North America, UK and Australia?
- Do you have exchange quotas with your partner universities?

Links with Singapore/Malaysia

- Does [*name of university*] have links with Singaporean/Malaysian Universities? What kind of links? And other links (American, European, etc.)
- Do you think the two systems influence each other or just the Singaporean system influences the Malaysian system [*or vice versa*] ? (American and Britain model?)

[*Gratefulness and greetings.*]

Annexe 0.3. Guide d'entretien - étudiants internationaux [version française]

[Remerciements pour leur participation et présentation personnelle ainsi que l'objet et le but de cette recherche]

Parcours scolaire et universitaire

- Pouvez-vous me raconter en quelques mots votre parcours scolaire avant d'entrée à l'université ?
- Pouvez-vous me raconter en quelques mots votre parcours universitaire ? Diplôme visé, discipline choisie, université d'origine, etc.

Mobilités antérieures

- Avant votre mobilité étudiante à Singapour avez-vous fait une ou d'autres mobilités internationales au cours de vos études ? Si oui, quelles étaient-elles ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
- Avez-vous eu l'habitude de voyager seul ou avec votre famille ou amis en dehors de votre/vos mobilités étudiantes ?

Choix de Singapour

- Qu'est-ce qui vous a motivé à faire votre mobilité étudiante à Singapour/ Malaisie ?
- Avez-vous été conseillé par une tierce personne pour faire vos études à Singapour/ Malaisie ?
- Dans quel cadre êtes-vous venu à Singapour/Malaisie (mobilité pour échange étudiant, pour stage, pour études visant un diplôme ou non, césure, etc.) ?
- Quelles présentations du pays aviez-vous avant de venir ici ? Ces représentations se sont-elles ou non confirmées ou modifiées depuis votre mobilité ?

Choix de l'université d'accueil

- Quels sont les critères dans le choix de l'université à Singapour ou en Malaisie qui ont contribué à vous faire venir ?
- Aviez-vous regardé les classements internationaux pour faire le choix de votre université ? Si oui ou non pourquoi ? Quelles représentations aviez-vous des classements internationaux ?
- Connaissiez-vous des personnes, amis ou familles, qui sont allés dans l'université que vous avez choisie ?

Expérience de la mobilité

- Globalement, comment qualifieriez-vous votre mobilité à Singapour ou en Malaisie ?
- Pouvez-vous me dire ce qui a été positif et négatif dans votre mobilité ?

- Souhaiteriez-vous poursuivre ou revenir dans le pays à l'issue de votre mobilité (travail, tourisme, etc.)

Mobilités futures envisagées et carrière professionnelle pour l'avenir

- Envisagez-vous de nouvelles mobilités internationales avant la fin de vos études ? Si oui pourquoi, où, si non pourquoi ?
- Pensez-vous que votre mobilité à Singapour ou en Malaisie aura un impact sur votre future carrière professionnelle (un atout ou non) ? En quoi ?

[Fin de l'entretien (voir si l'interviewé veut revenir sur certains points ou en soulever d'autres qui n'ont pas été abordés), remerciements et demande de contacts pour nouveaux entretiens.]

Interview guide – international students [English version]

[Acknowledgement of their participation and introduce myself as well as the purpose and aim of this research]

School and university background

- Can you tell me in a few words about your school background before entering university?
- Can you tell me in a few words about your university career? Type of degree, subject, university of origin, etc.

Previous mobility

- Before your student mobility in Singapore, did you do any other international mobility during your studies? If so, what were they? Can you tell me more?
- Did you usually travel alone or with your family or friends?

Choice of Singapore

- Why did you choose to do your student mobility in Singapore/Malaysia?
- Were you advised by someone to study in Singapore/Malaysia?
- What was the purpose of your visit to Singapore/Malaysia (exchange student mobility, internship, degree study, gap year, etc.)?
- What perceptions of the country did you have before coming here? Have these perceptions been confirmed or modified since your mobility?

Choice of host university

- What were the main criteria for selecting a university in Singapore/Malaysia that contributed to your decision to come?
- Did you check the international rankings when selecting your university? If yes or no, why? What perceptions do you have of international rankings?
- Did you know people, friends or family, who went to your selected university?

Experience of mobility

- Overall, how would you sum up your mobility in Singapore/Malaysia?
- Can you tell me what was positive and negative about your mobility?
- Would you like to pursue or return to the country after your mobility (work, tourism, etc.)

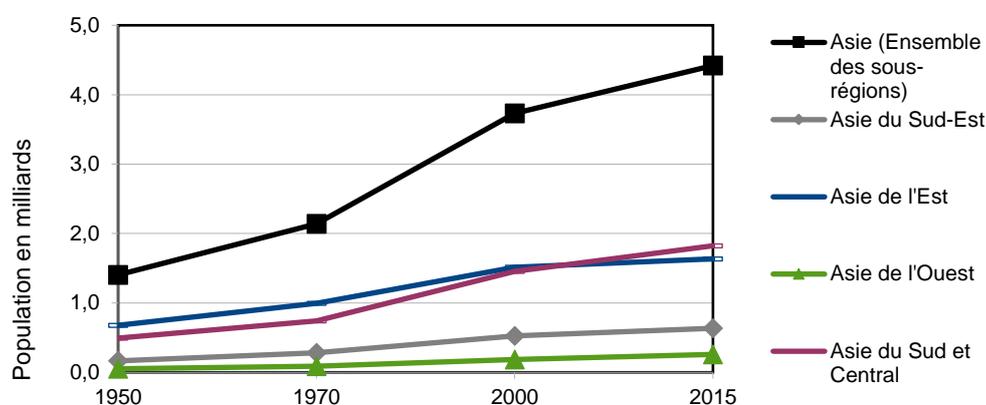
Future mobility and professional career

- Would you like to do new international mobility before the end of your studies? If yes, why and where, if not, why?
- Do you think that your mobility in Singapore/Malaysia will have an impact on your coming professional career (an asset or not)? In what way?

[End of interview – see if the interviewee wants to come back on some points or raise other points –, gratefulness and request for contacts for further interviews].

Annexes – Chapitre 1

Annexe 1.1. Evolution démographique de l'Asie et des régions asiatiques depuis 1950



Source: données issues de United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *World Population Prospects: The 2017*. Revision, custom data acquired via website.

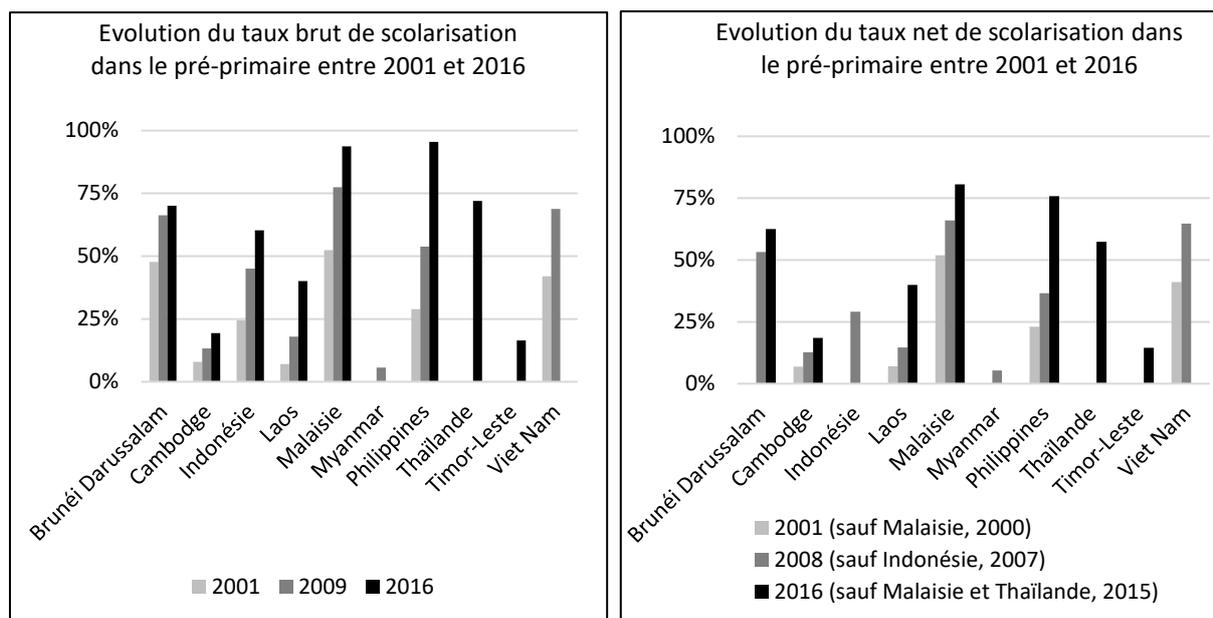
Annexe 1.2. Classifications analytiques de la Banque mondiale en 2019

Pays à faibles revenus (<i>Lower Income countries</i>)	Pays à revenus moyen-faible (<i>Lower-Middle Income countries</i>)	Pays à revenus moyen-élevé (<i>Upper-Middle Income countries</i>)	Pays à hauts revenus (<i>High Income countries</i>)
Inférieur ou égal à 995 \$	996 \$ à 3895 \$	3896 \$ à 12055 \$	Supérieur à 12055 \$
Seuil de pauvreté fixé à 1.90\$ par jour	Seuil de pauvreté fixé à 3.20\$ par jour	Seuil de pauvreté fixé à 5.50\$ par jour	Seuil de pauvreté fixé à 21.60\$ par jour
Aucun pays de l'ASE n'est concerné par cette catégorie	5: Philippines (3660\$) 6: Indonésie (3540\$) 7: Laos (2270\$) 8: Vietnam (2160\$) 9: Timor oriental (1740\$) 10: Cambodge (1230\$) 11: Myanmar (1210\$)	3 : Malaisie (9650\$) 4 : Thaïlande (5950\$)	1 : Singapour (54530\$) 2 : Brunei Darussalam (29600\$)

Source : à partir des données de la Banque Mondiale

Note particulière : une numérotation de 1 à 11 correspondant au classement du pays où le Revenu National Brut est le plus élevé au plus faible.

