



**HAL**  
open science

# L'internationalisation dans les écoles supérieures de management françaises

Aimée Ngalla

► **To cite this version:**

Aimée Ngalla. L'internationalisation dans les écoles supérieures de management françaises. Gestion et management. Université Paris-Saclay, 2021. Français. NNT : 2021UPASI013 . tel-04214438

**HAL Id: tel-04214438**

**<https://theses.hal.science/tel-04214438>**

Submitted on 22 Sep 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.

L'internationalisation dans les écoles  
supérieures de management françaises

*Internationalization in French business schools*

**Thèse de doctorat de l'université Paris-Saclay**

École doctorale n° 630 : Droit Économie Management (DEM)  
Spécialité de doctorat : Sciences de gestion  
Unité de recherche : Université Paris Saclay, UVSQ, Larequoi, 78000, Versailles,  
Réfèrent : Université de Versailles -Saint-Quentin-en-Yvelines

**Thèse présentée et soutenue à Paris-Saclay,  
le 21/09/2021, par**

**Aimée NGALLA**  
**TOME 1**

**Composition du Jury**

**Annie BARTOLI**

Professeure des universités  
Université Versailles Saint Quentin-en-Yvelines / Paris Saclay

Présidente du jury

**Boualem ALIOUAT**

Professeur des universités  
Université Côte d'Azur

Rapporteur & Examineur

**Martine BRASSEUR**

Professeure des universités  
Université de Paris

Rapporteuse & Examinatrice

**Jacques IGALENS**

Professeur émérite  
Université de Toulouse 1

Examineur

**Bachir MAZOUZ**

Professeur titulaire à l'École Nationale d'Administration Publique  
(ENAP), Réseau des universités du Québec

Examineur

**Direction de la thèse**

**Philippe HERMEL**

Professeur des Universités,  
Université Versailles Saint Quentin-en-Yvelines / Paris Saclay

Directeur de thèse

*L'université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

# SOMMAIRE

|   |            |
|---|------------|
| SOMMAIRE .....  | II         |
| REMERCIEMENTS.....  | V          |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS .....   | VII        |
| LISTE DES SIGLES – ABREVIATIONS - ACRONYMES .....   | IX         |
| INTRODUCTION GENERALE .....   | 1          |
| <b>PARTIE 1 : LES ETABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EES) FRANCAIS DANS LE CONTEXTE<br/>MONDIALISÉ.....</b> | <b>12</b>  |
| <b>CHAPITRE 1 .....</b>   | <b>16</b>  |
| <b>L’INTERNATIONALISATION DANS L’INDUSTRIE : DES APPROCHES VARIEES .....</b>                                      | <b>16</b>  |
| 1.1. UN RETOUR FONDAMENTAL SUR LA CONCEPTION DE LA STRATEGIE DANS LES ORGANISATIONS .....                         | 17         |
| 1.2. LES APPROCHES DITES TRADITIONNELLES DE L’INTERNATIONALISATION DE LA FIRME .....                              | 29         |
| 1.3. L’APPROCHE DISCONTINUE ET ACELEREES : LES BORN GLOBAL FIRMS OU EIRP .....                                    | 46         |
| 1.4. L’APPROCHE PAR LA SPRINGBOARD THEORY : LA SPIRALE ASCENDANTE DE L’INTERNATIONALISATION .....                 | 51         |
| 1.5. VERS UNE APPROCHE HOLISTIQUE DE L’INTERNATIONALISATION : L’EMERGENCE DE NOUVEAUX SCHEMAS .....               | 54         |
| 1.6. STRATEGIES INTERNATIONALES ET FORMES D’ACCES AUX MARCHES INTERNATIONAUX .....                                | 56         |
| <b>CHAPITRE 2 : .....</b>   | <b>65</b>  |
| <b>L’INTERNATIONALISATION DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : LE CONTEXTE FRANÇAIS.....</b>                           | <b>65</b>  |
| 2.1. LE MODELE DE SOCIETE FRANÇAIS.....   | 67         |
| 2.2. L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS : UNE ORGANISATION BICEPHALE .....   | 71         |
| <b>CHAPITRE 3 .....</b>   | <b>115</b> |
| <b>DEMARCHES ET DISPOSITIFS D’INTERNATIONALISATION DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS</b>                     | <b>115</b> |
| 3.1. LES CLASSEMENTS ET LES ACCREDITATIONS : ENTRE ISOMORPHISME ET RECHERCHE D’AVANTAGE COMPETITIF .....          | 115        |
| 3.2. UNE REVUE DES APPROCHES DE L’INTERNATIONALISATION DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR .....                        | 129        |
| 3.3. LES STRATEGIES D’INTERNATIONALISATION DES ECOLES DE MANAGEMENT.....  | 131        |
| <b>CHAPITRE 4 .....</b>   | <b>143</b> |
| <b>DU CADRE CONCEPTUEL À LA PROBLEMATIQUE .....</b>   | <b>143</b> |
| 4.1. PLANIFICATION/CAUSATION VS ÉMERGENCE/EFFECTUATION .....  | 143        |
| 4.2. L’INTERNATIONALISATION DES EES VUE COMME UNE DEMARCHE PLANIFIEE.....   | 145        |
| 4.3. L’INTERNATIONALISATION DANS LES ECOLES DE MANAGEMENT COMME RESULTAT DES EFFECTUATIONS .....                  | 148        |
| 4.4. PROBLEMATISATION .....   | 149        |
| <b>CHAPITRE 5 .....</b>   | <b>153</b> |
| <b>POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....</b>  | <b>153</b> |
| 5.1. FONDEMENT CONSTRUCTIVISTE DE LA RECHERCHE.....   | 154        |
| 5.2. IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES DU CONSTRUCTIVISME PRAGMATIQUE .....  | 157        |
| 5.3. VALIDITE DE LA RECHERCHE.....  | 181        |
| <b>PARTIE 2 : RECHERCHE EMPIRIQUE : L’INTERNATIONALISATION DES ECOLES DE MANAGEMENT EN PRATIQUE<br/>.....</b>     | <b>188</b> |



|  |            |
|--|------------|
| <b>CHAPITRE 6</b> .....  | <b>190</b> |
| <b>ETUDE DU CAS E1</b> .....   | <b>190</b> |
| 6.1. LE CONTEXTE DU CAS E1 : GENERALITE .....  | 190        |
| 6.2. ANALYSE DES ENTRETIENS E1 ET PRESENTATION DES RESULTATS .....   | 198        |
| 6.3. CONCLUSION E1 .....   | 234        |
| <b>CHAPITRE 7</b> .....  | <b>237</b> |
| <b>ETUDE DU CAS E2</b> .....   | <b>237</b> |
| 7.2. ANALYSE DES DONNEES ISSUES DU DISCOURS DES ACTEURS .....  | 249        |
| 7.3. CONCLUSION CAS E2 .....   | 300        |
| <b>CHAPITRE 8</b> .....  | <b>303</b> |
| <b>ETUDE DE CAS E3</b> .....   | <b>303</b> |
| 8.1. HISTORIQUE.....   | 304        |
| 8.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DU DISCOURS DES ACTEURS, DES DOCUMENTS INTERNES ET DE L'OBSERVATION DIRECTE ..... | 308        |
| 8.3. CONCLUSION CAS E3 .....   | 326        |
| <b>CHAPITRE 9</b> .....  | <b>329</b> |
| <b>ETUDE DU CAS E4</b> .....   | <b>329</b> |
| 9.1. LE CONTEXTE DE L'E4 : GÉNÉRALITÉS.....  | 329        |
| 9.2. L'ENVIRONNEMENT DE L'E4 : UNE COMPOSANTE BIEN INSÉRÉE DANS SON ÉCOSYSTÈME .....   | 331        |
| 9.3. LE SENS ET LES PRATIQUES DE L'INTERNATIONAL AU SEIN DE L'E4.....  | 338        |
| 9.6. CONCLUSION DU CAS E4 .....  | 350        |
| <b>PARTIE 3 : INTERPRÉTATION DES PROCESSUS D'INTERNATIONALISATION DES ÉCOLES DE MANAGEMENT EN FRANCE</b> .....                                 | <b>355</b> |
| <b>CHAPITRE 10</b> .....   | <b>356</b> |
| <b>ANALYSE INTRA ET INTER CATEGORIES :</b> .....   | <b>356</b> |
| <b>SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES</b> .....  | <b>356</b> |
| 10.1. LES ECOLES PRIVEES DE MANAGEMENT : PLUS DE SIMILITUDES QUE DE DIFFERENCES ?.....   | 356        |
| 10.2. LES ECOLES UNIVERSITAIRES DE MANAGEMENT FONCTIONNENT-ELLES TOUTES DE LA MEME FAÇON ? .....   | 370        |
| 10.3. ÉCOLES PRIVEES VS ECOLES PUBLIQUES : UNE OPPOSITION QUI N'A PLUS DROIT DE CITE .....   | 381        |
| <b>CHAPITRE 11</b> .....   | <b>394</b> |
| <b>DISCUSSION DES PROCESSUS D'INTERNATIONALISATION D'AVANTAGE BASES SUR L'EFFECTUATION</b> .....   | <b>394</b> |
| 11.1. LES STRATÉGIES D'INTERNATIONALISATION : UNE HYBRIDATION NÉCESSAIRE ENTRE CAUSATION ET EFFECTUATION ..                                    | 395        |
| 11.2. LES CONDITIONS INFLUENÇANT LES DYNAMIQUES D'EFFECTUATION .....   | 397        |
| 11.3. RE CONCEPTUALISATION DE L'EFFECTUATION .....   | 403        |
| 11.4. RETOURS SUR LES PROPOSITIONS DE RECHERCHE .....  | 405        |
| 11.5. IMPLICATIONS MANAGÉRIALES .....  | 410        |
| <b>CONCLUSION GENERALE</b> .....   | <b>415</b> |
| <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....   | <b>428</b> |
| <b>TABLE DES MATIERES</b> .....  | <b>448</b> |

*A ma fille Angie, qui a accepté de me partager avec mes activités de recherche*

# REMERCIEMENTS

Si la liberté qu'offre la recherche peut souvent rendre solitaire, mes années de thèse m'ont offert de merveilleuses opportunités de socialisation. A travers ces lignes, j'adresse mes remerciements les plus chaleureux à toutes les magnifiques personnes qui ont contribué à la réussite de ce travail doctoral.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, le **Professeur Philippe Hermel**. Au-delà d'un directeur de thèse, vous êtes devenu un mentor ! Merci pour tous vos conseils éclairés, votre sagesse, vos décryptages et votre professionnalisme à toute épreuve. Pendant ces années, j'ai bénéficié de votre confiance et d'un coaching personnalisé. Merci pour toutes les opportunités auxquelles vous m'avez exposée. J'espère que ce travail est à la hauteur de vos attentes.

Cette thèse n'aurait pas pu se réaliser sans la proposition du **Professeur Annie Bartoli**, de m'intégrer au LAREQUOI à l'issue de mon master recherche à l'ISM-IAE. Mille mercis Annie de m'avoir ramenée sur la voie de la recherche alors que j'avais déjà entamé une vie dans l'entreprise. Merci pour votre bienveillance et surtout d'avoir accepté de participer au jury de cette thèse.

Je remercie les professeurs **Boualem Aliouat, Martine Brasseur, Jacques Igalens et Bachir Mazouz**, membres du jury de thèse, de m'avoir fait l'extrême honneur d'évaluer ma réflexion.

Mes remerciements vont également au LAREQUOI et à l'ISM-IAE en tant qu'institutions et spécialement aux professeurs **Christophe Assens et Gilles Rouet**. Merci Christophe pour tes conseils, encouragements et remarques notamment lors des ateliers doctoraux. Merci à vous Gilles d'avoir facilité mon intégration en tant que ATER au sein de l'ISM-IAE.

Aux enseignants chercheurs, chers collègues, merci pour ces interactions et échanges riches en enseignements.

**Emmanuel et Sylvie**, merci à vous pour votre disponibilité et votre accompagnement notamment dans les démarches d'inscription ou encore de déplacement. La convivialité que vous savez créer et nos moments de fous rires ont contribué à illuminer et agrémente mes journées au laboratoire.

Je ne saurai terminer cette section de remerciements en lien avec le laboratoire sans mentionner celui que j'appelle affectueusement mon « petit frère », **Louis Caleb**. Tu as été un compagnon de route pendant toutes ces années au « labo ». Ta gentillesse et serviabilité sont sans pareil. Merci pour ces longs échanges pendant lesquels nous avons souvent refait le monde.

Mes remerciements vont également à mon compagnon **Philippe** et à ma fille **Angie** qui ont été un soutien indéfectible. Merci pour votre amour et votre patience. Vous avez été ma bouée de sauvetage et ma bouffée d'air frais pendant ces années. Merci de croire autant en moi.

Je remercie également à mon père et ma mère pour leurs prières et encouragements. Merci d'avoir gardé Angie quand j'avais besoin de concentration. Malgré la distance, vous avez été plus que présents et toujours prêts à m'épauler.

Merci à mes deux frères et trois sœurs pour leur amour. Toutes vos paroles d'encouragements sont toujours arrivées au bon moment.

Pour terminer cette longue liste de remerciements, je pense à **Maguy** et **Elisa**. Vraiment du fond du cœur je vous dis merci pour le soin que vous avez apporté à la mise en forme et à la relecture de ce document. La distance n'est vraiment pas un obstacle pour la bienveillance ; vous êtes des perles, soyez bénies.

Merci également à toi **Didier** pour avoir accepté de faire le double codage des données sous NVIVO. Tes conseils et éclairages ont été bienvenus pour l'analyse des données empiriques.

Enfin, merci à tous les interlocuteurs qui m'ont consacré du temps sur le terrain lors de ma phase de collecte de données empiriques. Chers enseignants-chercheurs et administratifs des écoles E1, E2, E3, E4, et chers professionnels de l'enseignement supérieur, votre participation et votre authenticité ont fortement contribué à la réussite de ce projet.

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

## LISTE DES FIGURES

|  |            |
|--|------------|
| FIGURE 1: LE CHEMINEMENT DE LA STRATEGIE : LOGIQUES STRATEGIQUES (SOURCE AUTEUR) .....   | 20         |
| FIGURE 2: A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ANALYZING STRATEGY-AS-PRACTICE (JARZABKOWSKI ET AL. (2007) .....  | 24         |
| FIGURE 3: PROCESSUS ENTREPRENEURIAL DE L'EFFECTUATION [SOURCE : (READ ET AL., 2016) CITE IN (SILBERZAHN, 2016)] .....  | 28         |
| FIGURE 4: ENGAGEMENT SEQUENTIEL DES RESSOURCES - JOHANSON ET WIERDERSHEIM (1975) .....   | 32         |
| FIGURE 5: LES MECANISMES D'INTERNATIONALISATION.....   | 34         |
| FIGURE 6: LES SEQUENCES DU PROCESSUS D'INTERNATIONALISATION (MODELE UPPSALA 1977).....   | 36         |
| FIGURE 7: UPPSALA MODELE, 2017 MODEL (JOHANSON ET VAHLNE, 2017) .....  | 38         |
| FIGURE 8: FORMES D'AUTONOMIE DES IAES (SOURCE : AUTEUR) .....  | 87         |
| FIGURE 9: DEPENSE DES ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2018.....  | 96         |
| FIGURE 10 : EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN 2019-2020 .....   | 97         |
| FIGURE 11: REPARTITION DES EFFECTIFS ETUDIANTS A L'UNIVERSITE PAR GRANDES DISCIPLINES EN 2017 .....  | 98         |
| FIGURE 12: ACCROISSEMENT ANNUEL DES EFFECTIFS DES UNIVERSITES FRANÇAISES PAR CURSUS ET PAR ANNEE<br>UNIVERSITAIRE .....  | 99         |
| FIGURE 13: REPARTITION DES ETUDIANTS ETRANGERS EN FRANCE PAR TYPE D'ETABLISSEMENT .....  | 100        |
| FIGURE 14 : REPARTITION ETUDIANTS INTERNATIONAUX PAR FILIERE ET PAR NATIONALITE (SOURCE : MESRI-SIES,<br>2018).....  | 101        |
| FIGURE 15 : REPARTITION DES ETUDIANTS ETRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PAR NATIONALITE EN 2019-<br>2020 (SOURCE : MESRI-SIES, SYSTEME D'INFORMATION SISE, 2020) ..... | 102        |
| FIGURE 16 : CADRE DE REFERENCE DES ACCREDITATIONS EQUIS ET EPAS (SOURCE EMFD) .....  | 118        |
| FIGURE 17: ACCREDITATION EPAS : LE MODELE (SOURCE EMFD) .....  | 119        |
| <b>FIGURE 18: LES COMPOSANTES D'UNE WORLD CLASS UNIVERSITY .....</b>   | <b>128</b> |
| FIGURE 19 : ÉTAPES DU PROCESSUS PLANIFIE D'INTERNATIONALISATION (ADAPTE DE KNIGHT 1994 ET DE WIT 2002) .....   | 148        |
| FIGURE 20: CONTINUUM DES PARADIGMES EPISTEMOLOGIQUES.....  | 155        |
| FIGURE 21: PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ANALYSE (SOURCE AUTEUR-NVIVO).....   | 182        |
| FIGURE 22 : DU GUIDE D'ENTRETIEN A LA GRILLE D'ANALYSE (SOURCE AUTEUR).....  | 183        |
| FIGURE 23 : MOTIVATIONS LIEES AU CHOIX DE L'E1.....  | 203        |
| FIGURE 24 : L'INTERNATIONAL, UN FACTEUR DE SUCCES COMMUN A TOUTES LES ECOLES (E1).....   | 205        |
| FIGURE 25 : AVANTAGES DES ACCREDITATIONS.....  | 225        |
| FIGURE 26 : CARACTERISTIQUES DU DEPARTEMENT PROMOTION ET ADMISSIONS (E1) .....   | 226        |
| FIGURE 27 : ORIENTATION CLIENT INTERNATIONAL DE L'ECOLE E1 .....   | 227        |
| FIGURE 28 : DIFFICULTES D'ORDRE LINGUISTIQUES (E1).....  | 233        |
| FIGURE 29 : AUTRES FREINS AU DEVELOPPEMENT DE L'INTERNATIONAL.....   | 233        |
| FIGURE 30 : L'INTERNATIONAL, UNE VALEUR FEDERATRICE – E2.....  | 264        |
| FIGURE 31: POSITIONNEMENT EDIC DE L'E2.....  | 293        |
| FIGURE 32 : POSITIONNEMENT DE L'E4.....  | 335        |
| FIGURE 33 : L'ANCRAGE LOCAL/TERRITORIAL DE L'E4 .....  | 336        |
| FIGURE 34 : GRAPHIQUE CIRCULAIRE- CATEGORISATION DES SOURCES SELON LES OBJECTIFS DE LA<br>RECHERCHE/PUBLICATION.....   | 361        |
| FIGURE 35 : DYNAMIQUE DE FORMALISATION DE L'INTERNATIONAL.....   | 380        |
| FIGURE 36 : TROIS MODES D'INTERVENTION POUR CHANGER L'ATTITUDE (SOURCE BRASSEUR ET MZABI, 2003, P.17) ..   | 401        |

## LISTE DES TABLEAUX

|   |            |
|---|------------|
| TABLEAU 1: LES CARACTERISTIQUES D'UNE BORN GLOBAL COMPANY (SOURCE : AUTEUR) .....   | 50         |
| TABLEAU 2: NOUVELLES FORMES D'INTERNATIONALISATION .....  | 55         |
| TABLEAU 3: L'IMPACT DE LA GLOBALISATION SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (SOURCE KNIGHT, 2008) .....  | 105        |
| TABLEAU 4: RATIONALES OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION, SOURCE (KNIGHT, 2008) .....  | 111        |
| <b>TABLEAU 5: PORTEE INTERNATIONALE ET INITIATIVES CORRESPONDANTES (SOURCE : HAWAWINI, 2011) .....</b>  | <b>132</b> |
| TABLEAU 6 : FOUNDING ASSUMPTIONS CONCERNING KNOWLEDGE'S ORIGIN AND NATURE IN ALTERNATIVE EPISTEMOLOGICAL<br>FRAMEWORKS (SOURCE AVENIER ET THOMAS, 2015, P.71) ..... | 157        |
| TABLEAU 7: SPECIFICITES DES CAS .....   | 167        |
| TABLEAU 8 : RECAPITULATIF DE LA COLLECTE DES DONNEES EMPIRIQUES.....  | 173        |
| TABLEAU 9 : GUIDE D'ENTRETIEN .....   | 177        |
| TABLEAU 10 : LISTE DES ENTRETIENS FORMELS E1 .....  | 199        |
| TABLEAU 11: EXPERIENCES PROFESSIONNELLES INTERNATIONALES (E1) .....   | 201        |
| TABLEAU 12 : IMPORTANCE DES LANGUES ET DE L'ANGLAIS A L'E1 .....  | 220        |
| TABLEAU 13 : SYNTHESE DES RESULTATS CAS E1 .....  | 236        |
| TABLEAU 14 : LISTE DES ENTRETIENS FORMELS E2 .....  | 250        |
| TABLEAU 15 : VERBATIM ISSUS DU CODAGE DU NŒUD FORMATION (E2).....   | 252        |
| TABLEAU 16 : RAISONS DU CHOIX DE L'E2 .....   | 257        |
| TABLEAU 17: NŒUDS REGROUPES PAR SIMILARITE DE MOTS.....   | 293        |
| TABLEAU 18 : SYNTHESE DES RESULTATS E2 .....  | 302        |
| TABLEAU 19 : LISTE DES ENTRETIENS FORMELS E3 .....  | 309        |
| TABLEAU 20 : SYNTHESE DES RESULTATS E3 .....  | 328        |
| TABLEAU 21: LISTE DES ENTRETIENS E4.....  | 330        |
| TABLEAU 22 : FORMES DE COOPERATIONS INTERNATIONALES À L'E4.....   | 343        |
| TABLEAU 23 : FORMATION ET RECHERCHE : ENTRE COMPLEMENTARITE ET UNIVERSALITE.....  | 349        |
| TABLEAU 24 : LES FACTEURS D'ATTRACTIVITE DE L'E4.....   | 350        |
| TABLEAU 25 : SYNTHESE RESULTATS E4.....   | 352        |
| TABLEAU 26 : RECHERCHE/PUBLICATION, LEVIER POUR LES ACCREDITATIONS ET LA POLITIQUE INTERNATIONALE .....   | 363        |

# LISTE DES SIGLES – ABREVIATIONS - ACRONYMES

AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business  
AIU : Association Internationale des Universités  
AMBA: Association of Master of Business Administration  
BBA : Bachelor in Business Administration  
CAAE : Certificat d’Aptitude à l’Administration des Entreprises  
CCI : Chambre de Commerce et d’Industrie  
CEE : Communauté Économique Européenne  
CEFDG : Commission d’Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion  
CFA : Centre de Formation par Alternance  
CGE : Conférence des Grandes Écoles  
CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers  
CNCED : Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement  
CNED : Centre national d’Enseignement à Distance  
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique  
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales  
COMUE : Communauté d’Universités et Établissements  
CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles  
CPU : Conférence des Présidents d’Universités  
DESS : Diplôme d’Études Supérieures Spécialisées  
DGA : Directeur Général Académique  
DGES : Direction Générale de l’Enseignement Supérieur  
EC : Enseignant Chercheur  
EES : Établissement d’Enseignement Supérieur  
EFMD: European Foundation for Management Development  
EIRP : Entreprise à Internationalisation rapide et Précoce  
EMN : Entreprise MultiNationale  
EPAS: EFMD Program Accreditation System  
EQUIS: European Quality Improvement System  
ESCP : École Supérieure de Commerce de Paris (maintenant ESCP-EAP)  
ESM : École Supérieure de Management  
FNEGE : Fondation Nationale de l’Enseignement de la Gestion des Entreprises

GATS: General Agreement on Trade and Services (ou AGCS en Français pour Accord Général sur le commerce des Services)

HCERES : Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

HDR : Habilité à Diriger des Recherches

IAE : Institut d'Administration des Entreprises

IDE : Investissements Directs à l'Étranger

IB : International Business

INSEAD : Institut Européen d'Administration des Affaires

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LIU(F) : Laureate International Universities (France)

MCF : Maître de conférences

MESRI : Ministère Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation

MNE : MultiNational Enterprises

OCDE : Organisation de Coopération et de développement Économiques

OTAN : Organisation du Traité de l'Atlantique Nord

PME : Petites et Moyennes Entreprises

RI : Relations Internationales

RI : Responsable International

RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

SGS : Société Générale de Surveillance (organismes délivrant le label Qualicert pour la qualité des services, notamment au sein des organismes de formation)

SPé : Spécialisation

THE: Times Higher Education



# INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement supérieur en France est confronté à des conséquences de la globalisation depuis plusieurs années. On observe une évolution dans les manières d'apprendre et d'enseigner, notamment avec la dissémination du numérique renforcée par les contraintes imposées par la crise sanitaire du Covid 19. Le « marché » de l'éducation comme pour les autres secteurs d'activité est désormais global ; la concurrence est mondiale et les acteurs sont diversifiés. Altbach et Knight (2007), parlent de *new providers of education*, en faisant référence aux associations professionnelles, aux conglomérats internationaux ou encore aux compagnies média qui font désormais partie intégrante du panorama de l'enseignement supérieur compte tenu des accords du GATS<sup>1</sup>. En effet, le contexte du libre-échange implique que l'enseignement supérieur peut dorénavant être considéré comme un bien privé, ce qui facilite et encourage la mobilité internationale<sup>2</sup> (Altbach et Knight, 2007) et intensifie la concurrence. Knight (2008) parle de la tourmente pour qualifier les difficultés du changement de paradigme qu'implique la globalisation, à la fois pour les États-Nations et les organisations d'enseignement supérieur.

## Contexte de la recherche

La globalisation a en effet entraîné des bouleversements profonds dans les systèmes d'enseignement supérieur et ceux-ci s'imposent à tous les acteurs : États, universités, écoles, enseignants, étudiants<sup>3</sup>. On parle aisément ces dernières décennies de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, entendu majoritairement comme « ***the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society*** » (de Wit, 2015, P. 27).<sup>4</sup> L'internationalisation serait donc une phase du phénomène de globalisation auquel l'enseignement supérieur a dû faire face et s'adapter. Cette définition précise le fait que l'internationalisation est un processus intentionnel et non une expérience passive. Elle souligne que l'internationalisation n'est pas un but en soi, mais un moyen d'améliorer la qualité pour tendre vers l'excellence de l'enseignement supérieur et de la recherche, notamment grâce à la mobilité des acteurs. D'autre part, cette définition note que l'internationalisation doit servir les besoins de la société, au lieu

---

<sup>1</sup> General Agreement on Trade in Services. Il s'agit des accords de libre-échange dans les services. L'éducation y a fait son entrée depuis quelques années, mais les dispositions restent à la discrétion des pays membres de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC)

<sup>2</sup> Des étudiants, enseignants, programmes

<sup>3</sup> Bernard Ramanantsoa, Rapport France Stratégie 2016 (P.5)

<sup>4</sup> La première partie de la définition -celle qui n'est pas en gras- est une définition largement reprise de Knight (1994, 2002, 2008). L'auteur a rajouté les variables (ici en gras) qui permettent de préciser le caractère délibéré des stratégies et le fait que l'internationalisation en soit n'est pas une fin mais un moyen.

de se concentrer uniquement sur les raisons et les rendements économiques. Bien que la mondialisation touche tous les établissements, les écoles supérieures de management (ESM) subissent des pressions différentes ; car elles opèrent dans des contextes différents et ont des besoins différents. Il n'existe donc pas de modèle ou d'approche unique de l'internationalisation, mais chaque établissement doit trouver sa propre façon de s'internationaliser. Il existe en effet différentes formes possibles d'internationalisation et les deux principales formes sont l'internationalisation à domicile et l'internationalisation à distance. A cet effet, Huang (2007) indique que l'internationalisation de l'enseignement supérieur ne se limite plus à la mobilité des étudiants et à la signature de protocoles d'accord internationaux. Pour lui, il est désormais nécessaire de s'intéresser aux modalités d'internationalisation des programmes ; à l'internationalisation de la recherche ; à l'offre de doubles diplômes avec des partenaires étrangers ; à la création de campus annexes à l'étranger ; à la participation d'anciens étudiants internationaux au fonctionnement de l'école ; à l'existence de cadres internationaux d'assurance qualité ; à la prolifération des classements ; à la concurrence accrue pour attirer les étudiants internationaux.

Comme on peut le voir, le thème de l'internationalisation n'est pas nouveau, il apparaît comme l'un des sujets majeurs de l'enseignement supérieur au niveau mondial ces dernières décennies. Différentes approches de l'internationalisation existent en fonction des structures et des orientations stratégiques des écoles. Cependant, celles-ci sont toujours confrontées à la nécessité d'identifier des phénomènes ou variables par lesquelles l'internationalisation véritable et la transformation de l'enseignement supérieur est possible (Huang, 2007).

Sachant que la demande en éducation est de plus en plus élevée dans le monde, la question de l'internationalisation demeure d'actualité et nécessite d'être abordée d'une manière différente. Dans une interview au magazine professionnel News Tank, Higher Education & Research, en 2018, Bernard Belloc, président honoraire de l'université de Toulouse 1 Capitole déclare que « *la France académique subit, et n'influence pas l'internationalisation de l'enseignement supérieur* ». Les étudiants ont désormais le choix des formations initiales ou continues dans leurs pays d'origine ou à l'étranger. Les pays sont donc en concurrence les uns avec les autres pour les étudiants internationaux et malgré les intérêts politiques sous-jacents, la souveraineté nationale des diplômes français n'est plus suffisante pour attirer. Bien que les critères de choix dont la qualité varient d'une région du monde à l'autre, comme l'indique le rapport de France Stratégie (2016, P.197), les accréditations internationales et les multiples classements apparaissent comme des référentiels fiables à travers les nations. Par ailleurs, dans cette mouvance du marché mondial, le contexte français n'est pas moins complexe. Son organisation bicéphale (universités et grandes écoles) et la différence entre les diplômes d'État et les diplômes d'établissements ne facilitent

pas la lisibilité de l'offre française à l'extérieur<sup>5</sup>. Aussi, le contenu des programmes, les conditions d'accueil et les accréditations internationales sont des critères de sélection pour les étudiants.

En France, les cursus ingénieur et commerce/gestion sont très prisés par les étudiants étrangers. En effet, les étudiants étrangers représentent une part de 11% des étudiants dans l'enseignement supérieur avec 16,5% inscrits dans les écoles de commerce, gestion et comptabilité, 12,5% à l'université et 14% dans les formations d'ingénieurs. Leur nombre n'a cessé de croître ce qui explique aussi en partie la croissance des effectifs généraux des inscriptions dans l'enseignement supérieur, à savoir 2,73 millions en 2019-2020 avec 21% dans l'enseignement privé<sup>6</sup>. Selon le rapport intitulé *chiffres clés* de Campus France publié en février 2020, il existe dans le monde 5,3 millions d'étudiants internationaux<sup>7</sup> répertoriés comme étant en mobilité dans le monde. En 2018-2019, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) répertorie 358 000 étudiants étrangers inscrits en France, dont 283 700 décomptés comme étant en mobilité internationale<sup>8</sup>.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux écoles supérieures de management dans la grande famille des établissements d'enseignement supérieurs (EES). En effet, les étudiants inscrits en sciences de gestion représentent environ 20% des étudiants de Master en France selon la FNEGE et, près d'un quart des étudiants en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE sont inscrits en administration des affaires/économie/gestion (Garza et Wagner, 2015). Dans un article paru dans la RFG en 2016, Igalens démontre l'impact des sciences de gestion au travers d'une perspective évolutive des écoles de management. Il montre que la discipline s'est professionnalisée en France sous la pression des organismes d'accréditations, tel que cela a été le cas dans la fin des années 1950 aux États-Unis. Initialement considérées comme des écoles formant des techniciens de commerce, les business schools ont aujourd'hui un corps professoral construit (pour les grandes de la Conférence des Grandes Ecoles - CGE-) ou presque et la recherche est largement encouragée voir développée suivant des standards internationaux. On voit apparaître des phénomènes de mimétisme entre les établissements : tout le

---

<sup>5</sup> Notons que cette lisibilité des diplômes et des formations n'est pas non plus évidente en France, car il existe des spécificités qui ne sont pas connues des étudiants et leurs familles au moment du choix d'un programme de formation.

<sup>6</sup> Source : publication MESRI (Note d'Information du SIES, décembre 2020) Dans les métiers du commerce et de la gestion, les écoles de management qui sont presque toutes privées forment environ 200 mille étudiants

<sup>7</sup> Notons pour des besoins de clarification que l'étudiant international est considéré selon l'UNESCO comme étant celui qui poursuit ses études dans un pays étranger et qui est inscrit dans une formation diplômante dans le pays d'accueil. Le MESRI ajoute qu'il s'agit d'un étudiant qui n'a pas eu le Bac en France. Par ailleurs, Selon Campus France, rapport de février 2020 (chiffres clés), la France est désormais cinquième terre d'accueil des étudiants étrangers derrière les États-Unis, la Grande Bretagne, l'Australie et l'Allemagne.

<sup>8</sup> Source : MESRI

monde s'internationalise mais, les causes, les moyens et les positionnements sont différents entre les écoles privées et les écoles publiques<sup>9</sup>.

Les étudiants étrangers représentent donc clairement un intérêt dans la politique d'internationalisation de l'État, mais aussi des établissements, puisqu'ils sont pilotes de la mise en œuvre d'une politique nationale définie. A cet effet, on peut se poser la question de savoir de quoi sont constituées les stratégies des établissements en matière d'internationalisation ? Sont-elles différentes d'une école supérieure de management (ESM) à l'autre sachant que l'internationalisation implique aussi des comportements mimétiques entre les établissements ? De plus, la séparation entre grandes écoles et universités a-t-elle un impact sur la façon dont les établissements abordent la prise de décision et la mise en œuvre concernant l'internationalisation ?

### **Raisons du choix du sujet et intérêt de la thèse**

Cette thèse inscrit son ancrage en management stratégique international avec un intérêt spécifique pour les phénomènes qui expliquent les processus de prise de décision et leur mise en œuvre dans les écoles supérieures de management françaises. En effet, il nous apparaît intéressant d'étudier les pratiques des acteurs pour comprendre comment les décisions sont prises ou non prises dans les ESM. C'est en abordant la stratégie de l'organisation sous l'angle de sa mise en œuvre ou des pratiques, qu'on peut confirmer qu'il existe plusieurs conceptions de la stratégie, parmi lesquelles on trouve la planification et l'émergence. Le premier courant s'est développé dans un contexte où l'environnement externe des organisations était empreint d'une relative stabilité. Ainsi, pour mieux contrôler le futur, les managers stratégiques s'appuient sur des outils d'aide à la décision pour établir des plans, qui doivent être exécutés. Le deuxième courant, celui de l'émergence, est quant à lui approprié aux environnements dynamiques et en mouvement. Il soutient que la stratégie est un construit qui ne saurait dissocier la prise de décision de la mise en œuvre et notamment des conditions de réussite desdits plans.