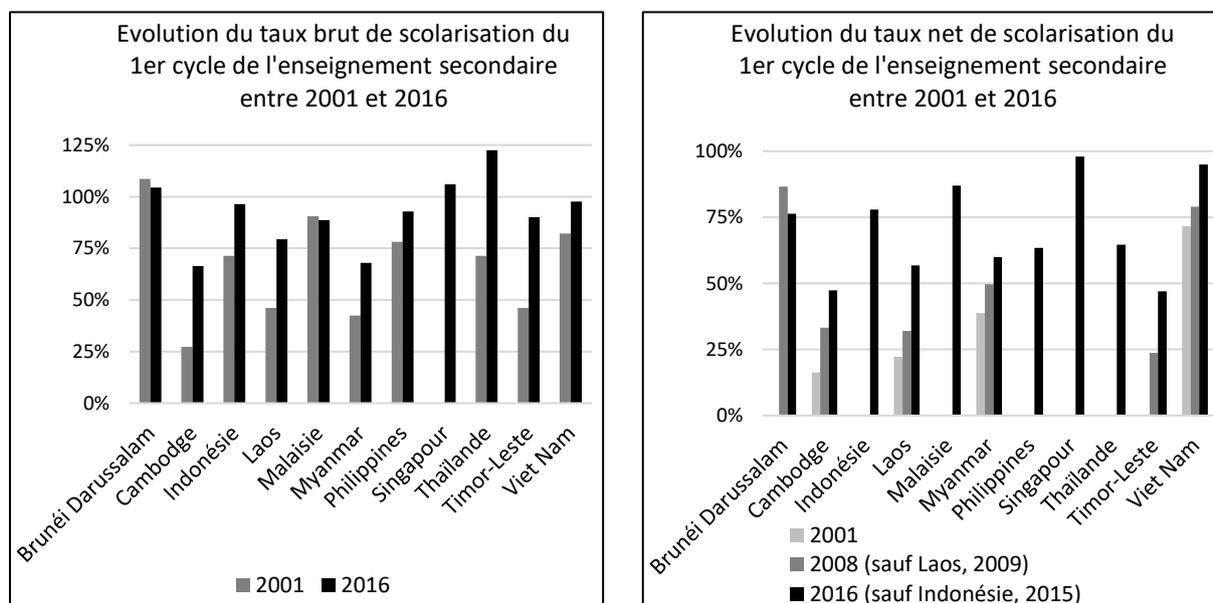
Annexe 1.3. Le taux brut et net de scolarisation dans l'enseignement pré-primaire



Source : Données issues ISU (2000, 2001, 2007, 2008, 2009, 2015, 2016)

Note particulière : il n'existe pas de données de l'UNESCO pour le pré-primaire à Singapour (quelques soient les années).

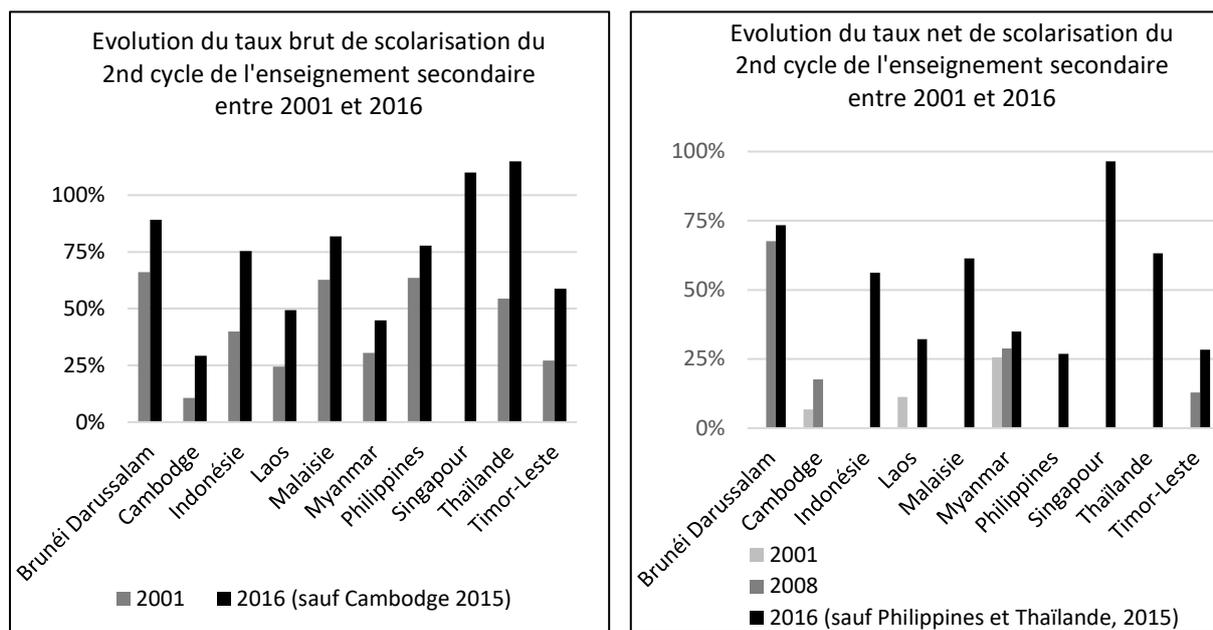
Annexe 1.4. Le taux brut et net de scolarisation dans le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire



Source : Données issues ISU (2001, 2008, 2009, 2015, 2016)

Note particulière : Il n'existe pas de données UNESCO ni du taux brut ni du taux net de scolarisation pour Singapour en 2001 (ni en 2000 et en 2002) et ce quel que soit le niveau (1^{er} et 2nd cycle).

Annexe 1.5. Le taux brut et net de scolarisation dans le 2nd cycle de l'enseignement secondaire



Source : Données issues ISU (2001, 2008, 2015, 2016)

Note : Le Vietnam n'a pas indiqué de données à l'UNESCO pour les taux bruts et nets de scolarisation du 2nd cycle de l'enseignement secondaire entre 2001 et 2016.

Annexe 1.6. Tranche d'âge de l'obligation de scolarité et du niveau correspondant à l'âge limite selon les pays de l'ASE.

Diffusion non autorisée

Annexe 1.7. Effectifs scolarisés (et variations relatives) dans l'enseignement supérieur de 1986 à 2017 selon les pays de l'ASEAN.

	1986	2001*	2017**	VR 1986- 2001* (%)	VR 2001- 2017** (%)	VR 1986- 2017** (%)
Brunei	601	4479	11593	645	158	1829
Cambodge	2213	25416	207603	1048	716	9281
Indonésie	1048885	3017887	7983633	188	165	661
Laos	5382	16745	111411	211	565	1970
Malaisie	109545	557118	1248927	407	124	1040
Myanmar	179366	553456	771321	209	39	330
Philippines	1402000	2432002*	3589484	73	48*	156
Singapour	42317	-	195125*	-	-	361*
Thaïlande	1026952	2095694*	2410713*	104	15	135*
Vietnam	121159	749253*	2307361*	518	208*	1804*

VR = Variations relatives

* Pour l'année 2002

** Pour l'année 2016

Source : Données ISU (1986, 2001, 2002, 2016, 2017)

Annexe 1.8. Proportion des étudiants dans l'enseignement supérieur privé entre 2001 et 2017 selon les pays de l'ASEAN

	2001	2009	2017*	Ecart de point de pourcentage entre 2001 et 2017 *
Brunei	n.a	0,4%	13,4%	13,0*
Cambodge	71,7%	n.a	62,8%	-8,9
Indonésie	62,8%	59,4%	62,7%	-0,1
Laos	25,0%	30,5%	24,7%	-0,3
Malaisie	32,2%	40,6%	48,4%	16,2
Myanmar	-	-	-	-
Philippines	68,7%	62,6%	54,3%	-14,4
Singapour	-	61,8%	35,5%*	-26,3*
Thaïlande	18,9%	17,5%	15,6%*	-3,2*
Timor oriental	-	42,9%	-	-
Vietnam	10,6%	12,3%	12,9%*	2,3*

* Pour l'année 2016

Source : Données ISU (2001, 2009, 2016, 2017)

Annexe 1.9. Evolution des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur et le financement initial de la part des gouvernements pour les étudiants du supérieur de 2000 à 2017 selon les pays de l'ASE.

(1) Financement initial des administrations publiques par étudiant du supérieur en \$ US																
(2) Dépenses des administrations publiques pour l'enseignement supérieur en \$ US (millions)																
année	2000		2001		2009		2010		2013		2014		2016		2017	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Brunei							8769	54			22016	194	9950	108		
Cambodge					65	11	52	10		19						
Indonésie					476	2314	682	3409	783	5029	682	4409				
Laos	227	3	360	6	198	22	167	20	396	54	407	54				
Malaisie	3270	1796	4269	2379	4340	4343	4111	4364	4841	5406			2505	3348		
Myanmar															200	154
Philippines	150	366	127	317	192	534										
Singapour					10098	2006	9824	2097	11639	2972				3046		
Thaïlande	709	1348	594	1257	869	2102	814	1976	1121	2696						
Timor oriental					278	8	505	10		3		4				
Vietnam					393	696	427	862	646	1452						

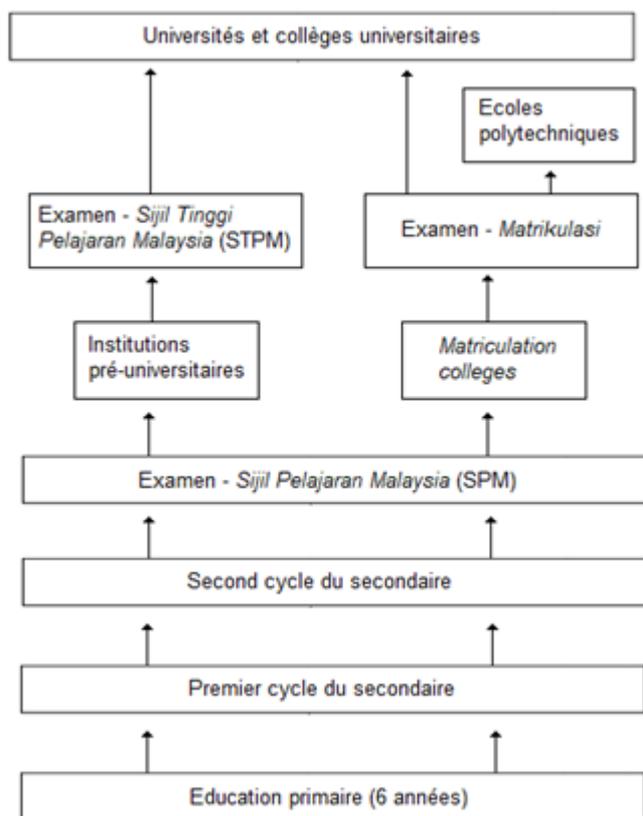
Sources : Données ISU et Banque Mondiale. (2000, 2001, 2009, 2010, 2013, 2014, 2016, 2017)