Nous avons choisi d'étudier le processus d'internationalisation et ses spécificités dans les écoles supérieures de management françaises afin d'identifier s'il existe des similitudes et /ou des divergences entre les ESM privées et les ESM publiques. Pour ce faire, nous nous intéressons de plus près au sens de l'internationalisation, à ses motivations et au contexte général de l'enseignement supérieur en France, celui-ci étant marqué par son caractère bicéphale. En parcourant la littérature en sciences de gestion et en sciences de l'éducation sur l'internationalisation, plusieurs questions se posent : qu'est-ce-que

---

<sup>9</sup> Il existe une différence de positionnement entre les écoles privées membres de la CGE, en lien avec leurs missions, tailles, ressources, statuts...Et au-delà de cette différence entre école privée, on note aussi la différence qui existe notamment avec les écoles publiques de management.

l'internationalisation dans l'enseignement supérieur ? Comment sont prises les décisions dans les ESM en tant que telles ? Les écoles privées s'internationaliseraient-elles plus rapidement que les écoles publiques ? Existe-t-il des similitudes et/ou des différences dans les façons de s'internationaliser dans le public (université) et dans le privé (Grandes Écoles) ? Si oui quelles sont-elles ?

La littérature en sciences de l'éducation et les travaux sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur nous renseignent sur les raisons politiques, économiques, académiques et sociétales de l'internationalisation. Ils mettent en avant le fait que plusieurs règles, lois régissent l'enseignement supérieur. Cependant, peu existe sur la manière dont ces dispositions, qui sont très souvent des injonctions, sont mises en œuvre au sein des établissements. La littérature en sciences de gestion quant à elle, nous renseigne sur les défis et les enjeux auxquels font face les écoles et les universités. Les défis économiques (problèmes de financements des universités et des grandes écoles) ; les questions liées au modèle d'affaire et à la pérennité, notamment pour les écoles privées ; les questions qu'entraînent la mise en application de la loi sur l'autonomie des universités. La littérature traite aussi beaucoup de l'intensification de la concurrence et des moyens de survie que les écoles déploient pour rester compétitives : l'internationalisation apparaît comme l'un d'eux. Il existe donc plusieurs thématiques en lien avec ou autour de l'internationalisation mais, il n'y en a que très peu qui se sont intéressées aux spécificités de ce phénomène en tant que stratégie à part entière d'une école supérieure de management. De plus, il n'existe pas de travaux comparant les modes de prise de décision d'internationalisation des écoles universitaires et des grandes écoles françaises.

Les travaux de Hawawini (2005, 2011, 2016) et Meyer et al. (2004) proposent une catégorisation des modèles et formes d'internationalisation des écoles de management. Par ailleurs, ceux de Knight (1997, 2004, 2008) analysent la signification, la définition, les raisons et les approches de l'internationalisation en utilisant une approche institutionnelle et une approche nationale sectorielle pour examiner la relation dynamique entre ces deux niveaux. L'originalité de notre recherche se situe dans notre volonté de montrer que l'internationalisation en tant que processus est un phénomène très connu mais appréhendé de manière incomplète dans les écoles de management en France. Nous souhaitons montrer la corrélation qui existe entre le degré d'internationalisation d'une école et le paradigme de pensée qui sous-tend la conception et la mise en œuvre de la stratégie par les acteurs.

Au travers de cette thèse de doctorat, nous cherchons également à questionner la distance ou la séparation qui existe entre les grandes écoles de management (de la CGE notamment) et les écoles universitaires en étudiant la manière dont elles s'internationalisent. Cette différenciation qui semble très marquée pour les acteurs dans les écoles et le grand public a-t-elle réellement droit de cité ?

## Problématique et propositions de recherche

Notre réflexion est très ancrée dans les pratiques des acteurs des écoles avec un regard croisé sur ce qui se fait dans les ESM privées et ESM publiques ou écoles universitaires. Il y a donc une principale thématique qui est abordée ; c'est celle du processus d'internationalisation et de manière sous-jacente, nous traitons des décisions stratégiques liées à l'internationalisation et leurs conditions de mise en œuvre.

En étudiant attentivement les classifications proposées par Hawawini et ses collègues<sup>10</sup>, ou encore les rapports et travaux de Jane Knight, Altbach, de Wit<sup>11</sup>, on constate que l'internationalisation de l'enseignement supérieur de manière générale repose sur une conception selon laquelle les établissements se développeraient à l'international suivant une logique étape par étape. Ces travaux ont principalement été inspirés par la recherche en internationalisation de l'industrie, notamment par les théories traditionnelles d'internationalisation (le modèle Uppsala et l'Innovation model par exemple).

Le modèle Uppsala et le modèle de l'Innovation proposés vers la fin des années 70, ont été conçus essentiellement sur la base d'enquêtes menées essentiellement dans de grandes entreprises. Rappelons que l'environnement des entreprises à cette période apparaissait plus stable et donc plus prédictible. Aussi, faire de la stratégie correspondait à accumuler de l'expérience et à se baser sur celle-ci pour faire des choix puis planifier l'avenir. Dans les années 1990, cette approche du développement international étape par étape est discutée par un courant de pensée différent : celui de l'internationalisation rapide et accélérée. Rennie (1993), Mc Dougall et Oviatt (1994), Cavusgil (1996, 2004) parlent désormais d'entreprise à internationalisation rapide et précoce (EIRP) ou *born globals*. Pour eux, les modèles traditionnels ne peuvent pas s'appliquer aux startups *qui* approchent le monde comme étant un seul marché. En effet, dotée de moins de ressources, les *born globals* sont souvent des entreprises qui évoluent dans des environnements très dynamiques nécessitant une flexibilité et une capacité d'adaptation pour saisir les opportunités qui se présentent. Dans cette configuration, le dirigeant contrôle les moyens qu'il a à sa disposition pour se créer un futur, tandis que les multinationales (MNEs) traditionnelles tentent de contrôler leur futur en essayant de le rendre prédictible.

De ces différentes théories de l'internationalisation découlent des modes d'implantation ou de présence à l'étranger du type : agent, bureau de représentation, export, import, partenariats, IDE, filiales... qui donnent cours à une stratégie d'internationalisation en fonction du type d'entreprise. Les travaux de Bartlett et Goshal en sont représentatifs.

---

<sup>10</sup> Tous des chercheurs en sciences de gestion

<sup>11</sup> Chercheurs en sciences de l'éducation

En 2001, la chercheuse américaine Saras Sarasvathy, alors membre d'une équipe de recherche sous la direction de Herbert Simon, propose de classer le processus de prise de décision stratégique des dirigeants selon deux principaux paradigmes. Le premier qu'elle appelle causation, est construit sur un raisonnement de type déductif, s'appuyant sur la planification et le contrôle du futur. Les objectifs précis ou finalités étant déterminés à l'avance, la valeur ajoutée du dirigeant est d'identifier tous les moyens possibles pour atteindre lesdits objectifs de manière efficiente et efficace. En effet lorsque le dirigeant sait (ou croit savoir) à quoi ressemble son futur, dans l'approche causale de la prise de décision, il fait des analyses, des prospectives, des prévisions pour contrôler son futur.

Le deuxième paradigme de prise de décision qui représente la contribution majeure des travaux de Sarasvathy, c'est l'effectuation. L'auteure contraste le paradigme causal avec le paradigme effectual en se centrant sur les moyens, les ressources dont dispose le dirigeant pour construire son futur. Selon l'effectuation, le futur n'est pas prédéfini, il se construit. La prise de décision repose sur un raisonnement de type inductif permettant au dirigeant de combiner les ressources à sa disposition pour créer différents possibles dans une direction donnée<sup>12</sup>. Les travaux du professeur Saras Sarasvathy, enseignant chercheur à la Darden School de l'Université de Virginie aux États-Unis, sont issus de l'observation d'entrepreneurs prospères dans leurs parcours de découverte et exploitation de nouvelles opportunités d'affaires. Elle va faire émerger sous le terme effectuation, un ensemble de cinq principes que les entrepreneurs utilisent de façon prédominante mais pas exclusive, dans leur processus de prise de décision. Le principe 1 « *un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* » : les entrepreneurs démarrent avec ce qu'ils ont sous la main, plutôt que de démarrer avec un objectif puis rechercher des moyens. Le principe N° 2 c'est la perte acceptable. Selon ce principe, l'entrepreneur ne va concrétiser que des idées pour lesquelles il est prêt à supporter le coût en cas d'échec. L'idée sous-jacente étant de mesurer le risque pour libérer l'action. Le 3<sup>e</sup> principe consiste en la co-construction du projet avec des parties prenantes. C'est ce que l'auteure appelle « the crazy quilt principle » ou « patchwork fou ». Les buts de l'entreprise<sup>13</sup> émergent des moyens de l'entrepreneur et de ceux qui acceptent de travailler avec lui. « Tirer parti des imprévus » ou the « lemonade principle » est le 4<sup>e</sup> principe de l'effectuation qui met en avant le caractère opportuniste de l'entrepreneur. Le dernier principe, un peu plus philosophique, est celui du « pilote dans l'avion ». L'auteure consigne dans ce principe l'idée selon laquelle l'avenir provient non pas des choses qui arrivent mais plutôt des choses que l'on fait. En essence, l'entrepreneur n'est pas un acteur passif, il est au contraire créateur de son futur.

---

<sup>12</sup> Notons que l'effectuation n'est pas de la navigation à vue. La différence avec la causation réside dans le degré de clarté ou de précision de la finalité de la décision du dirigeant. Deux exemples de projets de création d'entreprises qui pourraient nous aider à visualiser la différence entre la causation et l'effectuation seraient : 1- paradigme causal : « Je souhaite créer une entreprise qui va éliminer le plastique dans la mer méditerranée. » 2 – paradigme effectual : « Je veux créer une entreprise qui contribue à préserver l'environnement » L'une est plus spécifique tandis que l'autre est plus large.

<sup>13</sup> Comprendre : l'action d'entreprendre de l'entrepreneur

Comme on peut le voir, le concept d'effectuation est né est opposition à celui de la causation qui selon l'auteure, n'arrivait pas à répondre à certaines questions ou tout simplement, apparaît très normatif. Il est important de noter que l'effectuation s'inscrit dans d'autres courants de pensées bien plus anciens notamment celui de la rationalité limitée de Simon, du management stratégique au sens de Ansoff, de l'émergence au sens de Mintzberg ou encore de l'énaction et sense-making de Karl Weick. Les conclusions de Sarasvathy étoffées depuis les 20 dernières années par des travaux complémentaires confirment que *« l'attitude au cœur de l'effectuation est celle de façonner, former et transformer plutôt que de trouver, d'adapter, de prédire et de parier sur ces prédictions. »*<sup>14</sup>

L'étude de la littérature et les constats sur le terrain nous conduisent à considérer que l'internationalisation des écoles de management pourrait plutôt relever de la seconde option, c'est-à-dire de l'effectuation.

Aussi, la problématique de cette thèse a été formulée pour comprendre en quoi **les processus d'internationalisation au sein des écoles de management françaises sont généralement le fruit d'une démarche d'« effectuations » liée à une forme de stratégie émergente.**

De cette proposition centrale découlent trois propositions annexes qui vont servir à structurer notre thèse. Il s'agit de :

**PR 1 :** Le développement international au sein des écoles de management françaises ne correspond pas à une démarche stratégique planifiée issue d'un processus d'analyse interne et externe en amont des choix

**PR 2 :** Le développement international au sein des écoles de management françaises relève d'une logique d'effectuation, basée sur des saisies d'opportunités en fonction des moyens

**PR 3 :** Il existe à la fois des similitudes et des différences d'approches dans les stratégies de développement international des écoles de management françaises, selon qu'elles sont publiques ou privées

Cette thèse a un objectif descriptif et compréhensif des pratiques de l'international dans les ESM françaises avec un regard croisé sur les écoles privées et les écoles publiques.<sup>15</sup> C'est donc les propositions de recherche que nous avons formulées qui nous permettront d'explorer les différentes réalités des acteurs et de leur donner pour atteindre nos objectifs de recherche.

---

<sup>14</sup> Extrait du mot de bienvenue du Pr ; Sarasvathy aux journées francophones de l'effectuation organisées en 2019 par Philippe Silberzahn de l'EMLyon et Dominique Vian de Skema Business school.

<sup>15</sup> Compte tenu de l'organisation bicéphale de l'enseignement supérieur français



## **Raisonnement épistémologique**

La thèse se fonde sur un paradigme épistémologique constructiviste pragmatique. Il existe en effet plusieurs cadres de référence dans lesquels s'inscrit la construction de la connaissance. La nature et la forme des connaissances créées varient ainsi, en fonction du cadre dans lequel s'inscrit le chercheur. Dans le constructivisme pragmatique, le chercheur identifie de manière inductive des régularités dont il va se servir comme repères de compréhension pour anticiper le futur. Les connaissances produites dans ce processus de pensées peuvent donc être génériques mais doivent fortement être appréhendées dans le contexte de leur création. Compte tenu de notre sujet mais aussi de notre objet de recherche, le constructivisme apparaît comme une évidence.

L'idée de la thèse est induite du terrain et alimentée par notre volonté de comprendre les phénomènes qui sous-tendent la prise de décision d'internationalisation dans ces écoles. Le mot pragmatique indique que les connaissances que nous développons vont être mises à l'épreuve sur le terrain. Dans le cadre du constructivisme pragmatique, l'action est mise à l'épreuve de la connaissance mais elle est également le but la création de connaissance.

Notre objectif est donc d'organiser et de rendre intelligible notre expérience du réel. Dans la thèse, nous allons montrer comment nous comprenons que la réalité de l'internationalisation fonctionne dans les ESM étudiées.

## **Approche méthodologique**

Pour illustrer notre démonstration au sujet du processus d'internationalisation, nous nous appuyons sur quatre écoles supérieures de management au sein desquelles nous avons effectué à des temps et à des degrés différents, de l'observation participante et de l'observation non participante. Dans trois cas sur les quatre, nous avons été impliquée en tant que salariée et/ou étudiante. Le choix des cas relève donc essentiellement d'une opportunité scientifique et l'approche par étude de cas comparée, répond à notre objectif de compréhension du phénomène d'internationalisation dans des contextes similaires mais présentant pour chacun des spécificités. L'accessibilité au terrain a été un atout majeur pour la réalisation de ce travail extensif de description des modes de fonctionnement des écoles étudiées.

Aussi, notons de nouveau que les cas traités ne sont pas représentatifs du panorama des écoles supérieures de management françaises, néanmoins, ils nous éclairent grandement sur les pratiques et sur les similitudes et différences véritables qui existent entre les catégories d'écoles. Dans le secteur privé, les écoles choisies et appelées dans la thèse E1 et E2 font partie du milieu de classement des grandes écoles

françaises, elles sont « post bac » et autorisées à délivrer le grade Master. Les deux écoles universitaires sont des IAEs et appelées ici E3 et E4. En termes de taille E1 et E4 ont à peu près les mêmes nombres d'étudiants, tandis que ceux de l'E2 et de l'E3 sont également similaires.

La collecte des données s'est effectuée sur une population d'enseignants chercheurs (EC), administratifs et étudiants par le moyen d'une étude exploratoire, puis d'une étude confirmatoire. Ces deux phases nous ont permis d'affiner la formulation de la problématique et montrent le caractère abductif de la démarche méthodologique employée. L'un des principaux outils de recueil des données utilisés est l'entretien semi-directif. Nous nous sommes également servie de nos notes d'observation, de documents internes, d'artéfacts et bien entendu de données des écoles disponibles sur internet. Au total, les résultats de la thèse s'appuient sur 68 entretiens semi-directifs et environ 1600 heures d'observation participante au sein des ESM étudiées. Nous avons collecté un matériau important, ce qui a nécessité une démarche rigoureuse dans leur traitement pour reconstruire le réel tel que proposé par les acteurs des écoles de notre étude.

En termes de traitement des données, le logiciel Nvivo 12 pour Mac a été utilisé pour l'analyse de sémantique avec un codage à posteriori des unités de sens dans un processus d'induction analytique pour ressortir les similitudes et différences intra et inter catégories. En cohérence avec notre posture épistémologique, nous avons laissé parler les données que nous synthétisons à la fin de chaque cas sous la forme d'une data structure au sens de Gioia (2013). Par ailleurs, Nvivo Transcription a été utilisé pour la transcription d'environ 45 heures d'enregistrement audio avec 48 acteurs.

L'intérêt de ce logiciel de traitement quantitatif des données qualitatives, est qu'il permet de répondre lors de la formalisation de la thèse, aux besoins de statistiques et d'histoire nécessaires pour expliquer la complexité des environnements que nous avons étudiés.

Les résultats de la recherche montrent entre autres que la stratégie d'internationalisation correspond souvent, quel que soit le type d'école, à une formalisation a posteriori des pratiques des acteurs (enseignants chercheurs) sous une forme de pression de parties prenantes extérieures comme les organismes d'accréditation/certification. Par ailleurs, les résultats indiquent qu'il existe deux types d'effectuation en fonction du degré de formalisation de la stratégie dans les écoles.

### **Structure et organisation de la thèse**

La thèse se structure en trois grandes parties.

- La première reprend les grands concepts mobilisés tout au long de la réflexion et présente le contexte français des écoles de management.

Comme nous l'avons indiqué, les théories d'internationalisation de l'enseignement supérieur s'inspirent des travaux en internationalisation de l'industrie. Nous avons donc fait un balayage de ces théories et leur évolution pour mieux en comprendre le sens dans le chapitre un. Nous explorons le paradigme de la causation ou approche fonctionnelle de la stratégie à travers les modèles de l'internationalisation traditionnels de l'entreprise. En parallèle à la causation, nous étudions l'effectuation par le biais de l'internationalisation rapide et de la *springboard theory*.