Annexe 1.10. Répartition des établissements universitaires entre secteur public et secteur privé selon les pays de l'ASE

Diffusion non autorisée

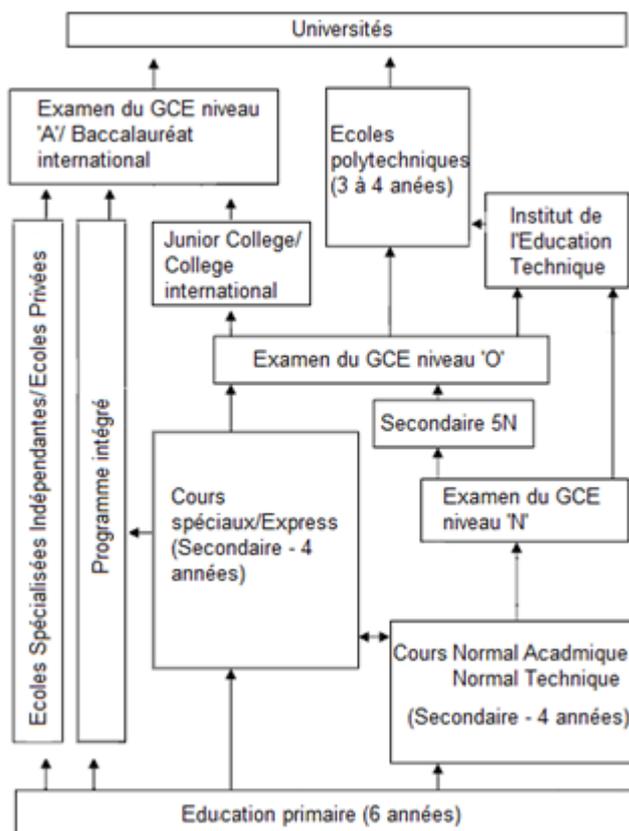
Annexes – Chapitre 2

Annexe 2.1. Organisation du système éducatif malaisien en 2020



Source : Clark, N. (2014). Education in Malaysia. *World Education News & Review*, December 2nd. URL : <https://wenr.wes.org/2014/12/education-in-malaysia> (consulté le 13/08/2022) (traduit par l'auteur)

Annexe 2.2. Organisation du système éducatif singapourien en 2020



Source : Goh, C. B. & Gopinathan, S. (2008). Education in Singapore: Development since 1965. In B. Fredriksen & J. P. Tan. *An African Exploration of the East Asian Education* (p.80-108). The World Bank. (traduit par l'auteur)

Annexes – Chapitre 3

Annexe 3.1. Répartition des bourses de la PSC selon le genre

	Royaume-Uni	États-Unis	Singapour	Autres pays	Total
Femme	197	112	73	32	414
	47,6%	27,1%	17,6%	7,7%	46,4%
Homme	238	136	79	25	478
	49,8%	28,5%	16,5%	5,2%	53,6%
Total	435	248	152	57	892*
	48,8%	27,8%	17,0%	6,4%	100%

Source : réalisé par l'auteur à partir des données issues des rapports de la PSC

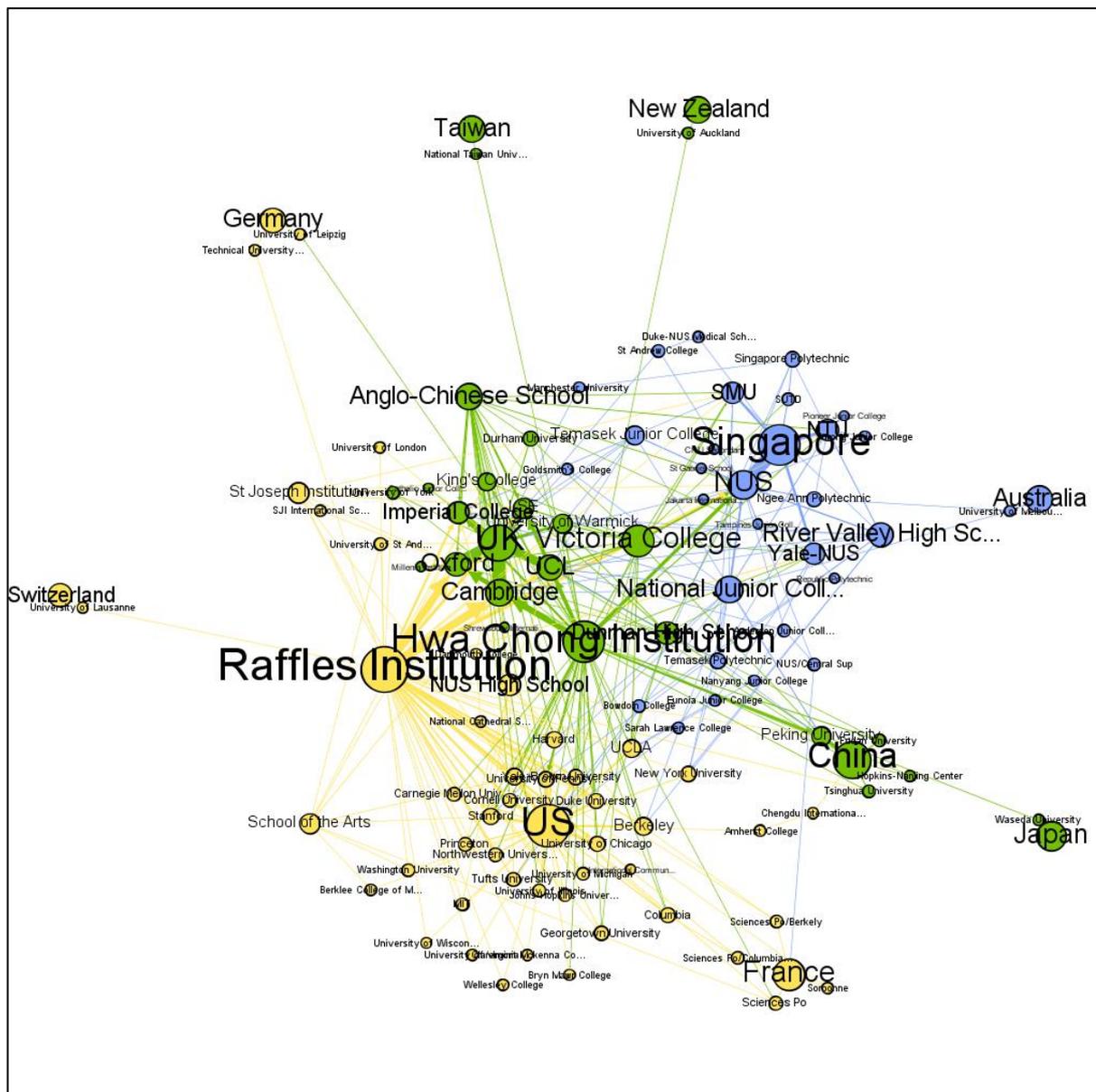
*Modalité "pending" (en attente) a été retirée.

Annexe 3.2. Les institutions pré-universitaires au sein de la reproduction des élites singapouriennes

Les bourses du PSC permettent de comprendre la structure du système de fabrication des élites singapouriennes notamment par le biais des établissements pré-universitaires. En effet, ces derniers participent à cette reproduction des élites. Rebecca Ye et Erik Nylander ont relevé parmi ces *Junior Colleges*, deux institutions dont la *Raffles Institution* (RI) et la *Hwa Chong Institution* (HCI) qui sont au cœur du processus de fabrication des élites politiques singapouriennes¹²⁴². Ces deux auteurs ont analysé les liens de ces institutions avec les Universités d'Oxford et de Cambridge et le processus d'élitisation via ces deux prestigieux établissements britanniques. Bien sûr, pour les données de 2007 à 2019, ces liens sont toujours présents mais ce processus se concentre également sur une stratification des établissements pré-universitaires singapouriens, des universités ciblées et de leur pays associé. En effet, la RI et la HCI apparaissent comme des *Junior Colleges* de « premier rang » dans cette fabrication des élites mais avec des logiques de placement différentes notamment en termes d'universités et de destinations différentes. D'ailleurs, selon le graphique des réseaux ci-dessous, il est possible d'établir les connexions entre pré-universités et universités locales et étrangères et de voir se constituer trois grandes communautés avec leurs logiques propres.

¹²⁴² Ye, R. & Nylander, E. (2015). The transnational track: state sponsorship and Singapore's Oxbridge elite. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 11-33.

Graphique. Représentation des boursiers de la PSC selon leurs institutions pré-universitaires et leur pays d'accueil



Source : réalisé par l'auteur. Logiciel Gephi®

Note particulière : *Force Atlas 2* (paramétrage : mode lin-log, tolérance 1, gravité 5, dissuasion des hubs et empêchement des recouvrements, modularité aléatoire 0,386, degrés 5,727).

Lecture : Les boursiers sont majoritairement issus de la Raffles institution et sont dominants dans les universités américaines, françaises, suisses et allemandes. À l'inverse les boursiers issus de la Hwa Chong Institution sont prédominants dans les universités britanniques, chinoises, japonaises et taïwanaises.

Si les étudiants sont principalement issus de la RI et la HCI, les poids et la distance des connexions restent quelques peu différents. En effet, les étudiants de la RI s'orientent dans les grands établissements britanniques mais également vers ceux des États-Unis, ce qui représente une caractéristique de distinction avec la HCI qui apparaît sous la même communauté que le Royaume-Uni. En outre, dans la fabrication des élites d'autres établissements pré-universitaires

sont également présents sur ce segment. Ainsi, ils apparaissent davantage comme des établissements de « second rang » mais répondent également à des logiques qui sont similaires aux établissements de premier rang. En effet, la *School of Arts*, la *Saint-Joseph's Institution* ou la *N.U.S. High School* sont proches de la *Raffles Institution* et se situent dans son prolongement. À l'inverse, l'*Anglo-Chinese School*, le *Victoria College* apparaissent dans la même communauté (verte) que la *Hwa Chong Institution*. Ce qui est intéressant est le troisième ensemble (en bleu), puisqu'il concerne un autre type d'établissement de second rang qui se concurrence particulièrement sur le champ national. Les étudiants de la *National Junior College*, la *River Valley High School* ou encore des écoles polytechniques telles que *Singapore Polytechnic* ou *Temasek Polytechnic*, sont financés essentiellement pour rester dans le système universitaire singapourien. La pluralité d'établissements pré-universitaires démontre ainsi deux mécanismes sous-jacents du système de fabrication des élites singapouriennes. Le premier est le dualisme entre établissements de premier rang et de second rang (et également entre eux) et le second est la stratification des universités et pays ciblés. En effet, dans l'ensemble du sous-système figuré en jaune, certaines universités européennes et celles des États-Unis sont connectées notamment à la *Raffles Institution* alors, que pour le sous-système en vert, certaines sont en lien avec les universités chinoises, taiwanaises, japonaises et néo-zélandaises et connectées avec notamment la *Hwa Chong Institution*. De plus, les bourses permettent de voir deux systèmes qui co-existent en matière de formation des élites, l'un est une fabrication locale tandis que l'autre est une extranationalisation de cette formation.