Dans le chapitre deux, nous nous intéressons au contexte de l'enseignement supérieur français, avec une perspective historique et politique. Nous discutons par la suite les pratiques et stratégies internationales proposées par la littérature et les rapports de l'OCDE, de campus France et du MESRI. Le dernier chapitre de cette partie, quant à lui, représente le cadre de référence théorique sur lequel est bâtie notre réflexion. Il s'agit entre autres de discuter la causation en lien avec la planification et l'effectuation en lien avec l'émergence, ce qui nous permet de déboucher sur la problématique et les propositions de recherche.

- La partie 2 est consacrée à l'étude empirique. Plus longue, cette partie est constituée de cinq chapitres. Nous abordons dans le chapitre N°4, les fondements épistémologiques de la thèse, nous présentons notre démarche méthodologique et justifions les choix effectués. Nous présentons les tous les outils et protocoles mis en place pour assurer la traçabilité et le sérieux de nos travaux sur le terrain. Les autres chapitres (6,7,8,9) servent à présenter les données cas par cas. Ces chapitres sont chacun constitués d'une monographie et d'une première analyse des données brutes présentées. Les données étant relativement riches, chaque cas a nécessité un chapitre à part entière. Les résultats intermédiaires sont présentés sous forme de tableaux à la fin de chaque chapitre ou cas.

- La partie 3 est composée de deux chapitres dédiés à une analyse explicative et à la discussion des résultats présentés dans la partie précédente. Le chapitre 10 propose une analyse des convergences et divergences des ESM dans une logique intra catégorie (E1 vs E2 et E3 vs 34) et inter catégorie (ESM privées vs ESM publiques). Des résultats globaux sont synthétisés à la fin du chapitre et constituent le socle des discussions dans le chapitre 11. Le chapitre 11 porte donc sur la discussion théorique des résultats empiriques de la recherche. Nous mettons en perspective les résultats obtenus avec la littérature en revenant sur les principaux concepts du cadre conceptuel. C'est également dans ce chapitre que nous commentons tous les résultats de notre recherche, ainsi que leurs apports aux plans théorique, méthodologique et managérial.

**PARTIE 1 : LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT  
SUPERIEUR (EES) FRANCAIS DANS LE CONTEXTE  
MONDIALISÉ**

# INTRODUCTION PARTIE 1

L'intérêt pour l'internationalisation dans l'enseignement supérieur en tant que démarche stratégique apparaît dans la littérature dans les années 1980 et il s'agit plutôt à ce moment-là, d'une manière de réagir face à la globalisation (Knight, 1997).

Plus qu'une réaction à l'environnement globalisé, l'internationalisation de l'enseignement supérieur est désormais une nécessité pour les établissements qui souhaitent rester compétitifs, voire survivre au niveau national et international. De nombreux auteurs (Knight, 2004, 2008, de Wit, 2011, de Wit et al. 2015, Naidoo, 2006, Altbach et Knight, 2007) soulignent un changement des motivations de l'internationalisation aux niveaux national et institutionnel.

De ce fait, l'objectif de cette première partie portant sur la revue de littérature est de faire un état de l'art des formes et méthodes d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur (EES) en général et des ESM françaises en particulier.

Par ailleurs, parler d'internationalisation pose la question du processus de prise de décision. Pourquoi les organisations universitaires s'internationalisent-elles et comment font-elles concrètement pour choisir leur mode d'internationalisation ? Quelles sont les pratiques existantes et à quoi correspond effectivement l'internationalisation en tant que stratégie dans ces établissements ?

Pour atteindre l'objectif de cette revue de la littérature, nous avons organisé cette première partie autour d'une question qui est de savoir **comment les EES s'internationalisent ?** Cette question sous-entend que les EES sont conscientes de la nécessité de s'internationaliser et en même temps amène à s'interroger sur leurs motivations, les bénéfices qu'elles en tirent. Nous nous intéresserons également aux stratégies qu'elles mettent en place et aux conséquences de ces démarches sur leurs écosystèmes locaux.

Pour répondre à notre question de la revue de la littérature, nous avons identifié trois axes que nous allons développer grâce aux travaux principalement effectués en management stratégique, en entrepreneuriat (international) et en sciences de l'éducation.

- Axe N° 1 : L'éducation n'est pas un bien industriel mais les théories sur la stratégie des organisations ont principalement été développées dans les organisations du milieu marchand et pourraient être utilisées pour comprendre le fonctionnement de l'enseignement supérieur en matière d'internationalisation. Par conséquent, si on considère les écoles de management comme étant des organisations à part entière, on peut supposer qu'elles s'internationalisent comme les

entreprises, c'est à dire en prenant en considération la complexité de leurs environnements interne et externe. Pour étayer ce point, nous balayerons les principales approches de la stratégie et du développement à l'international des entreprises et nous ferons ressortir les principales approches et stratégies qui en découlent.

- Axe N° 2 : Les formes d'internationalisation sont liées au système socio-culturel du pays et du secteur d'activité d'une organisation. Nous nous appuierons sur l'approche historique de l'internationalisation de l'enseignement proposée par de Wit (2002) de Wit et al. (2015) pour comprendre les principales formes de l'offre d'enseignement supérieur mondial et européen en particulier.

Cette thèse ayant également une ambition descriptive, nous nous attacherons à décrire le fonctionnement du système de l'enseignement supérieur français caractérisé comme unique, avec d'un côté les Grandes Écoles formant pour certaines, le corps des élites de la société et de l'autre les universités, temple du savoir, de la recherche et monopoles des diplômes d'État. Nous tenterons ainsi de voir si la scission si nette dans la nomenclature est aussi évidente dans les pratiques.

- Axe N° 3 : Les ESM français d'un certain niveau se préoccupent de l'international du fait des injonctions de leurs environnements externes notamment. Leurs démarches correspondent principalement à des phénomènes d'essai-erreur et de formalisation a posteriori de la stratégie. Les travaux de Sarasvathy (1999, 2001, 2011) sur l'expertise entrepreneuriale nous serviront de socle pour comprendre les démarches « effectuales » qu'on retrouve dans le fonctionnement intrinsèque des ESN. Nous aborderons pour finir avec (Knight, 2004, 2008, de Wit 2011, de Wit et Hunter 2015, Naidoo, 2006, Altbach et Knight, 2007, Hawawini, 2017, de Meyer, Hawker et Hawawini, 2004) les différentes raisons et sens de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Pour réaliser cette revue, nous nous sommes basée sur plusieurs types de documents avec une approche pluridisciplinaire. Nous avons pour la plupart consulté des articles scientifiques sous format électronique, du fait de leur facilité d'accès. Ces articles, essentiellement en sciences de gestion, entrepreneuriat et en sciences de l'éducation étaient disponibles pour une bonne partie en anglais, compte tenu du nombre de travaux effectués par les chercheurs anglo-saxons sur la question de l'internationalisation, de la stratégie et des défis de l'enseignement supérieur. Plusieurs de ces articles, précisons-le, sont issus d'études menées pour le compte de l'OCDE, l'UNESCO, l'Union Européenne<sup>16</sup>, ou encore l'American Council on

---

<sup>16</sup> C'est principalement le cas de Jane Knight et de Hans de Wit. Philipp Altbach dont nous avons également beaucoup consulté les travaux a contribué à des études avec l'American Council on Education

Education. La culture des chercheurs et la finalité des rapports et articles consultés ont à notre sens un impact sur le type de résultats proposés, les paramètres d'internationalisation étant probablement différents d'une institution à une autre mais aussi d'un pays à l'autre.

Les manuels ou handbooks, les livres papiers et/ou électroniques, les articles de droit, notamment pour comprendre la différence entre enseignement (supérieur) public et privé, les sites internet d'organismes internationaux<sup>17</sup>, le site internet du MESRI et de Campus France font également partie de notre panel de consultation. Nous avons aussi utilisé des articles de la littérature grise<sup>18</sup> et de l'information provenant d'associations ou organismes académiques<sup>19</sup> pour collecter des éléments de contexte et quelques chiffres sur les tendances actuelles dans l'enseignement supérieur.

Du point de vue méthodologique, nous avons effectué des recherches par mots clés (un mot et une paire de mots) sur google scholar et d'autres métag moteurs de recherche comme Isidore, plateforme française permettant libre accès aux données numériques des travaux en sciences humaines ; ou encore Jstor.org, moteur de recherche américain d'articles scientifiques dans 75 disciplines parmi lesquelles le management, l'éducation, l'économie, l'entrepreneuriat. Nous avons consulté des articles intéressants et par effets de boule de neige avons pu constituer notre cadre conceptuel autour des stratégies d'internationalisation des ESM.

---

<sup>17</sup> Nous avons utilisé plusieurs handbook, rapports de l'UNESCO, de l'OCDE, du parlement Européen (voir biblio)

<sup>18</sup> Articles de presse spécialisée (Educs Pro, NewsTank, l'Étudiant...), sites internet de groupes média pour consulter les classements notamment : Times Higher Education...

<sup>19</sup> AACSB, EMFD, AMBA, CGE, American Council on Education, réseau IAE...

# CHAPITRE 1

## L'INTERNATIONALISATION DANS L'INDUSTRIE : DES APPROCHES VARIEES

La réflexion sur l'internationalisation est abordée dans les travaux en "international business" depuis les années 1960, bien entendu avec les travaux fondateurs de Hymer (1960, 1968, 1970 ; 1972). En raison de la forte croissance économique des pays développés (notamment, la Chine, la Russie, la France et surtout les États-Unis), les marchés domestiques deviennent insuffisants pour contenir le besoin de croissance économique. De plus, la démarche de développement économique mondial impulsée par les firmes américaines amène à poser la question de l'internationalisation des firmes.

L'objectif des travaux sur l'internationalisation est d'étudier le comportement des organisations, leurs manières de se développer à l'international et les raisons de leur engagement dans des activités hors de leur périmètre national. Ces différentes recherches s'accordent sur le sens de l'internationalisation qui serait "*a process by which firms increase their involvement in international business activities.*"<sup>20</sup> En effet, les théories de l'internationalisation soutiennent que les firmes multinationales représentent un mécanisme alternatif pour créer de la valeur au-delà des frontières nationales (Axinn et Matthyssens, 2002). Hymer (1960) émet l'idée selon laquelle une firme souhaitant se développer à l'international doit s'intéresser à ses éléments de valeur ajoutée. Il met l'accent sur les éléments intangibles tels que l'image de marque, l'expérience managériale, la capacité d'innovation, la maîtrise technologique ou encore le savoir-faire du personnel (Meier et Meschi 2010). Les avantages spécifiques de la firme apparaissent alors comme une condition incontournable pour couvrir les risques liés aux barrières à l'entrée sur un nouveau marché.

Dans leur article introductif du 15e volume du magazine *Management International*, Meier et Meschi (ibid), synthétisent les évolutions de la réflexion sur la théorie de l'internationalisation en trois principaux segments :

1. L'arbitrage entre investissement sur le marché local et l'internationalisation en soulignant l'importance de la (grande) taille de la firme (Hymer, 1960).
2. La situation concurrentielle ou oligopolistique de la firme (Knickerbocker, 1973).
3. Le degré de maturité des produits de la firme (Vernon, 1966)

Que ce soit pour trouver un relais économique, pour augmenter leurs ressources matérielles et humaines, pour internationaliser le cycle de vie des produits ou encore en réaction oligopolistique, **le processus d'internationalisation** ou l'entrée sur un nouveau marché **apparaît incrémental**.

---

<sup>20</sup> Fletcher (2001)



Nous avons identifié dans la littérature deux principales phases dans les études de l'internationalisation des firmes : la première phase porte sur les facteurs et la deuxième s'intéresse aux mécanismes d'internationalisation.

Dans ce chapitre, nous ne nous intéressons pas aux raisons de l'internationalisation qui d'après Fletcher (2001), pourraient être managériales, organisationnelles ou liées aux contraintes externes de l'entreprise. Nous nous intéressons plutôt aux démarches d'internationalisation en étudiant les approches dites traditionnelles (l'Uppsala modèle et le modèle de l'Innovation) et le modèle intégré des "*born-global companies*".

Nous avons choisi de mettre côte à côte ces deux visions de l'internationalisation car elles correspondent à notre avis à deux paradigmes de la pensée stratégique avec d'un côté la planification stratégique et de l'autre l'émergence de la stratégie.

## **1.1. Un retour fondamental sur la conception de la stratégie dans les organisations**

Une acception encore fréquente de la stratégie d'entreprise consiste à penser que les choix de l'entreprise sont faits de manière calculée (hiérarchisation des objectifs et choix de la stratégie), rationnelle, analytique (diagnostic et révélation des forces et faiblesses) sur la base d'anticipation (programmation, mise en œuvre et évaluation). La réflexion stratégique semble alors distincte de la mise en œuvre opérationnelle : il s'agit de l'approche par la planification stratégique. En effet, « *la planification stratégique peut s'entendre comme une procédure formalisée par laquelle une entreprise détermine les grandes orientations de son développement.* » (Siegel, 2008)

Cette démarche qui a connu un succès en France dans les années 1970-1975 apparaît séquentielle et se concrétise au travers d'un plan prenant en compte les ressources et moyens nécessaires pour garantir la faisabilité des actions identifiées. Les travaux fondateurs de cette approche de la stratégie sont notamment ceux de Ansoff au milieu des années 1960. En effet, la compréhension de la stratégie d'entreprise dans ce contexte<sup>21</sup> est simple et ne prend en considération que la position concurrentielle des entreprises (des parts de marché, prix). Autant que l'approche des plans à long terme d'après la deuxième guerre, la planification stratégique s'est révélée rigide face aux nouveaux challenges de l'environnement des organisations.

---

<sup>21</sup> Ansoff (1965), Corporate Strategy

En effet, les facteurs étaient privilégiés par rapport aux acteurs dans une logique technico-économique des analyses effectuées. Cette approche de la stratégie présente néanmoins quelques avantages dans le fonctionnement d'une organisation à savoir<sup>22</sup> : **la formulation de la stratégie** en tant que telle, car la planification force à établir des objectifs généraux et à avoir une vision sur le long terme, notamment en faisant recours à des outils d'analyse pour établir un planning de l'activité sur une période donnée. **L'apprentissage**, car dépendant du sens que les managers perçoivent dans la mise en œuvre des plans, ils peuvent y voir une opportunité d'apprentissage dans l'optique d'amélioration continue. **La coordination** est une fonction que les outils de *reporting* peuvent contribuer à centraliser pour vérifier l'alignement des stratégies des unités avec les objectifs généraux de l'entreprise. Et enfin **La communication** de la stratégie en tant que première étape avant son déploiement.

Les principaux phénomènes qui ont contribué à questionner la planification stratégique sont la mondialisation, l'apparition d'oligopoles transnationaux et le développement de l'idée que les centres de décisions ne sont pas uniques au sein des entreprises (Zagamé, 1993).

Des travaux antérieurs ont démontré que cette conception de la stratégie a des limites, d'autant plus que l'application des plans laisse une grande place à l'ajustement postérieur. C'est d'ailleurs ainsi que l'organisation devient apprenante et se constitue un socle de connaissances pour mieux agir face à un environnement changeant, voire anticiper des dysfonctionnements éventuels. En 1976 et 1984<sup>23</sup>, Ansoff enrichit sa pensée initiale pour « [...] très astucieusement, restituer la planification dans un cadre plus large, plus souple et mieux couplé aux dimensions organisationnelles qu'il va suggérer d'appeler *management stratégique dès 1972.* »<sup>24</sup> On passe donc de la planification stratégique formalisée par Ansoff dans son livre *corporate strategy* en 1965 au management stratégique dont il est considéré comme le père fondateur. Pour lui, faire de la stratégie correspond à *“produce future-oriented real-time integrative management, in which forecasting and scenarios enable the organization to identify, as soon as possible, weak signals, threats and opportunities which can occur and to monitor the constant transformation of capabilities cultures, structures and management processes in a coherent way.”*<sup>25</sup>

Dans le courant de cette conception rénovée de la stratégie, apparaissent en 1985 et 1994, les travaux de Mintzberg sur la stratégie émergente. Il explique que lorsque l'entreprise exécute son plan, elle découvre des obstacles inattendus et non anticipés. Elle peut donc non seulement réviser son orientation, mais surtout la repenser, la redéfinir chemin faisant (Avenier, 2000), au point d'abandonner son plan initial. On arrive ici à la conception de la stratégie comme un processus exploratoire et donc émergent de l'action. En effet, comme l'indiquent Johnson et al. (2017, P.503), « *la planification stratégique est moins utilisée*

---

<sup>22</sup> Selon Johnson et al (2017) dans la 11<sup>e</sup> édition de leur ouvrage collectif intitulé *Stratégie* et publié chez Pearson

<sup>23</sup> *Strategic management* (1976) et *Implementing strategic management* (1984)

<sup>24</sup> Martinet, A-C, in Loillier et Tellier 2008), *Les grands Auteurs en Stratégie*, eds EMS, P. 60

<sup>25</sup> Martinet (2010)

[de nos jours] pour déployer une stratégie délibérée, mais plutôt pour coordonner les stratégies qui émergent des activités opérationnelles. »

### 1.1.1. Stratégie émergente : quelques éclairages des travaux de Mintzberg

Comme c'est généralement le cas dans la recherche en management et surtout dans un paradigme constructiviste, les travaux de Mintzberg proviennent du questionnement de la pratique des managers en entreprise dans les années 60. Ces pratiques ont été conceptualisées comme nous l'avons vu, sous le vocable de planification stratégique et enseignées dans des grandes écoles, puis reprises et instrumentalisées par les cabinets de conseil du type McKinsey. Ce qui apparaît alors aux yeux des praticiens comme le « *one best way of doing strategy* » (Mintzberg, 1994).