Annexe 3.4. Evolution des mobilités étudiantes singapouriennes vers l'étranger entre 2003 et 2017

En 2003	Effectif	%	En 2011	Effectif	%	En 2017	Effectif	%
Australie	15238	62,1%	Australie	9767	47,4%	Australie	7864	33,6%
Royaume-Uni	3988	16,3%	Royaume-Uni	4370	21,2%	Royaume-Uni	7257	31,0%
États-Unis	3900	15,9%	États-Unis	4234	20,6%	États-Unis	4396	18,8%
Malaysia	469	1,9%	Malaysia	796	3,9%	Malaisie	481	2,1%
Canada	360	1,5%	Canada	312	1,5%	Canada	468	2,0%
Nouvelle-Zélande	224	0,9%	Nouvelle-Zélande	210	1,0%	Irlande	415	1,8%
Sous total	24179	98,6%	France	165	0,8%	Allemagne	413	1,8%
(+Autres pays)	354	1,4%	Sous total	19854	96,5%	Nouvelle-Zélande	383	1,6%
Total	24533	100,0%	(+Autres pays)	730	3,5%	Japon	322	1,4%
			Total	20584	100%	France	191	0,8%
						Suisse	162	0,7%
						Sous total	22352	95,5%
						(+Autres pays)	1041	4,5%
						Total	23393	100%

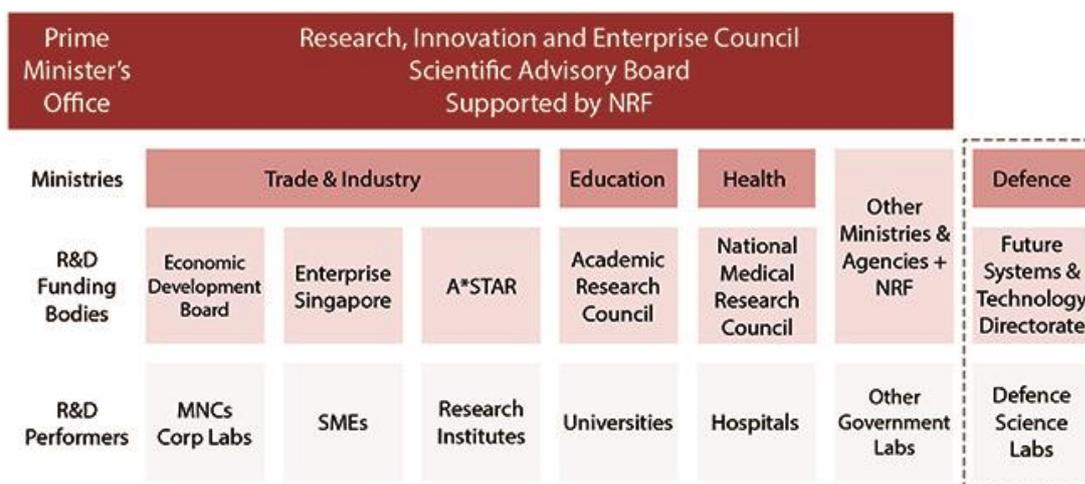
Sources: Données ISU (2003, 2011, 2017)

Annexes – Chapitre 4

Annexe 4.1. Centres et laboratoires de recherches internationaux installés à Singapour

<i>Nom du laboratoire de recherche</i>	<i>Partenaires étrangers</i>	<i>Partenaire(s) singapourien(s)</i>
BEARS (Berkeley Education Alliance for Research in Singapore)	Université de Californie Berkeley (UC Berkeley, USA)	NUS, NTU
CARES (Cambridge Centre for Advanced Research and Education in Singapore)	Université de Cambridge (UK)	NUS, NTU
CNRS@CREATE	Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, France)	National Research Foundation
E2S2 (Energy and Environmental Sustainability Solutions for Megacities)	Université Jiao Tong de Shanghai (SJTU, Chine)	NUS
SEC (Singapore-ETH Centre)	École polytechnique fédérale de Zurich (ETH Zurich, Suisse)	National Research Foundation
SHARE (Singapore-HUJ Alliance for Research and Enterprise)	Université hébraïque de Jérusalem (HUJ, Israël)	National Research Foundation
SMART (Singapore-MIT Alliance for Research and Technology)	Massachusetts Institute of Technology (MIT, USA)	National Research Foundation
TUM CREATE	Université technique de Munich (TUM, Allemagne)	NTU

Annexe 4.2. Ecosystème du secteur de la R&D à Singapour



Source : National Research Foundation. (2021). *RIE Ecosystem*. NRF. Website. URL: <https://www.nrf.gov.sg/about-nrf/rie-ecosystem> (consulté le 05/05/2021).

Annexe 4.3. Mobilités internationales entrantes à la Nanyang Technological University (NTU)

Estimation à partir des chiffres de la mobilité étudiante relevés du QS Ranking (uniquement full-time students)

année	2015	2016	2017	2018	2019
Proportion QS undergraduate*	81%	81%	82%	82%	83%
Proportion QS postgraduate*	19%	19%	18%	18%	17%
Total étudiants (QS) à NTU*	25278	25367	25738	25088	23901
Nombre étudiants internationales*	8078	7845	7251	6719	5921
Proportion E.I en undergraduate*	58%	57%	54%	50%	50%
Proportion E.I en undergraduate*	42%	43%	46%	50%	50%
Nombre E.I en UG***	4685	4472	3916	3360	2961
Nombre E.I en PG***	3393	3373	3335	3360	2961
Proportion E.I total UG**	23%	22%	19%	16%	15%
Proportion E.I total PG**	71%	70%	72%	74%	73%
Proportion E.I total NTU**	32%	31%	28%	27%	25%

* données issues du classement QS entre 2015 et 2019.

** Chiffres calculés à partir des données du QS

UG = undergraduate

PG = postgraduate

E.I = Étudiant international

Estimation à partir du QS et des chiffres issus des rapports annuels NTU (uniquement full-time students)

année	2015	2016	2017	2018	2019
Undergraduate rapports NTU**	23021 (80%)	23512 (80%)	23495 (80%)	22934 (82%)	22813 (82%)
Postgraduate rapports NTU**	5932 (20%)	5795 (20%)	5888 (20%)	5216 (18%)	5166 (18%)
Total étudiants à NTU**	28953	29307	29383	28150	27979
Nombre étudiants internationales*	8078	7845	7251	6719	5921
Proportion E.I en undergraduate*	58%	57%	54%	50%	50%
Proportion E.I en undergraduate*	42%	43%	46%	50%	50%
Nombre E.I en UG***	4685	4472	3916	3360	2961
Nombre E.I en PG***	3393	3373	3335	3360	2961
Proportion E.I total UG***	20%	19%	17%	15%	13%
Proportion E.I total PG***	57%	58%	57%	64%	57%
Proportion E.I total NTU***	28%	27%	25%	24%	21%

* données issues du classement QS entre 2015 et 2019.

** données issues des rapports NTU et des National Reports ; chiffres concernant uniquement les étudiants en full-time

*** données calculées à partir des sources citées au-dessus

UG = undergraduate

PG = postgraduate

E.I = Étudiant international

Annexe 4.4. Panorama de la mobilité entrante à la National University of Singapore

année	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
E.I en UG												4999***	4712***	4448***	55%* (5428)	53%* (5005)	52%* (4637)	50%* (3893)	50%* (3822)
	4335 (a)												5923**	5769**	5473**	5044**	4637**		
Echange E.I : total (a)			469	538	533	676	938	1101	1267	1445	1407	1677	1918	1962	1922	1861	2104	2212	2364
E.I en PG	2212 (a ; e)				3485							4787***	4812***	4816***	45%* (4440)	47%* (4438)	48%* (4280)	50%* (3893)	50%* (3822)
E.I (tous niveaux)	6547 (a)				7789 (a)	8521 (a)	9880 (a)	10511 (a)	11088 (a)	11755 (a)	11518 (a)	11451 (a)	11360 (a)	11113 (a)	9868*	9443*	8917*	7786*	7644*
Etudiants en UG total (a)	22124		23137		21761	22031	22689	23330	23822	24546	24785	25107	25570	25838	26338	26862	27198	27604	28555
Etudiants en PG Total (a)	7637		7188		6421	6308	6616	7020	7670	8060	8089	7901	7828	7775	7770	7853	8065	8304	8592
Total (a) étudiants à NUS	29761		30325		28222	28339	29305	30350	31492	32606	32874	33008	33398	33613	34108	34715	35263	35908	37047
% d'échange internationaux			2%		2%	3%	4%	4%	5%	4%	5%	6%	6%	6%	5%	6%	6%	6%	6%
% E.I (tous niveaux) (b)	22%				28%	30%	34%	35%	35%	36%	35%	35%	34%	33%	29%	27%	25%	22%	21%
Estimation du % E.I en UG (f)	20%											20%	Entre 18% et 23%	Entre 17% et 22%	Environ 21%	Environ 19%	17%		
% E.I en PG	64% (a ; e)				54%							61%	62%	62%	57%	57%	53%	47%	45%

* Données issues du QS; calcul est sur le total des *full-time students* uniquement.

** Données issues de <https://www.todayonline.com/daily-focus/education/time-singapore-universities-admit-more-international-students> (consulté le 25/04/2019). UG = *undergraduate* ; PG = *postgraduate*.

*** Données issues de Daquila, T.C. (2018). *Student Mobility in Asia & the Pacific: Expansion, Broadening & Deepening. University Mobility in Asia and the Pacific UMAP International Forum 2018* ; National University of Singapore (2014). *NUS Annual Report 2014*. URL : <https://www.nus.edu.sg/annualreport> (consulté le 15/08/2021).

(a) Données issues des rapports annuels de NUS.

(b) calculé sur la base commune des données du nombre d'étudiants total à NUS (selon les rapports annuels)

(c) Données issues du NUS Registrar's office (NUS report 2019 n'était pas encore disponible) d'où les chiffres élevés d'inscription.

(e) Postgraduate « recherche » uniquement

(f) Pourcentage à prendre avec précaution, le calcul est sur la base du total des étudiants *full-time* et *part-time* à NUS alors que le nombre d'E.I est pour le QS est calculé uniquement pour les étudiants en *full-time*. Sous-estimation entre 0% et 3 %.

Annexe 4.5. Estimations des mobilités étudiantes entrantes dans les universités autonomes d'État à Singapour

année	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
NUS	6547	6857(*)	7167(*)	7477(*)	7789	8521	9880	10511	11088	11755	11518	11451	11360	11113	9868	9443	8917	7787	7645
NTU	5369*	5623*	5877*	6131*	6387*	6987*	8102*	8619*	9092*	9639*	9445*	9390*	9315*	9111*	8078	7845	7251	6719	5921
SMU							1122	1267	1271	1260	1170	1230	1318	1458	1628	1850	1846	1833	2089
SIT														100	100	105	105	104	[100, 150]
SUTD												<500**	<500**	<500**	<500**	<500**	<500**	519	575**
SUSS															<500***	<500***	<500***	<500***	<500***
Total - données officielles disponibles (rapports + QS)	6547				7789	8521	11002	11778	12359	13015	12688	12681	12678	12671	19674	19243	18119	16443	15655
Total (étudiants nationaux)	52422	54403	55426	57076	59441	62918	65746	69028	72710	74534	76126	77982	79162	81328	83894	86582	101621	103745	107630
% E.I dans les universités [données officielles disponibles]	12,5%				13,1%	13,5%	16,7%	17,1%	17,0%	17,5%	16,7%	16,3%	16,0%	15,6%	23,5%	22,2%	17,8%	15,8%	14,5%
Total [données officielles disponibles + estimations]	11916	12480	13044	13608	14176	15508	19104	20397	21451	22654	22133	22071	21993	21782	19674	19243	18119	16962	16230
Estimation du % des étudiants internationaux dans les universités	22,7%	22,9%	23,5%	23,8%	23,8%	24,6%	29,1%	29,5%	29,5%	30,4%	29,1%	28,3%	27,8%	26,8%	23,5%	22,2%	17,8%	16,3%	15,1%

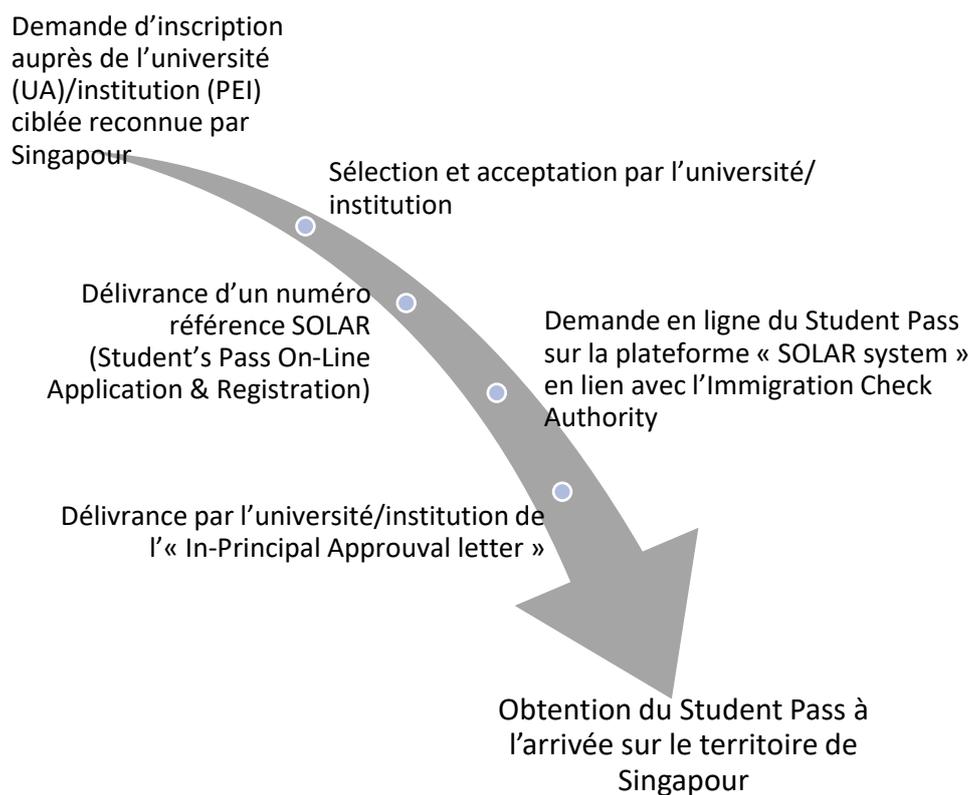
* Calculé à partir de la méthode de chevauchement.

(*) Calculé par interpolation des données.

** Estimation faite à partir de l'entretien semi-directif avec SUTD qui rapportait le chiffre de 25% d'étudiants internationaux (*undergraduate* et *postgraduate* confondus).

*** Estimation compte tenu de la structure de l'université (SUSS) qui est principalement réservée aux étudiants singapouriens (et *Permanent Residents*) et en adéquation avec les entretiens effectués avec le top management.

Annexe 4.6. Processus de demande du Student Pass à Singapour



Source : Elaboré à partir des informations disponibles sur l'ICA et les universités autonomes publiques et universités étrangères.

Annexes – Chapitre 5

Annexe 5.1. Données sociodémographiques – échantillons pondérés (enquête par questionnaire)

Variables catégorielles	N	%	
<i>Genre</i>			
	Homme	122	50,3
	Femme	121	49,7
<i>Expatriation des parents</i>			
	Oui	102	42,1
	Non	141	57,9
<i>Revenu des parents</i>			
	Moins de 2 500\$/mois	44	18,1
	Entre 2 500\$ et 5 000\$/mois	44	18
	Entre 5 000\$ et 7 500\$/mois	42	17,4
	Entre 7 500\$ et 10 000\$/mois	36	14,9
	Entre 10 000\$ et 15 000\$/mois	28	11,7
	Plus de 15 000\$/mois	49	19,9
<i>Religion</i>			
	Je ne préfère pas le dire	1	
	Aucune	114	46,8
	Christianisme	77	31,5
	Bouddhisme	2	0,9
	Hindouisme	12	5
	Judaïsme	5	2,1
	Islam	13	5,4
	Autres	20	8,1
<i>Nationalité</i>			
	Française	139	57
	Autres	104	43
<i>Discipline universitaire</i>			
	Business	100	41
	Informatique	26	10,6
	Design et architecture	3	1
	Ingénierie	46	19
	Droit	11	4,7
	Science	28	11,5
	Sciences sociales et Arts	29	12,1
<i>Diplôme du père</i>			
	CAP/BEP/BAC	71	29,4
	BAC+3	68	28
	BAC+5 et plus	103	42,3
	Non réponse	1	0,3
<i>Diplôme de la mère</i>			
	CAP/BEP/BAC	66	27,3
	BAC+3	86	35,2
	BAC+5 et plus	90	37,1
	Non réponse	1	0,3
<i>Diplôme en préparation</i>			
	Diplôme niveau <i>undergraduate</i>	92	37,7
	Diplôme niveau <i>postgraduate</i>	151	62,3
Variables continues			
	Modalités	Moyenne	Ecart-type
	<i>Sensibilité aux classements internationaux</i>	1-10	7,35 1,955
	<i>Satisfaction globale de la mobilité à Singapour</i>	0-5	4,3 0,821

Annexe 5.2. Caractéristiques des mobilités à Singapour

Variables catégorielles	N	%
<i>Type de mobilité</i>		
Mobilités institutionnelles courtes	77	31,6
Mobilité en vue d'obtenir un double diplôme à Singapour	40	16,5
Mobilité en vue d'obtenir un diplôme à Singapour	43	17,8
Mobilité de professionnalisation (Stage)	83	34,1
<i>Nombre de mobilités dans le cadre des études supérieures</i>		
1 ^e mobilité	130	53,3
2 ^e mobilité	52	21,2
3 ^e mobilité et plus	62	25,4
<i>Raisons de la mobilité à Singapour</i>		
Conseillée par l'université	55	22,5
Conseillée par les parents, la famille ou les amis	12	5,0
Exclusivement sur ta propre initiative	127	52,5
Obligatoire	49	20,0
<i>Durée de la mobilité à Singapour</i>		
Moins de 3 mois	10	4,0
Entre 3 et 6 mois	123	50,7
Entre 6 et 12 mois	82	33,9
Plus de 12 mois	28	11,4
<i>Sélectivité par l'université d'origine</i>		
Oui	191	78,8
Non	52	21,2
<i>Sélectivité par l'université d'accueil</i>		
Oui	183	74,8
Non	60	25,2
<i>Coûts des études supérieures</i>		
Gratuite	84	34,4
Moins de 2500\$	21	8,7
Entre 2500 et 7000\$	17	7,0
Entre 7000 et 14000\$	37	15,4
Plus de 14000\$	29	12,1
Tu es uniquement en stage	54	22,4
<i>Support des coûts des études supérieures</i>		
Personnel + famille	46	18,9
Personnel uniquement	31	12,8
Financé par une entreprise privée dans le pays d'origine	7	2,8
Financé par une entreprise privée à Singapour	14	5,7
Bourse de l'État singapourien	13	5,2
Bourse d'État du pays d'origine	44	18,3
Famille uniquement	88	36,4
<i>Universités et écoles d'accueil à Singapour</i>		
NUS	92	37,7
NTU	39	16,1
Autres universités publiques	13	5,5
Joint-Venture	5	2,1
International Branch campus	39	15,9
Multinationales ou Startup	41	16,7
A*ASTAR	6	2,4
Autre	7	3,0
Non réponse	1	0,6
<i>Universités et écoles dans le pays d'origine</i>		
Université	106	43,5
Business school	85	34,8
Ecole d'ingénieur	44	18,0
Autres	4	1,6
Non réponse	5	2,1