En 1985, avec son collègue Waters, Mintzberg effectue alors une critique assez virulente de cette approche car pour lui, la pensée ne peut pas être détachée de l'action et à cet égard, la stratégie peut émerger de n'importe quel lieu au sein de l'organisation. Elle n'est pas la chasse gardée du sommet stratégique. Il considère que la stratégie se trouve dans les processus informels d'apprentissage à différents niveaux de l'entreprise, permettant ainsi de faire apparaître de nouvelles combinaisons et perspectives, voire de l'innovation. Le processus de décision stratégique étant intrinsèquement dynamique, il consiste à penser pour agir mais également à agir pour penser. Ceci passe par des essais, des erreurs, des expérimentations dont les réussites deviendront l'essence de la stratégie conceptualisée après coup : la stratégie réalisée.

Pour l'auteur, les procédures formelles ne vont jamais permettre de créer des ajustements, ni par conséquent de créer de nouvelles stratégies. En effet, la stratégie doit au départ rester au niveau d'une vision d'ensemble (*intended strategy*), pas précisément articulée (*deliberate strategy*) pour qu'elle puisse être adaptée à l'environnement (*emergent strategy*). La formalisation dès le départ pouvant entraîner une forme de rigidité, sauf dans le contexte d'organisations ayant un environnement relativement stable.

Concrètement, la stratégie émergente c'est une stratégie qui répond aux événements tels qu'ils se présentent en fonction de l'environnement en mouvement et son degré de compétitivité. C'est un schéma d'actions qui se développent au fil du temps dans une organisation. La stratégie émerge donc au fil du temps lorsque les intentions se heurtent à une réalité changeante et s'y adaptent.

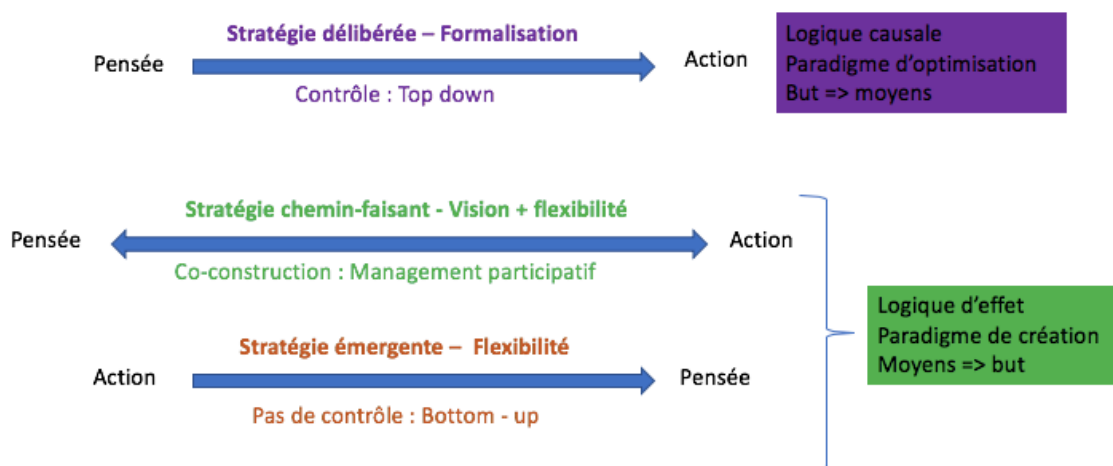
Si l'on se limite à la description que nous venons d'effectuer, la stratégie émergente pourrait être assimilée à la technique de l'attention flottante souvent appliquée dans les recherches qualitatives du type clinique, avec peu ou pas de contrôle. Tandis que la stratégie délibérée suggère une absence d'apprentissage et un maximum de contrôle. Pour qu'une stratégie soit en effet émergente au sens de Mintzberg, TOUS les acteurs de l'organisation (le sommet stratégique, la ligne hiérarchique et le centre opérationnel)

disposent de conditions favorables à l'expérimentation susceptible de développer une valeur ajoutée supplémentaire pour les parties prenantes de l'organisation. Le maître mot de l'émergence de la stratégie, c'est la flexibilité.

Néanmoins, Mintzberg (1994, P.25) indique que si l'une peut être complètement délibérée, l'autre peut difficilement être complètement émergente, par conséquent dans le processus de formation de la stratégie, les stratégies doivent prendre en considération les deux extrémités. En effet, la stratégie dans sa conception selon Mintzberg est une résultante d'accommodations. C'est la résultante de qui se fait réellement, lorsque le modèle réalisé n'est pas forcément celui qui a été imaginé au départ, mais il faut un cadre relativement flexible pour laisser la place à l'adaptation chemin faisant pour arriver à produire une stratégie réalisée. Dans ses travaux de 1985 et de 1994, Mintzberg propose une typologie des stratégies existant dans une entreprise, mais pour les besoins de cette revue de la littérature, nous ne nous sommes intéressés qu'aux caractéristiques de la stratégie délibérée et de la stratégie émergente, en référence aux types de modèles de développement à l'international que nous allons aborder dans la suite de ce chapitre.

Le cheminement de la stratégie dans une organisation (voir figure N°1) peut être schématisé comme une ligne sinueuse pour aller d'un point A vers un point B, avec en filigrane une somme d'actions de pilotage, conduisant vers le management stratégique. C'est d'ailleurs ce qu'on retrouve plus explicitement comme raisonnement dans les travaux d'avenier sur la stratégie chemin faisant.

Figure 1: Le cheminement de la stratégie : logiques stratégiques (Source Auteur)



### 1.1.2. Stratégie « chemin faisant »

Les travaux d'Avenier (1999) s'inscrivent dans la continuité de ceux de Mintzberg, sur lesquels cette auteure s'appuie en précisant la notion de complexité des environnements pour expliquer que la stratégie émerge dans les organisations chemin faisant. La notion de complexité implique une dimension d'imprévisibilité, et la possible émergence d'un sens nouveau dans le phénomène initial, dès lors considéré comme complexe (Le Moigne, 1990, P3)<sup>26</sup>. Les apports d'Avenier, précédés par ceux de Martinet (1990) et Laroche et Nioche (1994) indiquent qu'il existe une forme d'entre deux, un troisième courant de l'approche stratégique : c'est la stratégie chemin faisant. En effet Laroche et Nioche (1994, P 72)<sup>27</sup> relèvent que même si la stratégie est délibérée dans son application, les managers pratiquent des ajustements sur le terrain. Au-delà des ajustements nécessaires pour suivre le cap du plan, les managers peuvent également faire des distorsions volontaires aux intentions initiales. Dans ce même ordre d'idées, Martinet (1990, P.233), met en évidence la capacité des managers à conjuguer la réalisation des intentions et l'assimilation des actions imprévues « qui font découvrir de nouveaux chemins » et il s'agit bien ici de la conjugaison entre le délibéré et l'émergent. En ses propres mots, (Avenier, 1999, P.5) désigne la stratégie chemin faisant comme étant « *une conception des processus de formulation/mise en œuvre de la stratégie d'une organisation, privilégiant l'adaptation de la stratégie au fil de sa mise en acte de manière à tirer parti des situations qui émergent chemin faisant. Elle s'inscrit donc dans le troisième courant où il s'agit de combiner du délibéré et de l'émergent, et de favoriser des apprentissages stratégiques chemin faisant.* »

L'idée clef de ce courant est qu'il ne s'agit en aucune manière d'un pilotage à vue ou d'une démarche réactive, mais au contraire d'une démarche proactive car « *même si elle se déforme, la vision stratégique donne à chaque instant des fils conducteurs à l'action qui la rendent abordable par les acteurs concernés* » (Avenier, *ibid* P.5).

On retrouve des similitudes avec les conclusions de Mintzberg dans ses travaux liminaires de 1985 et de 1994, cependant selon Avenier, ces derniers ne précisent pas comment faire pour obtenir une stratégie réalisée qui découle à la fois de *l'intended*, de *la deliberate* et de *l'emergent strategy* (voir figure N°1)

Avenier propose des repères pour la conception et la mise en œuvre d'une stratégie chemin-faisant. Elle met néanmoins en garde sur le fait que les indicateurs qu'elle propose sont certes nécessaires, mais non suffisants à la réalisation effective d'une stratégie, du fait de la complexité des environnements des

---

<sup>26</sup> Le Moigne, J.L., 1990, La modélisation des systèmes complexes, Dunod ; Cité par Avenier (1999)

<sup>27</sup> Cité par Avenier (1999)

organisations mais aussi des comportements des acteurs. Ci-dessous listées, sont les actions qu'Avenir propose de mener :

- Favoriser l'éclosion des initiatives locales, à travers l'autonomisation des acteurs, la facilité d'accès à l'information et la mise à disposition d'un temps de réflexion et de prise de recul individuel et collectif sur les actions effectuées. En effet, reconnaître les initiatives du centre opérationnel indique que la stratégie n'est pas forcément une affaire du centre de décisions et contribue à développer la subsidiarité.
  - Créer des lieux d'échange et de débats. Comme indiqué ci-dessus, la communication est une variable très importante dans un fonctionnement notamment décentralisé au sein d'une organisation. Cet accès à la parole, facilite les feedbacks et constitue un socle, lieux de prise de décisions communes et de création/consolidation de langage commun entre les membres d'un groupe. Par ailleurs, il est nécessaire de faire attention à ce que cet exercice de communication devienne routinier et formel, auquel cas, il sera contre-productif.
  - Harmoniser les pratiques existantes, pour aboutir à une harmonisation des comportements des acteurs. Par exemple, si les pratiques en lien avec l'évaluation de l'ouverture internationale des étudiants sont différentes d'un EC à l'autre dans une école de management, et que la vision stratégique de l'école est basée (entre autres) sur l'ouverture internationale, il est peu probable que les comportements des acteurs reflètent les autres variables de la stratégie de l'école.
  - Mettre en place un système d'informations (organisationnel). Pour Avenir, il est nécessaire de consigner les pratiques, les décisions, la description des procédures...dans des outils afin que ces informations soient instantanément disponibles à tous et en tout temps. C'est la consolidation et centralisation de la pensée collective et la formalisation

Les travaux d'Avenir (ibid, P.13) montrent clairement que la stratégie dans l'entreprise est une affaire de tous. Elle relève du culturel mais « *l'existence d'une mémoire collective informatisée ne suffit cependant pas à assurer la communication entendue au sens fort de co-construction de sens par l'échange et le débat [...] En fait, l'enjeu majeur de la mise en acte d'une stratégie chemin faisant est [...] apprendre à écouter, dialoguer, débattre, travailler ensemble, coopérer...* » Les repères qu'Avenir propose, interpellent sur les conditions de réussite de la mise en œuvre stratégique et font penser à des actions d'animation, de pilotage et de travail ensemble, caractéristiques que l'on retrouve dans la description du management participatif selon Hermel (1988).

### 1.1.3. L'approche de la stratégie comme un ensemble de pratiques

La stratégie dans une perspective de rationalisation des pratiques au sein des organisations, est un courant qui se veut à part entière dans le management stratégique. Notons néanmoins qu'autant que l'approche chemin faisant, la « strategy as practice » est à notre sens un prolongement, ou encore une autre variante de la stratégie émergente car s'oppose à la conception traditionnelle de la stratégie qui mettait l'accent sur les contenus et peu sur les processus.

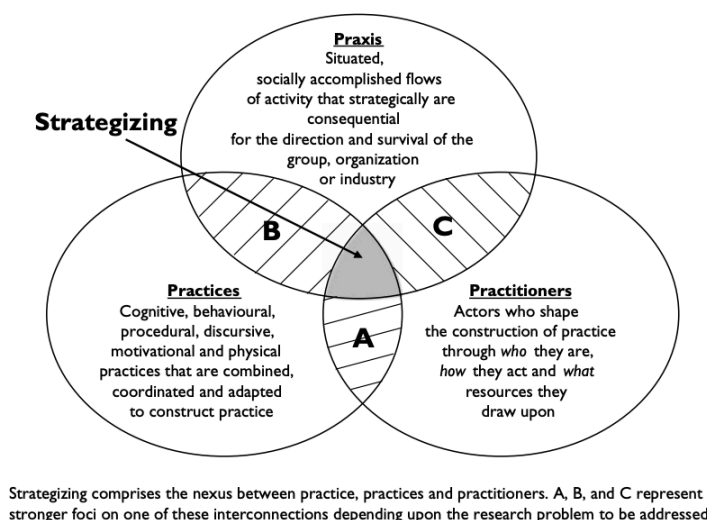
Cependant cette approche se veut différente de l'approche de la stratégie comme processus décrite par Mintzberg (1975) ou encore Pettigrew (1985). Elle se veut approcher la stratégie à travers le champ de la sociologie de la pratique au sens de Giddens ou encore de Bourdieu (Allard Poesie, 2006). Afin de bien cerner le champ de la *strategy as practice*, Rouleau et al (2007) en synthétisent le sens en ces termes : *c'est « un ensemble d'actions élaborées au travers d'interactions sociales, de routines et de conversations par le biais desquelles les gestionnaires de même que les membres de l'organisation, définissent une direction pour l'entreprise. »* Les travaux fondateurs sur cette approche de la stratégie par la pratique sont plutôt européens. Comme pour tout nouveau courant, il y a des acceptions différentes en fonction du paradigme ou de la conception sous-jacente de la stratégie en tant que pratique sociale à part entière. Certains auteurs comme Johnson et al (2003) considèrent que pour comprendre la manière de faire la stratégie, il faut décrire finement les activités qui sont au cœur du processus stratégique (Rouleau et al, ibid) Pour d'autres, (Whittington, 1996 ; 2006 ; Jarzabkowski, 2003), il convient d'appréhender la pratique de la stratégie dans le contexte des interactions sociales et le sens de ces actions sur ceux qui les effectuent. Pour Jarzabkowski et al. (2007) repris par Rouleau et al (2007), *« la spécificité de la perspective de la pratique se trouve à l'intersection des liens entre ce qui constitue le faire stratégique (la pratique de la stratégie), les pratiques stratégiques (divers types de ressources qui se combinent à travers les pratiques) et les praticiens (acteurs qui influencent la constitution de la pratique) »*. Jarzabkowski et al. (2007) proposent un schéma conceptuel (voir ci-dessous)<sup>28</sup> pour analyser la stratégie en tant que pratique. Ce schéma indique clairement que l'élaboration de stratégies se fait par le lien entre la pratique, les pratiques et les praticiens. A, B et C représentent un accent plus marqué sur chacune de ces interconnexions en fonction du problème de recherche à traiter.

Pour Whittington (2006), l'idée essentielle de la perspective pratique est que la stratégie est plus qu'une propriété des organisations. Au contraire, c'est quelque chose que les gens font au sein d'une organisation, avec des inputs venant tant de l'extérieur que de l'intérieur des organisations, et dont les effets peuvent s'infiltrer dans des sociétés entières. En d'autres termes, la stratégie étant une pratique sociale réalisée par des hommes et des femmes au sein des organisations est influencée par l'environnement interne et externe de l'organisation à laquelle ils (les stratèges) appartiennent.

---

<sup>28</sup> Issue de Jarzabkowski et al. (2007), Figure 2: A conceptual framework for analyzing strategy-as-practice, P 11

Figure 2: A conceptual framework for analyzing strategy-as-practice (Jarzabkowski et al. (2007))



Ce qui nous apparaît important et intéressant à souligner dans cette approche de la stratégie c'est la lumière ou le focus que les différents chercheurs européens et canadiens ont fait sur le rôle du stratège. Whittington (2006, P 619) indique que le praticien est acteur de la stratégie, c'est celui qui fait le travail de conception, de façonnage et d'exécution de la stratégie. De cette littérature est ressortie une typologie de trois principaux types de stratèges : les dirigeants, les managers et les experts.

Dammeron et Torset (2012) explicitent cette typologie en des termes plus accessibles : les dirigeants « sont concepteurs de systèmes administratifs et culturels qui conditionnent la pensée stratégique dans l'organisation ou comme sélectionneurs des initiatives stratégiques. » Les managers sont ceux qui n'ont pas naturellement accès aux organes de prise de décision du type conseil d'administration, et ont la fonction première de traduction largement présentée par la littérature. Dans l'approche de la stratégie en tant que pratique, les auteurs de ce courant montrent que le manager s'approprie la stratégie de l'entreprise et y contribue fortement. Les experts quant à eux sont présentés comme les spécialistes du développement de la stratégie ayant une influence particulière sur les décideurs.

Cette approche qui se veut nouvelle reste contestée d'autant qu'il existe peu de travaux sur la prise de décision stratégique basée sur le manager praticien. En effet, Carter et al (2008) démontrent que la stratégie comme pratique au sens de Jarabowski, Whittington et Johnson reste dans la tradition de la recherche fonctionnelle dominante, puisque la finalité est d'aider les managers à mieux gérer. Pour eux, le concept de pratique n'est pas clair car, "in some accounts, practice seems to mean 'being closer to reality' or 'being more readily applicable'; in others, practice is understood in the Mintzbergian sense of 'what people actually do when they strategize'." De plus, l'approche instrumentaliste de la stratégie en tant qu'«



objet » qui peut être observé, élaboré et géré dans les organisations est réductrice et ne permet pas d’aborder véritablement les pratiques pour ce qu’elles sont.

Les auteurs suggèrent d’appréhender la stratégie, non pas comme point de départ, mais comme une projection de pratiques possibles pouvant changer fondamentalement d’un environnement ou d’un contexte à un autre. Dans ce cas, étudier la stratégie revient à observer les pratiques afin d’identifier les éléments récurrents, qui se transforment en événements ou ligne de conduite, ensuite traités comme une stratégie. C’est d’ailleurs dans cette logique que Carter et al. (ibid) indiquent que la stratégie pour eux ne peut exister indépendamment d’un ensemble de pratiques car *“strategy might happen indifferent departments, in different circumstances and different contexts; however, only a small percentage of actions that occur will be called ‘strategic’ because they revolve around a set of practices that constitute what is formally acknowledged to be strategy. From this perspective, a strategy as practice approach would research those practices that constitute the object of ‘strategy’”*.

Les travaux de Sarasvathy présentés dans la section suivante de la thèse s’inscrivent dans cette perspective.

Par ailleurs, au plan méthodologique de notre thèse, une approche par le *conceptual blending*<sup>29</sup> nous semble intéressante pour répondre à notre préoccupation théorique sur le sens de la stratégie dans les écoles supérieures de management.

#### 1.1.4. Les travaux de Sarasvathy sur la logique de l’effet ou effectuation

Les travaux de Sarasvathy, à la limite entre l’entrepreneuriat et le management stratégique puisent leur source dans la rationalité limitée et le raisonnement sous forme heuristique de Simon, qui fut son directeur de thèse (Sammut, 2015). Cette auteure considère que l’approche classique de prise de décision en entreprise repose sur une logique causale : le monde étant incertain, les planeurs stratégiques proposent des outils et des méthodes pour mieux contrôler le futur, le prédire afin de prendre les décisions. A cet effet, l’apprentissage de la stratégie fusse-t-elle d’entreprise, ou en marketing ou même en entrepreneuriat repose toujours sur la reproduction de cette logique (dominante), des *best management principles*. Ses travaux reposent sur des interactions avec des entrepreneurs qu’elle qualifie d’experts, et dont la manière de prendre les décisions est opposée à la logique causale, c’est qu’elle appelle « *effectuation* » que nous traduisons ici par logique d’effet en opposition à « *causation* » ou logique causale. Les travaux

---

<sup>29</sup> Nous développerons cette théorie proposée par Marshack et al (2000) originellement issue de la linguistique cognitive. Nous ambitionnons d’expliquer la réalité des ESM en nous appuyant sur la théorie de l’effectuation de Sarasvathy et sur l’approche de la *strategy as practice* de Whittington et Jarzabkowski entre autres.

de Sarasvathy suggèrent que l'entrepreneur expert considère, à l'inverse des planeurs stratégiques, que si l'avenir est incertain, il n'est pas nécessaire de le prédire. Ils envisagent au contraire qu'il est possible de prendre des décisions sans les outils de planification. Comme on l'a vu avec les travaux de Mintzberg sur la stratégie émergente (vs stratégie délibérée), l'idée ici aussi c'est que les décisions peuvent être prises sans être basées sur les outils de planification, c'est-à-dire sur le contrôle.

Dans la logique d'effet, les travaux de l'auteure montrent que les entrepreneurs s'intéressent au contrôle comme une stratégie à part entière (leur approche est pauvre en prédiction et riche en contrôle). Pour mettre en œuvre le contrôle comme stratégie, ils se posent la question des ressources dont ils disposent pour monter un nouveau projet. On est moins dans un paradigme d'analyse que dans un paradigme de création de valeur (Sammut, 2015, P.216).

Sarasvathy (2001) identifie quatre principes de la logique d'effet au travers desquels l'innovation est plus probable, contrairement à la logique de causation :

- La perte acceptable au lieu des retours sur investissements escomptés
- Les alliances stratégiques, au lieu des analyses de la concurrence
- L'exploitation des contingences au lieu des connaissances préexistantes
- Le contrôle d'un futur incertain au lieu de la prédiction d'un futur incertain

Dans leur livre, Read, Sarasvathy, Wiltbank et Ohlsson (2010, 2016), schématisent ces principes de la logique d'effectuation. Ils sont désormais au nombre de cinq et il s'agit de :

- ***"The bird in hand principle"*** ou « **un tiens vaut mieux que deux tu l'auras** ». L'idée clef de ce principe est que la base de toute stratégie ou projet c'est de commencer un projet avec ce dont on dispose. De quoi dispose réellement l'entrepreneur pour monter une affaire ? Il se pose donc la question des ressources disponibles et propres de l'entrepreneur. L'entrepreneur s'appuie sur les moyens à sa disposition pour se fixer une direction, lancer une idée et potentiellement monter une affaire<sup>30</sup>. Ces moyens sont constitués de sa personnalité, de ses connaissances (savoirs, savoirs faire, savoir-être) et de son réseau/carnet d'adresses. Comme on peut le voir la démarche effectuale est contraire à la logique stratégique classique qui consiste d'abord à avoir une idée claire, avant de déterminer les moyens spécifiques et nécessaires pour réaliser cette idée.
- « **The affordable loss** » ou **la perte acceptable**. « Alors que la stratégie classique va prendre des décisions sur la base d'un retour attendu que l'on doit estimer, les entrepreneurs raisonnent en termes

---

<sup>30</sup> Les questions de l'état des lieux sont celles-ci : Qui suis-je ? Qu'est-ce que j'ai et qu'est-ce que je sais faire ? quels sont mes contacts

de perte acceptable » (Silberzahn, 2016). Ici la principale idée clef est qu'on ne peut pas prédire le futur et par conséquent on ne peut pas le contrôler.

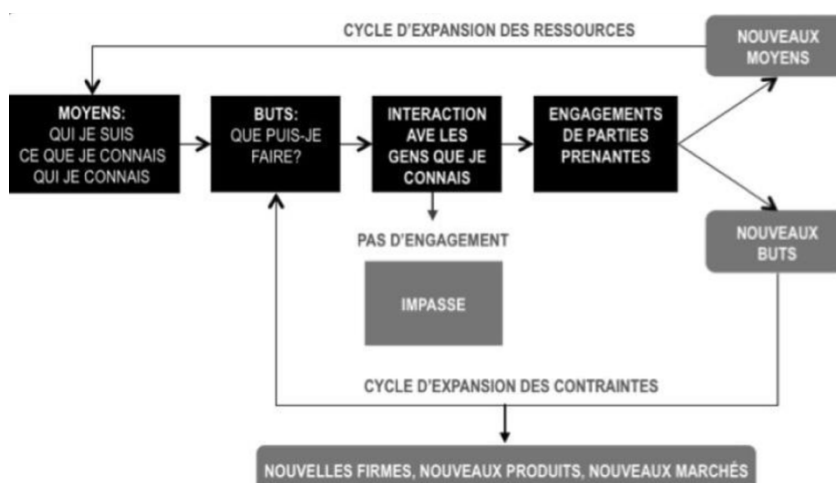
Dans la continuité de l'identification des ressources disponibles, l'entrepreneur consolide l'idée du type de projet qui peut être entamé en n'acceptant que les pertes supportables. La question que se pose l'entrepreneur ici c'est : qu'est-ce que je suis prêt à perdre pour que mon projet voit le jour et non combien mon projet devrait me faire gagner... En effet, les auteurs arguent que nous vivons dans un monde qui change plus vite qu'une organisation peut apprendre, et ce n'est qu'en admettant qu'elle ne peut pas contrôler un futur incertain qu'elle peut piloter sereinement ses investissements en se concentrant plus sur les pertes acceptables que sur le retour sur investissement. En d'autres termes, en réduisant les risques, les entrepreneurs peuvent construire et donc contrôler leur futur et construire de la connaissance pour l'entreprise au fur et à mesure.

- « **The crazy quilt principle** » ou le « **patchwork fou** ». Ce principe indique que l'effectuation repose sur les partenariats. Les travaux des auteurs indiquent que les entrepreneurs privilégient la coopération à la compétition. Le patchwork symbolise une collaboration entre partenaires. Chaque partenaire est représenté comme par une étoffe unique sur le grand patchwork, et tous ces morceaux de tissu sont cousus ensemble par un fil symbolisant le pré-engagement que chaque partenaire s'offre mutuellement. Une fois que l'entrepreneur a fait le point sur ses ressources et identifié le degré de risque qu'il est prêt à prendre, il en parle à ses contacts pour au minimum obtenir des conseils mais au mieux des investisseurs prêts à partager le risque dans le projet. C'est pourquoi l'auteure parle de coopération et non de compétition dans le paradigme de l'effet. Le fait de rechercher des partenaires qui apportent des moyens, permet de limiter les investissements et de gagner en expérience pour rendre la prochaine étape moins imprévisible et incertaine. Pour (Silberzahn, 2016), « *Le patchwork est « fou » au sens où l'entrepreneur ne sait pas du tout à l'avance qui rejoindra le projet et ce que chacun apportera à celui-ci, et donc quelle forme il prendra au final.* »

- « **The lemonade principle** » ou « **Tirer parti des imprévus** » Exploiter les contingences et les transformer en opportunités. Dans un environnement incertain, l'absence de plan précis, laisse libre cours à l'improvisation, l'adaptation, avec des tâtonnements, réussites et des échecs, voire des innovations. L'exemple de l'iPad qui a été considéré comme une innovation à son lancement est le résultat de plusieurs échecs il y a environ 50ans, conduisant Steve Jobs à lancer l'App Store. Les auteurs choisissent ce nom en fonction de la célèbre maxime anglosaxonne qui dit : « *if life throws lemon at you, make a lemonade* ». En d'autres termes, si la situation est considérée comme négative au lieu d'abandonner le projet, il est plutôt intéressant de changer de fusil d'épaule et de transformer l'échec en opportunité de réussite : c'est une question d'avoir un *mindset* malléable.

- « *Pilot in the plane principle* » ou le « *pilote dans l'avion* ». L'entrepreneur selon ce principe est dans une logique de construction de son avenir et non de découverte d'un futur existant. Contrôler un avenir imprévisible plutôt que prédire un avenir incertain. Comment construire le monde dans lequel je veux vivre ? Le pilote dans l'avion est celui ou celle qui détermine le trajet de l'avion. Il/elle n'est pas là pour découvrir le marché, mais pour l'influencer. Il transforme son environnement, en est un acteur

Figure 3: Processus entrepreneurial de l'effectuation [Source : (Read et al., 2016) cité in (Silberzahn, 2016)]



Les travaux de Sarasvathy fondés sur ceux qu'elle appelle les entrepreneurs experts, mettent en évidence la manière de penser des entrepreneurs, qui se résume à créer des projets, des entreprises, prendre des décisions sur la base de ce qu'ils ont à disposition et un contrôle de leur environnement (voire figure N°3).

Nous avons choisi d'utiliser ces travaux comme une des bases théoriques de l'approche stratégique pour notre thèse, car ils s'appliquent généralement aux fondateurs de petites et moyennes entreprises dans leur processus de prise de décisions tant au niveau national qu'international.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons aborder la notion d'internationalisation en mettant en perspective la réflexion stratégique des choix d'internationalisation avec soit l'approche délibérée (logique causale) ou alors l'approche émergente/chemin faisant (logique d'effet).

Pour commencer, que signifie internationalisation ? Quelle différence avec la globalisation et pourquoi les organisations se préoccupent-elles de l'international ?

**Ce qu'on peut retenir :** Les deux conceptions de la stratégie (délibérée et émergente) mettent en avant les processus de réflexion et les phénomènes qui sous-tendent la prise de décision stratégique tant au niveau domestique qu'international. Ceci pose également la question des conditions dans lesquelles la stratégie peut être pensée et mise en œuvre. En d'autres termes, l'environnement de l'organisation (interne et externe) conditionne la manière de penser et d'exécuter la stratégie de l'organisation. Par ailleurs, les dirigeants peuvent faire face à des situations hybrides car *in fine*, stratégie émergente et stratégie planifiée ou délibérée sont complémentaires et c'est ce qui constitue le paradigme du management stratégique.

D'une manière générale, la stratégie est une discipline de recherche et une pratique managériale très évolutive. « *Autrement dit, elle doit proposer des voies d'évolution possibles/nouvelles en les rendant cohérentes avec les valeurs des divers acteurs en présence et les caractéristiques organisationnelles de l'entreprise, tout en leur donnant du sens.* »<sup>31</sup>

Au-delà de cette approche dialogique par le processus opposant stratégie délibérée et stratégie émergente, le management stratégique se préoccupe du sens de la stratégie. Cette nécessité de donner du sens pour que les actions apparaissent cohérentes - pour toutes les parties prenantes dans leur environnement, est créatrice d'innovation. L'organisation devient ainsi apprenante, agile et capable de changer en cas de besoin.

## **1.2. Les approches dites traditionnelles de l'internationalisation de la firme**

### **1.2.1. Une définition de l'internationalisation ?**

Avant d'explorer les principales théories développées dans la littérature sur les démarches d'internationalisation, il nous apparaît important et nécessaire de s'arrêter sur le sens du terme internationalisation dans la littérature en sciences de gestion et en économie.

En effet, il ne s'agit pas d'un concept nouveau et notre objectif n'est pas non plus de proposer une nouvelle définition, mais de circonscrire les sens de l'international qui correspond le mieux à notre cadre d'analyse. Michalet (1972) montrait déjà au début des années 70, les différentes raisons de l'internationalisation des entreprises du secteur industriel français. Leurs problématiques étaient alors semblables à celles des firmes américaines, mais les raisons de l'internationalisation en tant que telles étaient quelques peu différentes. Pour les grosses entreprises américaines, le besoin de s'exporter était lié au faible taux de croissance de l'économie nationale ; la croissance de ces firmes étant alors supérieure de 1% au taux de croissance national. Naturellement pour évoluer, l'investissement sur de nouveaux marchés

---

<sup>31</sup> Siegel (2008)

s'imposait. Concernant la France, le besoin d'être présent à l'étranger est sous-tendu par les difficultés de développement sur le marché national, liée à l'augmentation de la concurrence (présence de nouveaux concurrents nationaux même plus petits et ou étrangers).

En 1988, Welch et Luostarinen, proposent une définition de travail de l'internationalisation. Ils en parlent comme ***“the process of increasing involvement in international operations.”*** Cette définition qui se veut volontairement large pour englober différents éléments suscite des interrogations sur l'évaluation du degré d'internationalisation des entreprises. Compte tenu de la diversité des opérations internationales, du type de marchés, de l'organisation interne de l'entreprise et de l'offre internationale, il est important de mettre en évidence les éléments qui permettent d'affirmer le degré d'internationalisation d'une firme donnée. D'après ces auteurs, **l'internationalisation repose sur les méthodes, les produits proposés à l'international, les marchés sélectionnés et l'organisation interne (ressources humaines, structure et finances).**

Dans le courant traditionnel des théories de l'internationalisation, deux principales approches se distinguent : le modèle Uppsala de Johanson et Valhne (1975, 1977, 1990, 2009, 2017) et le modèle de l'innovation explicité par Cavusgil, (1980). Ces deux modèles proposent d'aborder l'internationalisation par étapes, car il s'agirait d'un processus incrémental. Le “I” et le “U” models<sup>32</sup> puisent leurs ancrages théoriques dans l'approche comportementale de la firme, l'analyse stratégique des ressources et compétences de la firme et l'approche par les réseaux.

### 1.2.2. Le modèle Uppsala (« U modèle »)

L'internationalisation correspond à l'ensemble des activités hors frontières d'une organisation. Il s'agit d'un processus qui renvoie à la fois au choix du marché étranger et à la mise en place effective d'activités hors du marché domestique. Dans cette explication de Johanson et Wiedersheim (1975), deux aspects sont mis en exergue : les attitudes<sup>33</sup> et les comportements de la firme dans sa démarche d'internationalisation. Pour eux, parler d'internationalisation correspond à mettre en lumière les interactions qui existent entre les intérêts et la sensibilité d'une organisation pour un marché par exemple et la réalité des actions de la firme.

En effet, le modèle Uppsala a été très utilisé dans les études de développement international des entreprises depuis les années 1970. Selon ce modèle qui s'inspire des théories du comportement

---

<sup>32</sup> Nous reprendrons ces dénominations dans le texte pour faire référence respectivement au modèle de l'Innovation et au modèle Uppsala

<sup>33</sup> Comprendre intérêts économiques et sensibilités (ressemblances sociopolitiques et culturelles)

organisationnel (Cyert et March, 1963)<sup>34</sup> et des travaux fondateurs de Penrose (1953) sur le développement (comprendre ici croissance) de la firme, l'internationalisation est un *“process in which the enterprise gradually increases its international involvement”*.<sup>35</sup>

La théorie de l'école scandinave a été développée autour de l'hypothèse selon laquelle il est primordial de réduire la forte incertitude liée à l'entrée d'une firme sur un nouveau marché (Vahlne & Ivarsson, 2014). Pour ce faire, les firmes progressent alors par étape *“as to keep risk-taking at an acceptance level, gradually gaining knowledge allowing it to take new steps.”* (Vahlne & Ivarsson, 2014). Plus l'entreprise amasse des données empiriques sur le marché prisé, plus elle est encline à y investir ses ressources.

Notons qu'au fil des années, le modèle est présenté par ses auteurs de manière évolutive et intégrée. Ils le font évoluer grâce à des recherches adjacentes et aux critiques d'autres chercheurs. Le modèle Uppsala à proprement parler est présenté dans la littérature de 1975 à 2017 de façon incrémentale.