Annexes – Chapitre 6

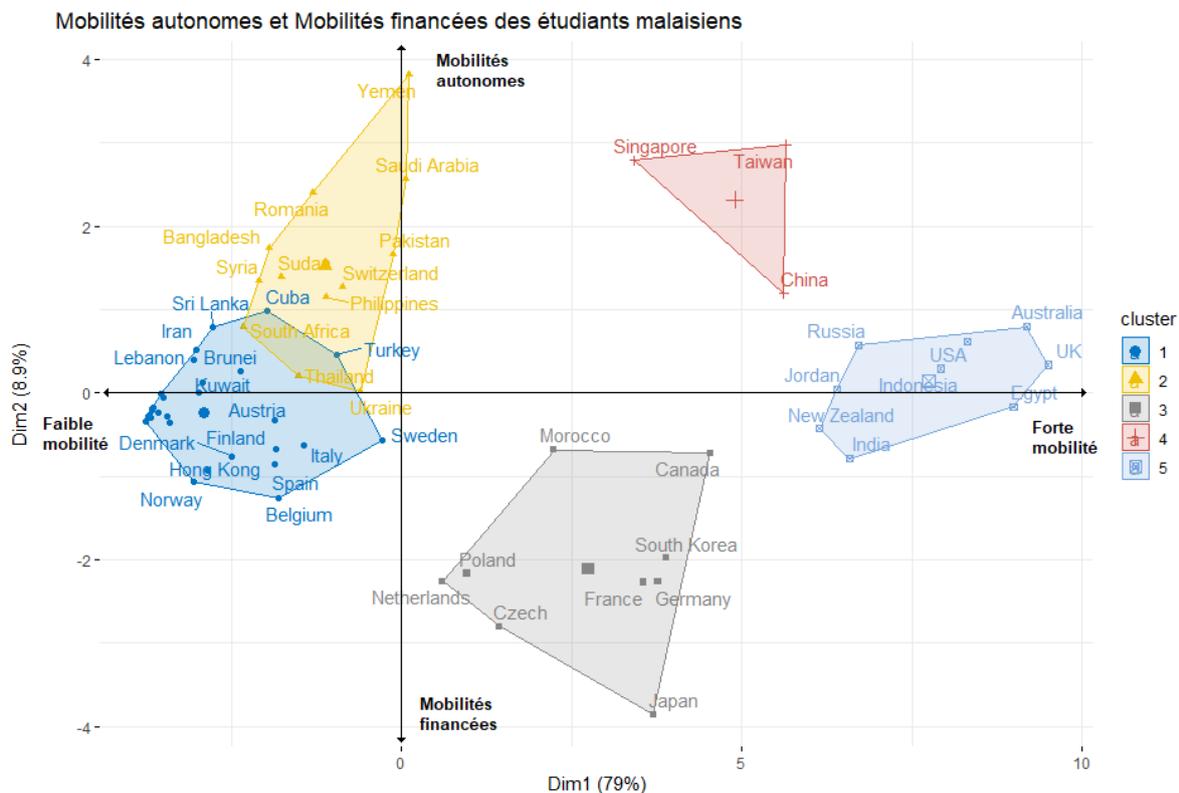
Annexe 6.1. Les doubles diplômes en collaboration entre les universités de recherche et les universités étrangères

<i>Université de recherche malaisienne</i>	<i>Université étrangère</i>	<i>Diplômes et disciplines visés</i>
Universiti Malaya	Kyoto University (Japon)	Double Master (santé publique)
Universiti Kebangsaan Malaysia	Universität Duisburg-Essen (Allemagne)	Double bachelor (ingénierie)
Universiti Kebangsaan Malaysia	Universitas Padjadjaran (Indonésie)	Double doctorat de médecine
Universiti Putra Malaysia	University of Newcastle (Australie)	Double doctorat (éducation, ingénierie, informatique, technologie de l'information, santé et sciences médicales, sciences, mathématiques, langues, etc.)
Universiti Putra Malaysia	Kyushu Institute of Technology (Japon)	Double Master et double doctorat (Ingénierie, informatique et science)
Universiti Putra Malaysia	Naresuan University (Thaïlande)	Double Master et double doctorat (sciences de la santé, sciences médicales, soins infirmiers, santé publique, agriculture, ressources naturelles et environnement, architecture, ingénierie, sciences, commerce, économie, communication, éducation, sciences sociales.)
Universiti Putra Malaysia	Sharif University of Technology (Iran)	Double Master et Double doctorat (sciences sociales et comportementales, affaires et administration, sciences physiques, mathématiques, ingénierie et métiers de l'ingénierie).
Universiti Putra Malaysia	Ataturk University (Turquie)	Double doctorat (génie industriel, biologie, génie chimique, génie électrique et électronique, génie alimentaire.)
Universiti Sains Malaysia	University of Glasgow (Royaume-Uni)	Double MBA
Universiti Sains Malaysia	OTH Regensburg (Allemagne)	Double Master (Ingénierie et physique)

Annexe 6.2. Mosquée et département des *Islamic Studies* à l'Universiti Sains Malaysia

Diffusion non autorisée

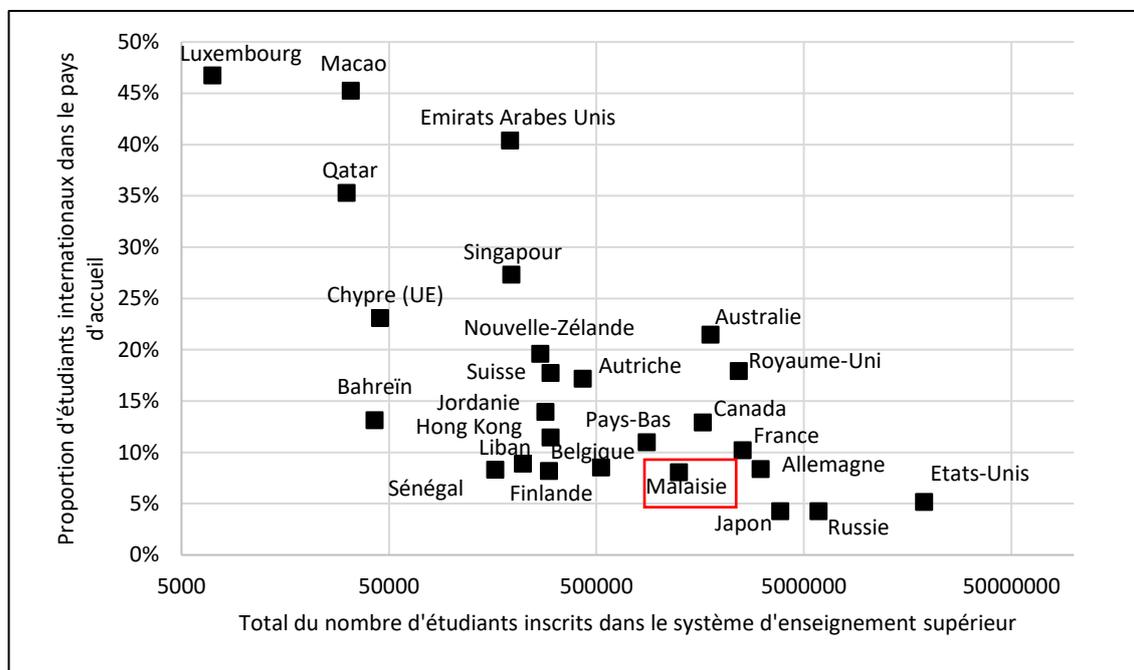
Annexe 6.3. Analyse des composantes principales sur les mobilités financées et autonomes des étudiants malaisiens à l'étranger



Source : données issues des rapports de 2008 à 2017 - ACP réalisé par l'auteur. Logiciel R, extensions utilisées :
 Lecture : l'axe 1 (Dim 1) représente l'importance des effectifs étudiants en mobilité sortante et l'axe 2 (Dim 2) représente la mobilité financée et la mobilité autofinancée. Ainsi plus un pays apparaît à gauche de l'axe 1 et plus les effectifs d'étudiants s'y rendant sont faibles. De même plus un pays apparaît en haut de l'axe 2, plus les effectifs sont en auto-financement (et inversement).

Annexes – Chapitre 7

Annexe 7.1. La Malaisie dans le champ mondial des pourvoyeurs d'étudiants internationaux en 2017



Source : établi à partir des données ISU pour l'année 2017.

Annexe 7.2. Le modèle de gravité pour expliquer les mobilités étudiantes vers la Malaisie

Diffusion non autorisée

Diffusion non autorisée

Diffusion non autorisée

Diffusion non autorisée

Diffusion non autorisée

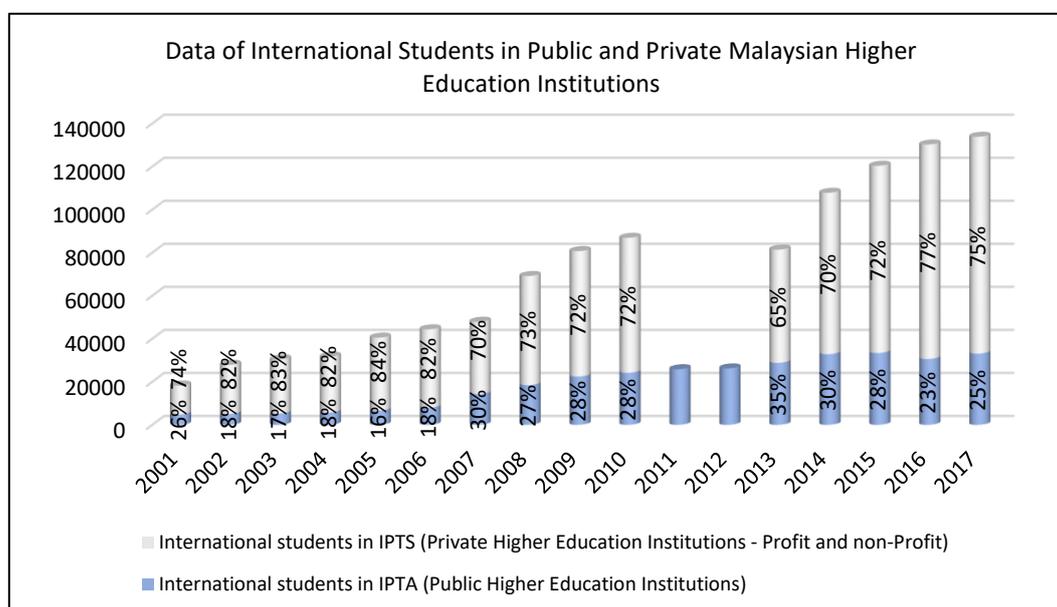
Diffusion non autorisée

Annexe 7.3 Variations relatives concernant les étudiants internationaux dans le secteur universitaire public et privé malaisien

Variations relatives (années)	Secteur public (IPTA)	Secteur privé (IPTs)	Total (secteur public et privé confondus)
2003 - 2010	+362,2%	+149,2%	+185,9%
2010 - 2017	+36,7%	+60,7%	+54,0%
2003 - 2017	+531,7%	+300,5%	+340,4%

Source : calculé à partir des données des rapports annuels du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur malaisien entre 2003 et 2017.