#### **1.2.2.1. Les travaux fondateurs de 1975**

La première contribution de Johanson et Wiedersheim (1975)<sup>36</sup> met en avant le concept de distance psychique<sup>37</sup> et l'engagement graduel croissant des firmes en fonction de leur perception des risques. En effet, l'étude des équipementiers Volvo, Atlas Copco, Facit et Sandvik révèle que les firmes observées échelonnent leurs investissements à l'étranger en fonction de leur degré de connaissance du marché choisi. La notion de distance psychique apparaît alors comme un indicateur essentiel pour réduire les barrières à l'entrée, notamment liées à la faible connaissance du terrain. Plus la distance psychologique entre le marché domestique et le marché étranger est réduite, plus les risques sont limités. Les firmes observées dans l'étude engagent séquentiellement leurs ressources sur le marché choisi en fonction de la connaissance accumulée sur le terrain. Les auteurs proposent, grâce à leurs résultats, une grille de lecture de l'international avec quatre modes d'implantation à l'étranger (figure N° 4) : *c'est la chaîne d'établissement*.

##### **- L'export sporadique**

Dans cette étape, la firme identifie et mesure les opportunités dans des pays à distance psychologique réduite par rapport au marché domestique.

---

<sup>34</sup> La référence consultée est celle du chapitre de livre signé des auteurs et paru dans la publication de John B. Miner en 2005 (réédition)

<sup>35</sup> Johanson et Vahlne (1990)

<sup>36</sup> Construite sur l'observation de quatre entreprises suédoises dans un contexte économique relativement développé et fortement industrialisé

<sup>37</sup> La notion de distance psychique renvoie aux différences existantes entre le marché domestique et le marché étranger en termes de culture, langue, appareil politique, pratiques en affaires, développement industriel et systèmes éducatifs.

Cette distance psychologique serait étroitement liée à la proximité géographique. Les auteurs suggèrent que les firmes ont plus tendance à s'engager dans les pays voisins car ils sont moins sujets à de gros changements.

La firme manquant d'informations régulières et fiables sur un marché donné, n'y allouera pas de ressources. Cette première étape est presque nulle en termes d'expérience sur le marché étudié.

- **L'export régulier** (à travers un agent à l'étranger)

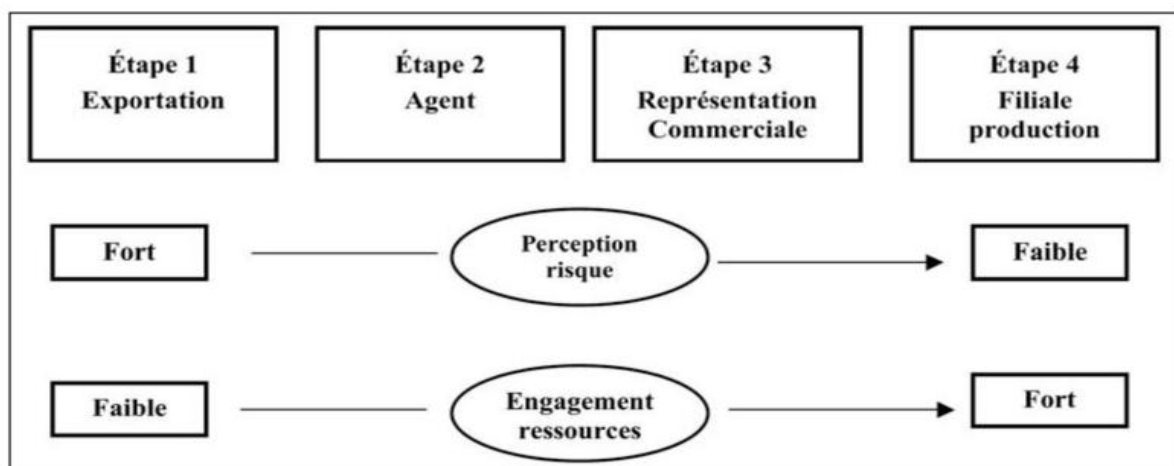
L'agent représente un canal et une source d'informations identifiée et régulière sur les facteurs influençant les ventes. La firme s'investit sur le marché avec un risque proportionnel à la qualité de l'information reçue. Elle a un accès privilégié à l'information de manière plus ou moins régulière même si celle-ci est plutôt superficielle. La distance psychique est plus élevée dans les pays où la firme a un agent.

- **La création d'une filiale de vente : bureau de représentation** pour contrôler la chaîne d'informations et les opportunités sur le marché. Ceci nécessite un investissement plus important dans le marché prisé.

- **La production et la vente à l'étranger** : La mise en place d'une ligne de production permet à la firme de contrôler les opportunités et réduire les éléments extérieurs liés aux spécificités du pays et du marché (coût de transport, tarification...)

Figure 4: Engagement séquentiel des ressources - Johanson et Wierdersheim (1975)

Source : Cheriet, F. (2010, P 48)



**A retenir** : La première version du "U modèle" permet d'analyser l'engagement graduel des entreprises à l'international en fonction de la perception qu'elles ont du risque d'expansion. L'internationalisation serait donc un processus, par lequel la firme apprend et accumule de l'expérience pour mieux



**s'implanter à l'étranger. Les principaux concepts sur lesquels se fonde cette théorie sont : la distance psychique, l'engagement des ressources de l'entreprise, la perception du risque et la chaîne d'établissement des activités à l'étranger.**

### **Le modèle publié en 1977**

Une deuxième contribution des auteurs de l'école scandinave en 1977, fait évoluer la première forme du modèle en mettant en avant l'interaction entre aspects statiques et aspects dynamiques du processus d'internationalisation. Les auteurs considèrent qu'il existe un lien de causalité entre d'un côté la connaissance du marché et le degré d'implication de la firme (*state*) et de l'autre, les opérations de la firme et la prise de décision de s'internationaliser (*change*).

La première proposition des auteurs atteste du caractère "étapiste" du mode d'implantation à l'étranger, mais la chaîne d'établissement proposée reste à titre indicatif. Dans cette nouvelle version, le mode d'implantation est placé dans un système global de séquences.

**Les séquences 1 et 2 correspondent à la phase d'analyse et de diagnostic.** La première action menée par la firme est de réaliser un état des lieux de l'international sur la base des ressources internes engagées sur les marchés étrangers (nombre de salariés, nombre de filiales, et le degré d'engagement sur les autres marchés étrangers). Le degré d'engagement de la firme peut être mesuré selon les auteurs du modèle, à travers le montant des investissements sur le marché et la quantité d'opérations mises en place.

La deuxième action de la firme sera ensuite d'analyser la connaissance expérientielle de la firme : comment ça s'est passé dans les autres marchés de la firme ? Quels types d'investissements réalisés ? Quelles décisions stratégiques ? La connaissance expérientielle peut-elle être générique et transférable d'un marché à un autre ou alors spécifique et nécessitant une présence sur le marché.

De cette première phase d'analyse, va découler la troisième, car le choix du marché résulte de l'apprentissage organisationnel émanant des deux premières étapes.

**La séquence 3** concerne les choix et décisions d'engagement sur le marché. Grâce aux informations récoltées dans les différents pays où elle est présente<sup>38</sup>, la firme va sélectionner son marché et décider des modes de pénétration. Lorsqu'on met côte à côte les figures N°4 et N°5, on voit bien que c'est à cette étape du processus<sup>39</sup> d'internationalisation que la firme met en place sa chaîne d'établissement à l'étranger ou encore l'« *establishment chain* ».

---

<sup>38</sup> La connaissance expérientielle constitue l'avantage concurrentiel de la firme

<sup>39</sup> Engagement sur le marché

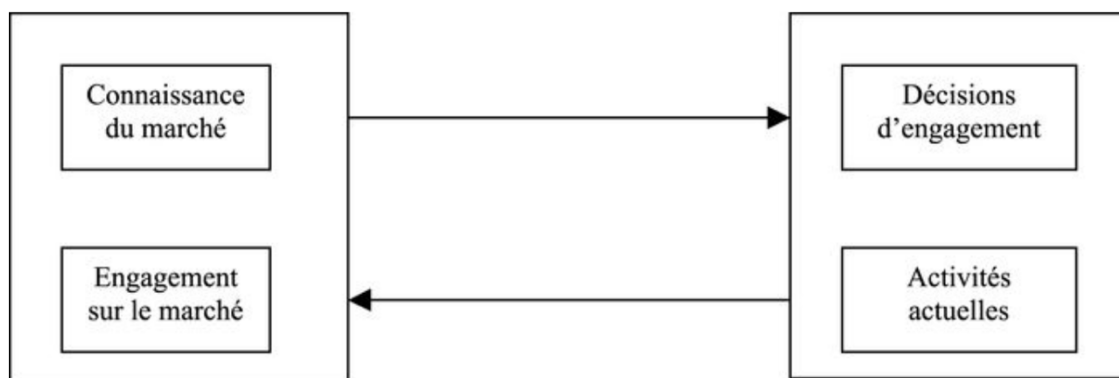
**La Séquence 4** permet à la firme d'évaluer les choix et les engagements pris par la firme. Quels sont les résultats des opérations d'engagement à l'international ? La mesure des activités à l'étranger peut s'évaluer par le chiffre d'affaires, le nombre d'implantations, de clients...

Comme on peut le voir, les deux aspects statiques ont une influence sur les décisions stratégiques et les activités courantes de la firme. A leur tour, les aspects dynamiques auront un effet rétroactif sur la nouvelle connaissance expérientielle de la firme et par défaut sur son degré d'engagement sur le marché (figure 5).

**A retenir** : La deuxième version du "U" model met en avant les interactions des variables du processus d'internationalisation. L'internationalisation est présentée comme un système à l'intérieur duquel chaque séquence a une influence sur la suivante et la précédente. Le processus est certes séquentiel, mais toutes les séquences interagissent entre elles et c'est cette interaction qui façonne la démarche globale de la firme. Les concepts clés liés à cette version du "U" modèle sont : la connaissance expérientielle, l'engagement sur le marché, les ressources de la firme, les décisions stratégiques, les aspects dynamiques et les aspects statiques.

*Figure 5: Les mécanismes d'internationalisation*

*(Source, Johanson & Vahlne, 1977, in Angue & Mayrhofer, 2010)*



#### 1.2.2.2. Le modèle revisité en 2009

Les auteurs du modèle de 1975 et 1977 font évoluer leur réflexion en prenant en compte essentiellement les travaux sur les réseaux. Ils parlent dorénavant du processus d'internationalisation comme du développement d'un réseau d'affaires. Le terme réseau d'affaires vient remplacer l'expression marché étranger. Les firmes ne cherchent plus les marchés étrangers qu'elles peuvent comprendre aisément. Au contraire,

elles cherchent à « être intégrées dans un réseau d'affaires dans lequel un ou plusieurs membres, déjà bien implanté(s) dans les marchés étrangers, peuvent constituer des ressources clés permettant d'assurer le succès de son expansion internationale. » (Meier et Meschi, 2010). En effet, les relations tissées par la firme lors de son expansion constituent un capital de connaissances qui peut servir à développer de nouvelles opportunités. La logique de distance et psychique est abandonnée, au profit de la confiance qui, dans le réseau est renforcée par la logique de cooptation entre membres existants et nouveaux membres (Assens et Courie-Lemur, 2014).

Comme le modèle de 1977, celui de 2009 se base sur des variables *State* et *Change* qui sont dynamiques car agissent l'une sur l'autre. Au-delà de l'expérience organisationnelle et la connaissance qui étaient dégagées dans le modèle de 1977, la version revisitée fait intervenir une troisième variable : la construction de la confiance et l'engagement au sein du réseau d'affaires. Grâce aux différents travaux qui se sont développés, notamment en entrepreneuriat, les auteurs pensent désormais que le processus d'internationalisation se poursuit au sein d'un réseau.

Toujours sur la forme de quatre séquences, Johanson et Vahlne (2009) modélisent désormais le processus de développement international d'une firme sous la forme d'un réseau d'affaires.

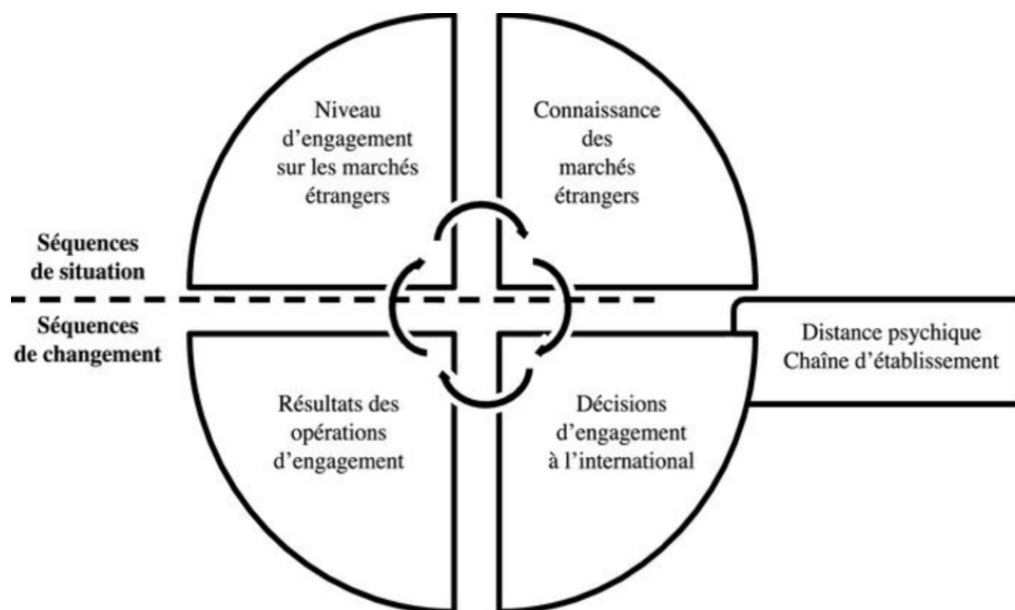
Dans la **séquence 1** correspondant à la connaissance expérientielle, ils ont ajouté la variable opportunité comme sous ensemble de la connaissance et élément moteur du processus d'expansion internationale par le réseau. Une entreprise en partenariat avec un acteur étranger par exemple, pourra bénéficier du réseau de ce partenaire et ainsi se créer de nouvelles opportunités de marché. Notons que le modèle de 1977 faisait l'impasse sur l'importance des opportunités et dans le modèle actuel, c'est la base de la connaissance expérientielle. La connaissance du marché (i.e. du réseau) se base sur les relations développées entre les membres du réseau (Johanson et Vahlne, 1990).

**La séquence 2** traite de la position d'une entreprise dans son réseau. Cette position est attribuée à l'entreprise par ses pairs du réseau et s'obtient sur la base des interactions entre les membres actifs existants dans le réseau. L'apprentissage par la création de la connaissance et la confiance dans le réseau est le résultat d'actions quotidiennes menées au sein de l'entreprise. Ces activités courantes, permettent d'augmenter la connaissance, la confiance et l'engagement. Il s'agit de la **séquence 3** du modèle. Pour finir, les auteurs ont ajouté la dimension relationnelle dans la variable décision d'engagement de la **séquence 4** de leur modèle. L'engagement dans les relations au sein du réseau renvoie à l'entreprise focale qui déciderait d'augmenter ou de réduire son niveau d'engagement vis à vis d'un ou plusieurs partenaires au sein du réseau. Pour illustrer cette variable, les auteurs prennent l'exemple de Volvo qui aurait demandé à l'un de ses plus importants fournisseurs suédois de se mettre en relation avec des constructeurs allemands, l'objectif étant de montrer que les fournisseurs de Volvo ont les mêmes exigences, qualité et sécurisé.

**A retenir :** La version revisitée de 2009 renseigne sur l'importance des réseaux relationnels et des coopérations dans le processus d'internationalisation de l'entreprise. Les réseaux relationnels permettent de créer de nouvelles connaissances et donc de nouvelles opportunités sur les marchés internationaux notamment en intégrant un réseau établi. La démarche d'internationalisation reste séquentielle mais se poursuit au sein d'un réseau dans lequel la confiance et la création des connaissances restent des opportunités de marché. Dans cette nouvelle version du modèle, le terme marché est remplacé par réseau et les auteurs ajoutent de nouveaux concepts à la matrice : le relationnel (relationship), la position dans le réseau, les opportunités et la confiance. Par contre, les auteurs n'abordent pas les mécanismes dans le réseau, ou alors si alors si la firme constitue son propre réseau au sein duquel elle serait la firme focale.

Figure 6: Les Séquences du Processus d'Internationalisation (Modèle Uppsala 1977)

Source : Meir et Meschi (2010)



Il n'y a pas de rupture entre les deux modèles (1977 et 2009). La démarche est toujours séquentielle et basée sur la connaissance pour réduire l'incertitude liée au nouveau marché. Le deuxième modèle est plus évolutif, adapté aux nouvelles manières de travailler et à l'environnement en mouvement des firmes multinationales. Par ailleurs, la connaissance n'est plus aussi difficile d'accès que dans les années 1970 lorsque les auteurs réalisaient leurs observations. La minimisation de l'incertitude spécifique au processus

d'internationalisation, la dynamique et l'accumulation des connaissances expérientielles sont au cœur du modèle - dans ses deux versions - (Meier et Meschi, 2010).

Le modèle Uppsala dans ses formes originelle (1977) et revisitée (2009), propose une réponse conjointe aux deux principales problématiques de toute entreprise qui souhaite aller à l'international : quel marché investir (la sélection) ? Et quelle modalité de pénétration du marché choisi (l'expansion) ? Ce modèle propose une réflexion intégrée du processus d'internationalisation.