Annexe 7.4. Evolution du nombre d'étudiants internationaux et de leur proportion dans le secteur universitaire public et privé entre 2001 et 2017



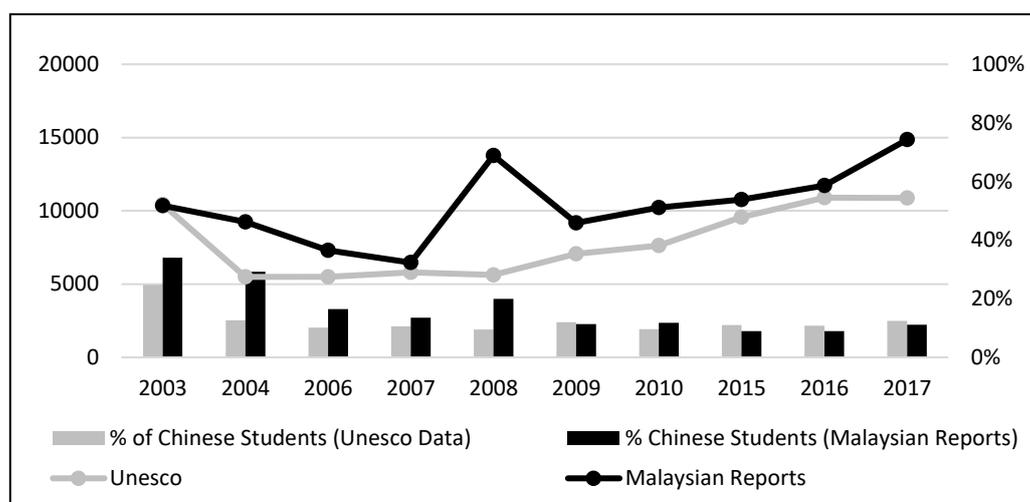
Source : élaboré à partir des rapports annuels du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur malaisien

Annexe 7.5. Répartition des étudiants internationaux selon leur pays d'origine et leur inscription universitaire dans le secteur public (IPTA) ou privé (IPTS)

	IPTA 2003	IPTS 2003	Total 2003	IPTA 2007	IPTS 2007	Total 2007	IPTA 2010	IPTS 2010	Total 2010	IPTA 2014	IPTS 2014	Total 2014	IPTA 2017	IPTS 2017	Total 2017
<i>Bangladesh</i>	152	1984	2136	309	2197	2506	538	1503	2041	1172	25982	27154	2069	28456	30525
<i>Botswana</i>	0	160	160	1	1489	1490	2	1909	1911		95				9
<i>Brunei</i>	81	160	241	142	183	325	157	171	328	207	370	577			841
<i>Cambodge</i>	45	50	95	53	165	218	68	215	283	75					251
<i>Chine</i>	119	10230	10349	1160	5308	6468	2168	8046	10214	1851	7055	8906	3974	10880	14854
<i>Egypte</i>	52	14	66	51	89	140	98	305	403	164	510	674			1365
<i>Indonésie</i>	1496	4138	5634	3000	5454	8454	3769	6119	9888	3671	4086	7757	3939	5823	9762
<i>Iran</i>	120	254	374	2049	1629	3678	4814	7009	11823	3598	1422	5020	1755	1313	3068
<i>Irak</i>	152	31	183	678	233	911	1255	580	1835	2146	643	2789	2590	667	3257
<i>Jordanie</i>	156	17	173	478	59	537	573	196	769	648	352	1000			643
<i>Kazakhstan</i>	5	5	10	28	144	172	29	1229	1258		1267				1002
<i>Corée du Sud</i>	15	369	384	16	611	627	28	1426	1454		964				1491
<i>Laos</i>	9	20	29	17	10	27	11	14	25						46
<i>Libye</i>	264	163	427	456	149	605	1125	2805	3930	1276	1399	2675	1104	2213	3317
<i>Maldives</i>	37	525	562	181	886	1067	195	1154	1349	121	977	1098			1323
<i>Maurice</i>	31	113	144	29	186	215	35	265	300		633				923
<i>Myanmar</i>	49	409	458	100	400	500	125	339	464	129	333	462			418
<i>Nigeria</i>	51	128	179	258	2626	2884	737	5080	5817	2100	7532	9632	2477	11052	13529
<i>Oman</i>	27	385	412	133	292	425	140	239	379	198	356	554			527
<i>Pakistan</i>	74	1084	1158	164	1164	1328	297	1492	1789	979	2844	3823	1579	4454	6033
<i>Palestine</i>	34	18	52	140	77	217	369	310	679	422	519	941			996
<i>Philippines</i>	45	85	130	69	220	289	76	325	401	86					405
<i>Arabie Saoudite</i>	8	128	136	299	749	1048	668	1584	2252	558	390	948			431
<i>Singapour</i>	172	290	462	401	324	725	543	355	898	634					481
<i>Somalie</i>	78	98	176	249	447	696	739	739	1478	641	602	1243			1112
<i>Sri Lanka</i>	33	348	381	75	807	882	79	1024	1103	104	1045	1149			1795
<i>Soudan</i>	284	223	507	432	710	1142	596	2241	2837	602	1880	2482	590	2514	3104
<i>Syrie</i>	16	21	37	59	54	113	118	193	311	341	832	1173			1546
<i>Tanzanie</i>	7	35	42	20	375	395	57	773	830	72	486	558			654
<i>Thaïlande</i>	475	406	881	719	429	1148	786	939	1725	711	657	1368			890
<i>Timor Oriental</i>	1	0	1	4	8	12	4	3	7						8
<i>Ouzbékistan</i>	3	34	37	24	63	87	75	231	306	104	573	677			666
<i>Vietnam</i>	70	350	420	62	569	631	59	583	642	60	462	522			688
<i>Yémen</i>	219	496	715	837	1779	2616	1809	4047	5856	1751	2614	4365	2096	4152	6248
<i>Zimbabwe</i>	3	26	29	6	224	230	6	653	659		285				429

Source : élaboré à partir des rapports annuels du ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur malaisien.

Annexe 7.6. a) Evolution des mobilités des étudiants internationaux chinois en Malaisie depuis 2003 selon différentes sources de données



Sources : établi à partir des données ISU entre 2003 et 2017 et des rapports annuels du ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur entre 2003 et 2017. Pour l'année 2005, 2011, 2012, 2013 et 2014, les données ne sont pas disponibles pour les rapports.

Annexe 7.6. b) Ratio d'étudiants internationaux chinois en mobilité entrante dans les universités publiques et privées en Malaisie

année	IPTS ¹²⁴³	IPTA ¹²⁴⁴	Ratio
2003	10230	119	100:1
2007	5308	1160	5:1
2010	8046	2168	4:1
2014	7055	1851	4:1
2017	10880	3974	3:1

Source : élaboré à partir des rapports annuels du ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur en 2003 et 2017.

¹²⁴³ Institut Pengajian Tinggi Swasta (Institutions privées de l'enseignement supérieur).

¹²⁴⁴ Institut Pengajian Tinggi Awam (Institutions publiques de l'enseignement supérieur).

Annexe 7.7.a) L'analyse des composantes principales (ACP) pour décrire les mobilités étudiantes entrantes en Malaisie

L'ACP est une méthode descriptive et d'exploration des données statistiques¹²⁴⁵. Elle permet, entre autres, de comprendre et d'analyser la structure des données sans déformer la réalité de ces mêmes données¹²⁴⁶. L'ACP délivre une représentation graphique à partir d'un grand nombre de données sans que cela ne multiplie la production de graphiques¹²⁴⁷. Elle repose sur une analyse inductive et multivariée de celles-ci¹²⁴⁸. En sociologie, et en particulier en France, cette méthode reste peu appliquée compte tenu de l'obligation d'avoir des variables quantitatives et non qualitatives nécessaires comme c'est le cas pour les analyses de composantes multiples (ACM)¹²⁴⁹. Dans le cas des mobilités internationales entrantes en Malaisie, grâce aux données quantitatives continues, une ACP a pu être réalisée. Deux sources ont été utilisées, les rapports officiels du ministère de l'Education malaisien et les données de l'Institut de statistique de l'Unesco. L'une comme l'autre comportait des données manquantes ou « inconsistantes » par leurs irrégularités. Après la combinaison des données de l'état malaisien et de l'organisation internationale, la vérification et la normalisation¹²⁵⁰ des données, il a été possible de proposer une ACP fiable sur les mobilités internationales vers la Malaisie. Cette analyse repose sur 161 pays d'origine des étudiants internationaux couvrant une période de 2000 à 2017¹²⁵¹.

¹²⁴⁵ Jolliffe, I.T. & Cadima, J. (2016). Principal component analysis: a review and recent developments. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2065), 20150202.

¹²⁴⁶ Besse, P. (2014). Analyse en composantes principales (ACP). URL : <https://www.math.univ-toulouse.fr/~besse/Wikistat/pdf/st-m-explo-acp.pdf>. (consulté le 12/05/2022).

¹²⁴⁷ Guerrien, M. (2003). L'intérêt de l'analyse en composantes principales (ACP) pour la recherche en sciences sociales. Présentation à partir d'une étude sur le Mexique. *Cahiers des Amériques latines*, (43), 181-192.

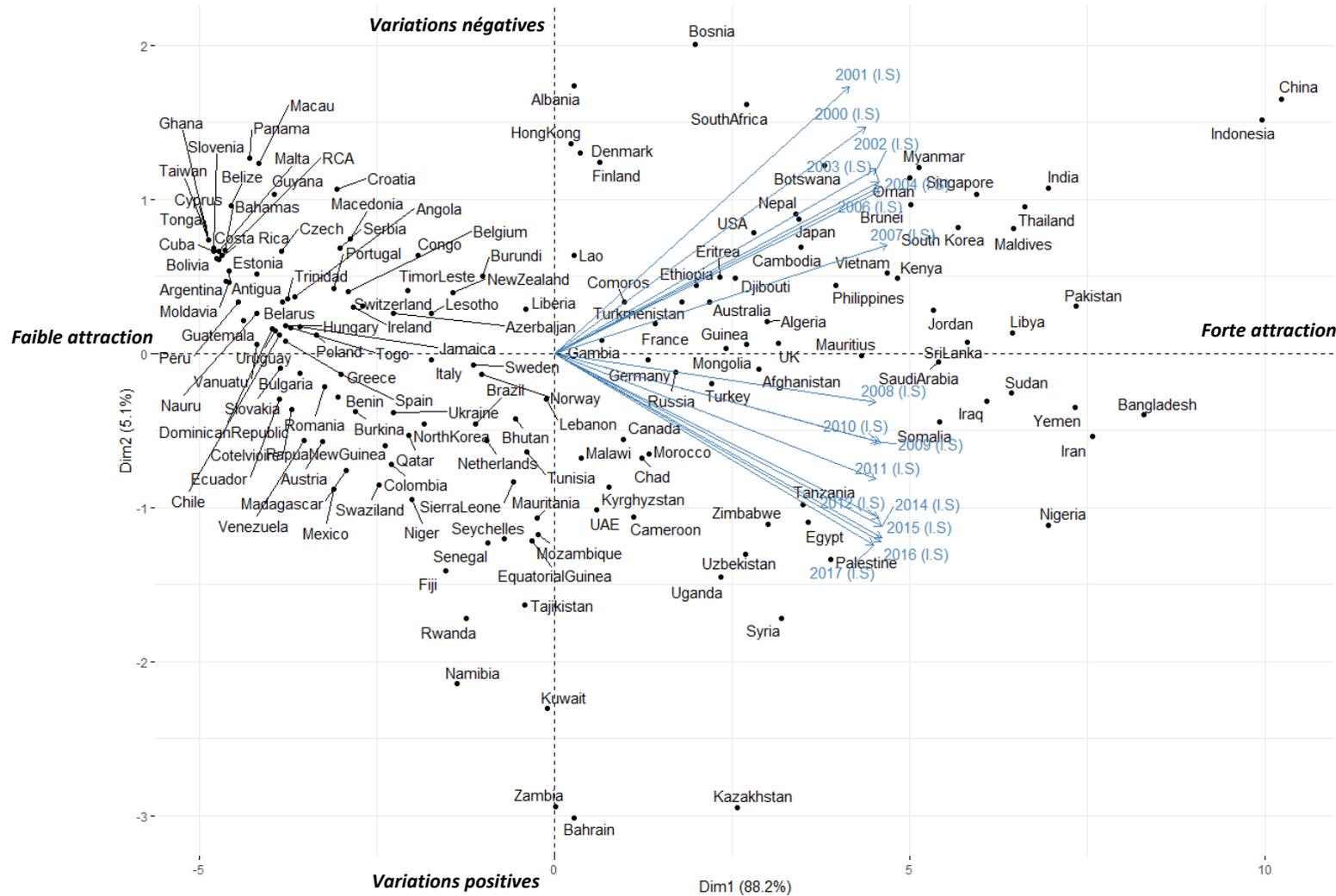
¹²⁴⁸ Lebaron, F. (2017). Méthodes quantitatives des sciences sociales 5. Les sciences sociales face à la multidimensionnalité, Sciences Po Saint-Germain-en-Laye, cours 1ère année 2016-2017. URL : <http://lebaron-frederic.e-monsite.com/medias/files/iep-chapitre-5-2017.pdf> (consulté le 12/05/2022).

¹²⁴⁹ Busca, D. & Toutain, S. (2009). *Analyse factorielle simple en sociologie: Méthodes d'interprétation et études de cas*. De Boeck Supérieur.

¹²⁵⁰ L'idée fut de normaliser les données brutes en données plus lisibles, cependant, de « centrer-réduire » les données brutes s'est heurté à l'influence des individus « extrêmes » due aux écarts trop élevés entre les pays à faible provenance et les pays à forte provenance. Ainsi, le choix s'est porté sur une normalisation des données en logarithme naturel (log). Mais cette normalisation n'est pas sans risque puisqu'elle n'accepte pas les valeurs nulles (= 0), donc à chaque valeur nulle, il a été attribué une valeur négative (-1) qui est traduite comme $[\log(-1)=0,1]$, ce qui reste très proche de zéro – ceci ne présentant qu'une différence extrêmement marginale sur les graphes. Ce graphe des individus est d'autant plus lisible et moins conditionné par les individus extrêmes. Cependant, le graphe des variables a subi des transformations ce qui donne une nouvelle lecture de la représentation graphique des mobilités étudiantes.

¹²⁵¹ Seules les années 2005 et 2013 n'ont pas été intégrées car les données n'étaient pas disponibles auprès des deux sources utilisées.

PCA: The international student mobilities towards Malaysia between 2000 and 2017

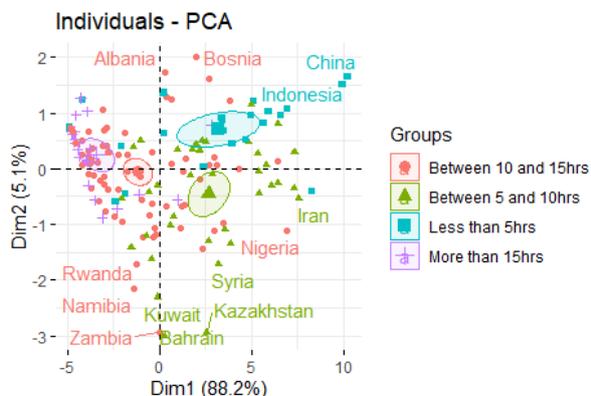


Source : Réalisé par l’auteur à partir des données ISU entre 2000 et 2017 et ajusté avec les données des rapports annuels du ministère de l’Education et de l’Enseignement supérieur malaisien entre 2003 et 2017.

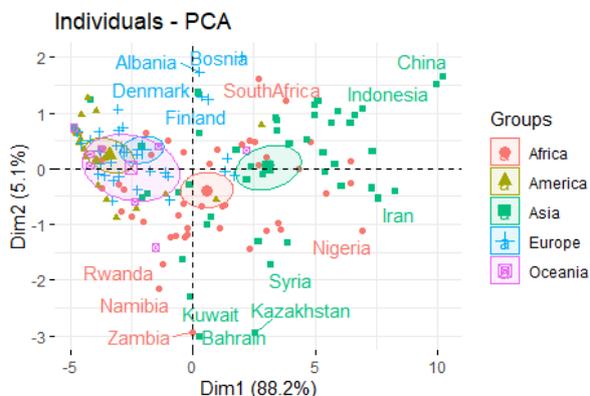
Lecture : La Dim 1 (ou axe 1) représente l’attraction : plus un pays est situé sur la droite de l’axe, plus les mobilités étudiantes se dirigeant vers la Malaisie sont fortes ; inversement plus un pays est situé à gauche de l’axe, plus les mobilités étudiantes sont faibles. La Dim 2 (axe 2) représente, en haut de l’axe, les mobilités étudiantes qui ont connu des variations positives entre 2001 et 2006 mais qui ont été négatives ou stables entre 2011 et 2017. À l’inverse le bas de l’axe indique des pays dont les variations étaient positives entre 2011 et 2017.

Annexe 7.7.b) Description de l'ACP par différentes variables illustratives

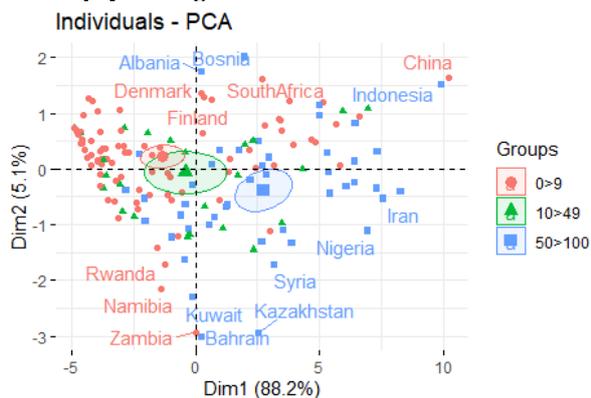
Par la distance (heure de voyage en avion)



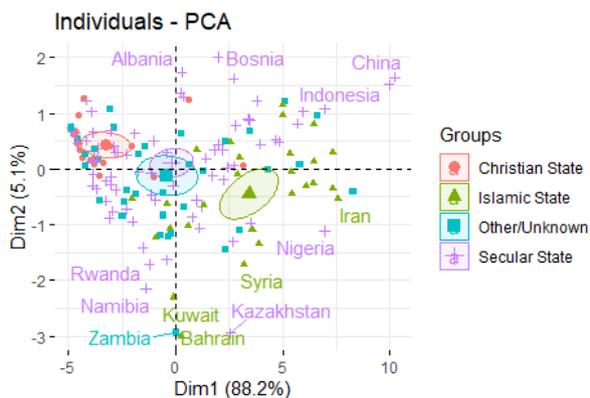
Par les continents



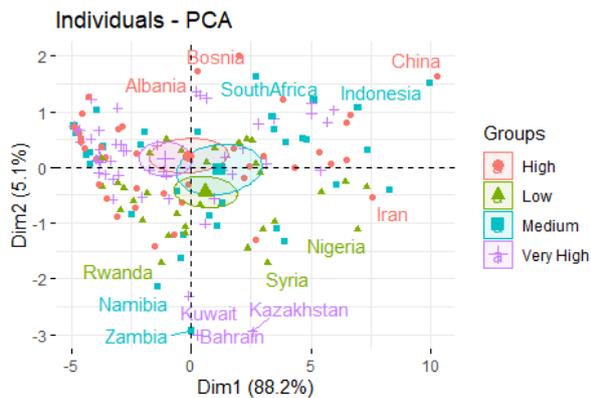
Par la proportion de la population musulmane dans le pays d'origine



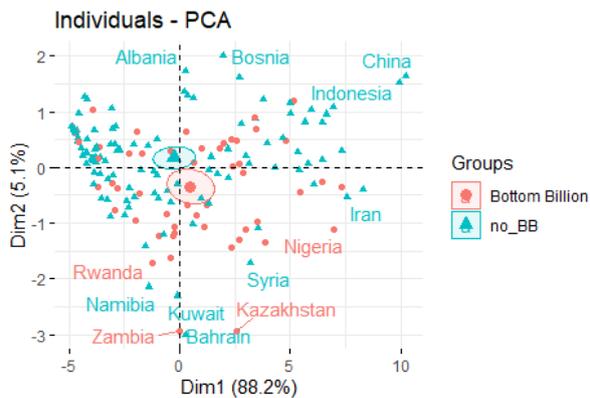
Par le type d'État (Constitution religieuse ou non)



Par l'Indice de Développement Humain (IDH)



Par le fait de relever d'un pays du « bottom billion » ou non



Par le fait d'être membre de l'OCI ou non