D'un point de vue méthodologique, la démarche de recherche de Johanson et Vahlne (s'étalant sur plusieurs années) peut s'apparenter au processus par étapes qu'ils décrivent sur l'internationalisation des firmes multinationales. En effet, leur première contribution (Johanson et Wiederschein, 1975) aborde l'internationalisation d'un point de vue économique, la principale question étant de minimiser les coûts au maximum. La distance psychique apparaît donc comme la variable par excellence pour minimiser les coûts, avec une traduction proposée à travers la chaîne d'établissement à l'étranger. La contribution de 1977 intègre l'analyse par les ressources de la firme pour mettre en évidence la corrélation qui existe entre les éléments de *State* et les éléments de *Change*. Dans le modèle revisité, ils font évoluer la compréhension du système en intégrant l'analyse par les réseaux. Chacune des contributions est liée à la précédente et la précédente détermine la suivante. Les concepts mobilisés sont discutés, amendés et parfois abandonnés, c'est le cas de la distance psychologique et de la chaîne d'établissement par exemple. On peut également noter que les propositions de Johanson et Vahlne ne sont pas dissociables des contextes économiques des périodes dans lesquelles elles ont été développées.

Entre 2009 et aujourd'hui, les auteurs ont continué à faire évoluer leur modèle, en prenant en compte les critiques de la communauté. En 2017, ils proposent une actualisation du modèle 40 ans après sa première version.

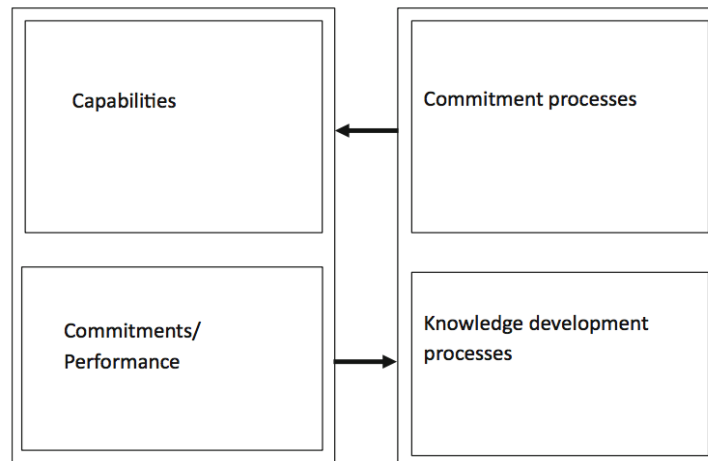
### **1.2.2.3. Le modèle Uppsala, une actualisation après 40 ans**

Dans leur démarche de constante amélioration de leur modèle et de la compréhension des phénomènes d'internationalisation de la firme multinationale, Johanson et Vahlne proposent en 2017, une version actualisée du « U » modèle à la lumière des évolutions des travaux en sciences de gestion, en entrepreneuriat et en *Business studies*.

Ils proposent de faire évoluer leur modèle mais, ils gardent la même structure basée sur des éléments de situation (*state*)/état et de changement (*change*). Ils mettent l'accent sur les variables de changement comme éléments clé du modèle car « *they are where the action takes place.* » (Johanson et Vahlne, 2017).

Ces variables dynamiques sont en mouvement constant et influencent les variables de situation/état. Les dynamiques du modèle sont représentées par le sens des flèches dans la figure N° 7.

Figure 7: Uppsala Modèle, 2017 model (Johanson et Vahlne, 2017)



### Les variables de changement

- **Processus d'engagement.** Il s'agit de la somme des décisions managériales (top et middle management) ayant un impact sur la répartition des ressources internes de la firme. Les auteurs font évoluer cette variable en combinant les décisions liées à l'identification des opportunités et à leur exploitation<sup>40</sup>. Il y a donc une place importante liée à la mise en œuvre, ce qui implique à tous les niveaux du processus décisionnel une opération de reconfiguration et de coordination.

Le modèle entier postule que la décision d'allocation des ressources intervient lorsqu'il y a un compromis relativement positif entre les profits escomptés et les différents inconvénients. Notons cependant que les profits escomptés et les inconvénients potentiels sont déduits de la connaissance expérientielle, de l'identification des opportunités et des relations développées dans le réseau. La reconfiguration et la coordination permettent à chaque décideur de contextualiser et d'adapter ses décisions pour mieux servir le but ultime de la firme.

- **Processus de développement de la connaissance.** La version 2009 du modèle souligne l'importance des réseaux relationnels et la création de la confiance au sein du réseau. Les auteurs enrichissent le modèle avec les processus d'apprentissage issus du développement des relations de confiance au sein des réseaux intra et inter organisations. L'apprentissage et la création de connaissances reposeraient sur la construction sociale et la recherche du sens. En effet ce que les managers apprennent dépend fortement de leurs

<sup>40</sup> Dans le modèle de 2009, les auteurs appellent cette variable : décision d'engagement dans le réseau.

expériences passées. Johanson et Vahlne concluent donc avec Cohen et Levinthal (1990), que l'apprentissage est impacté par les expériences antérieures.

La prise de décision en matière d'allocation des ressources sera alors affectée par trois processus de développement de la connaissance. Ces processus agissent indépendamment les uns des autres mais ont une influence collective sur la prise de décision finale et sur le degré d'investissement des ressources spécifiques de la firme.

- *La construction d'une relation basée sur le long terme et l'expérience commune* est chronophage et demande l'implication concrète des deux parties. De plus les expériences négatives réduisent le degré de confiance entre les partenaires.
- *La flexibilité dans l'implémentation de la stratégie* en combinant les processus développés parallèlement par le middle et le top management car ce sont les décisions stratégiques sélectionnées qui seront implémentées.
- *L'adaptation à l'environnement de l'entreprise*. L'environnement étant dynamique et changeant, l'adaptation organisationnelle intervient à tous les niveaux de l'entreprise et surtout avec un impact direct sur la décision d'allocation des ressources.

L'apprentissage et la création des connaissances puisent essentiellement leur source dans les relations existant au sein du réseau. Différents éléments entrent dans le processus d'apprentissage mais l'apprentissage par l'action répétée apparaît comme la forme d'apprentissage la plus importante. Par ailleurs, l'apprentissage par l'expérience est un processus qui s'étale dans le temps car l'expérience doit être consolidée aux plans individuel, structurel et organisationnel.

Les auteurs mettent en garde contre les « recettes d'apprentissage » en organisation car il existe différents parcours d'apprentissage et chaque organisation ou réseau a ses spécificités.

Les variables de changement sont à la base du succès de l'organisation et du développement de ses avantages spécifiques. Les procédés par lesquels le changement intervient sont donc primordiaux pour comprendre l'internationalisation (Johanson et Vahlne, 2017).

### **Les variables de situation ou d'état**

- **Les capacités de l'entreprise**. Les auteurs subdivisent les capacités de la firme en deux catégories : les capacités opérationnelles et les capacités dynamiques. Le modèle de 2017 fait aisément ressortir l'importance de l'avantage spécifique de la firme au sens de Dunning (1985). En effet, l'avantage spécifique regroupe les ressources (stock) et les capacités (processus).

- *Les capacités organisationnelles* de la firme serviront à exploiter les ressources existantes tandis que les capacités dynamiques serviront à booster les capacités opérationnelles tout en se constituant dans certains cas comme capacités opérationnelles elles-mêmes.
  - *Les capacités dynamiques*, selon la définition de Teece (2014 : 16), correspondent à une habilité à « *integrate, build and reconfigure internal and external competencies to address rapidly changing environments* ». Ceci peut également être compris comme une forme de routine liée à l'expérience ; elles sont internes à l'entreprise et ne peuvent être achetées car en appellent aux caractéristiques spécifiques de l'avantage compétitif et constituent le « *combined strength package* » de la firme.
- **La variable engagement/performance.** Le volet engagement décrit la répartition des ressources au sein des fonctions de la firme. Le volet performance quant à lui relève de ce que la firme a déjà réalisé. Le couple engagement et performance permet de faire une photographie de la situation de la firme. Le degré de globalisation est souvent considéré comme une variable de performance mais aussi comme un élément de mesure significatif de l'état des ressources de l'entreprise.

**A retenir : Le modèle Uppsala s'est enrichi en 40 ans des différents travaux en *Business Studies*, mais également des disciplines alentours comme l'entrepreneuriat. Les auteurs adoptent une démarche incrémentale à l'image du modèle qu'ils proposent. Le modèle propose une lecture de l'internationalisation grâce aux différents processus développés dans la firme. Les variables de changement, sont la clef du processus d'internationalisation car permettent d'appréhender les manières de faire pour proposer des produits combinant les ressources spécifiques de la firme et les opportunités du réseau. Dans la version 2017, les dynamiques et les interconnexions entre les différentes "étapes" du modèle sont plus que saillantes. Notons par ailleurs que les auteurs ne parlent plus de séquences, les variables étant interdépendantes les unes des autres. Le modèle Uppsala dans sa globalité se base sur une approche longitudinale du développement à l'international de la firme.**

### 1.2.3. Les modèles de l'Innovation (« I Modèle »)

La perspective de l'innovation sert de base à plusieurs travaux consacrés à la description, et à l'explication du processus d'internationalisation des entreprises, notamment en marketing et en stratégie. Reprenant la théorie de Rogers (1962) sur l'adoption d'un nouveau produit, le "I" modèle suggère que chacune des séquences de l'internationalisation est une innovation à part entière pour la firme (Gankema et al. 2000). Comme le "U" modèle, le "I" modèle propose également une démarche par étapes pour mieux appréhender l'internationalisation. A la suite des travaux de Johanson et Wiedersheim (1975), Johanson et



Vahlne (1977), quatre principales contributions<sup>41</sup> permettent de construire le “I” modèle basé sur cinq à six étapes d’investissement des entreprises à l’étranger. Ces modèles sont testés empiriquement autant dans des PME que dans des multinationales. Dans cette section, nous accordons une attention spécifique aux modèles de Bilkey et Tesar (1977) et Cavusgil (1980) car ce sont les plus repris dans la littérature. Pour une vue plus globale sur les modèles empiriques relatifs au développement à l’export des firmes, Leonidou et Katsikeas (1996) ont fait un travail de compilation et d’agrégation, qu’ils présentent dans leur article intitulé “*The Export Development Process: An Integrative Review of Empirical Models*”. Plusieurs tableaux reprennent onze propositions développées entre 1975 et 1995 en présentant leurs caractéristiques et spécificités. Il en ressort que tous ces modèles décrivent l’export comme étant processuel, séquentiel, par étapes dans la démarche d’internationalisation des firmes quel que soit leur taille.

Leonidou et Katsikeas (1996, P.524), regroupent les différentes contributions sur le “I” modèle en trois principales catégories : le pré-engagement, la phase initiale et la phase avancée. Chacune de ces phases indique une implication graduelle des dirigeants dans les activités à l’international et le dépassement de la distance psychologique grâce à la connaissance expérientielle.

### 1.2.3.1. La proposition de Bilkey et Tesar (1977)

La première proposition de modélisation du “I” modèle est celle de Bilkey et Tesar en 1977. Ils testent leur modèle en six étapes<sup>42</sup> sur 816 PME du Wisconsin ; leur objectif étant d’explicitier le développement à l’export des PME. Ils considèrent que dans les premières étapes de l’export, les PME doivent focaliser leur attention sur les marchés psychologiquement voisins et investir les marchés éloignés dans les dernières étapes de l’export.

Les principales conclusions de Bilkey et Tesar s’articulent autour de trois idées clés :

- L’export dans les firmes tend à se développer par étape. Les entreprises s’intéressent aux marchés voisins au début du processus d’export puis aux marchés plus distants dans les phases avancées du processus.
- Les éléments qui influencent la progression de la firme dans le processus d’export diffèrent d’une étape à l’autre.
- La taille de la firme n’est pas déterminante dans le comportement à l’export.

---

<sup>41</sup> Voir Andersen (1993, 2013) qui reprend les quatre contributions de Bilkey et Tesar (1977), Cavusgil (1980), Zinkota (1982), Reid (1891)

<sup>42</sup> étape 1: Management is not interested in exporting

étape 2: Management is willing to fill unsolicited orders, but makes no efforts to explore the feasibility of active exporting

étape 3: Management actively explores the feasibility of active exporting

étape 4: The firm exports on an experimental basis to some psychologically close country

étape 5: The firm is experienced exporter

étape 6: Management explores the feasibility of exporting to other more psychologically distant countries

Les auteurs mettent en avant la qualité et le dynamisme du management de la firme comme éléments importants dans le processus de développement à l'export.

Pour la première fois, une attention particulière est portée sur le rôle du manager dans le processus d'internationalisation. Bilkey et Tesar (1977) proposent aux entreprises une forme de stratégie export avec un plan d'action en six points. **1-** Répondre aux demandes entrantes. **2-** Élaborer une politique et un plan d'export. **3-** Créer un département export ou alors nommer une personne responsable de la mission export. **4-** Diriger les efforts initiaux de la firme vers les marchés psychologiquement voisins en vue de gagner de l'expérience puis s'attaquer aux marchés plus lointains. **5-** Faire de la veille sur les potentielles barrières à l'entrée dans les marchés prisés. **6-** Mettre en place le processus d'export suivant les six étapes préconisées. Les auteurs précisent néanmoins que l'étape trois (*Management actively explores the feasibility of active exporting*) peut être sautée si la firme ne reçoit pas demandes entrantes ; c'est par ailleurs la seule étape susceptible d'être outrepassée dans le plan stratégique proposé par les auteurs.

Cette étude sur des PME du Wisconsin montre également que l'export n'est pas un privilège réservé uniquement aux grandes firmes multinationales ; les petites entreprises peuvent également exporter avec succès. L'un des principaux facteurs clés de succès à l'export étant selon eux le dynamisme et la qualité du management et l'entreprise.

Le modèle de l'innovation de Bilkey et Tesar (1977) apporte de la fraîcheur par rapport à la chaîne d'établissement de Johanson et Wiedersheim (1975), car même s'il reste centré sur le concept de distance psychologique et le caractère séquentiel de l'export, il met l'accent sur le rôle du ménage dans la mise en place et le succès du processus d'export. De plus, Bilkey et Tesar ont travaillé sur les PME, que la littérature caractérise généralement comme dynamiques contrairement aux multinationales qui ont plus de mal à s'adapter rapidement aux contraintes extérieures de leurs environnements.

### **1.2.3.2. Le modèle de Cavusgil (1980 et 1982)**

Les travaux de Cavusgil dans les années 1980 proposent une conceptualisation des habitudes d'export des entreprises dans une dynamique de développement marketing international. Son modèle comprend cinq étapes permettant de mesurer le degré d'engagement de la firme sur les marchés étrangers à travers le ratio export/ventes.

**1 - La phase de pré engagement.** L'entreprise n'est présente que sur le marché domestique. Elle ne s'intéresse pas à l'export et ne souhaite pas l'expérimenter. Elle est trop occupée à d'autres choses ou alors elle n'est pas capable de mettre en place une offre pour l'export (Gankema et al, 2000, 17). Cette phase est similaire à la première étape préconisée par Bilkey et Tesar (1977). **2 - La deuxième étape c'est le pré-export.** La firme se documente, va à la recherche des informations sur les marchés. Elle évalue la faisabilité

des activités d'export. Il lui manque néanmoins à ce stade des informations basiques relatives aux coûts ou encore à la distribution. **3** - En troisième étape, la firme s'engage de façon expérimentale pour réduire les risques liés au manque d'informations sur certains marchés : c'est **l'engagement expérimental**. La firme se limite alors à l'exportation en petite quantité vers des pays psychologiquement proches. Le ratio export/ vente varie de 0 à 9 % (Gankema et al, 2000). Le risque est donc limité en termes d'investissement ou allocation de ressources. **4**- La quatrième phase du développement consiste pour la firme à **s'engager activement dans les activités à l'export**. Elle met tout en œuvre pour augmenter ses ventes dans les pays étrangers. Au point de vue structurel, elle met en place une organisation pour suivre les activités export. Il y a de la vente directe, ici le ratio export / vente varie de 10 à 39 %. **5**- La dernière étape identifiée par Cavusgil est **l'engagement intense**. La firme répartit ses ressources internes entre le marché domestique et les marchés internationaux dans lesquels elle est présente. L'entreprise dépend fortement des marchés externes et les managers doivent régulièrement faire des choix stratégiques quant à l'allocation des ressources spécifiques de la firme au niveau domestique ou à l'étranger. L'auteur précise que les entreprises ont souvent recours aux arrangements du type licence d'exploitation ou alors aux investissements directs pour gérer l'allocation des ressources.<sup>43</sup>

Outre les étapes, ce modèle soutient qu'il existe des éléments spécifiques à la firme et des éléments d'ordre managérial qui ont une influence sur le développement international. Il s'agit par exemple de la possession d'un produit unique ou d'un tarif préférentiel. Pour Cavusgil, ce modèle replace les opérations de marketing international au centre du processus de prise de décisions de l'entreprise (Cavusgil, 1980 : 270).

**A retenir : Les modèles de l'innovation explicitent les mécanismes à la base du processus d'internationalisation. Ils renseignent sur le rôle des managers et sur les facteurs internes et /ou externes influençant les décisions d'internationalisation. Pour Reid (1981), les attitudes, les expériences, les motivations et les attentes du décideur sont des éléments déterminants dans la décision d'internationalisation d'une firme surtout lorsqu'il s'agit de petites entreprises. Les modèles de l'innovation s'appuient sur le concept de distance psychologique et l'implication graduelle des dirigeants et des entreprises sur les nouveaux marchés. L'export est un processus graduel et chaque étape est considérée comme une innovation à part entière pour l'entreprise. Au-delà des bases théoriques empruntées à l'Uppsala, le modèle de l'innovation puise ses sources dans la théorie de la diffusion des innovations de Rogers (1962, 1995) en proposant des étapes similaires à celles de l'adoption d'un nouveau produit. Toutes les propositions autour du développement à l'export en cinq ou six étapes ont été regroupées en trois grandes**

---

<sup>43</sup> Les investissements directs à l'étranger correspondent dans la chaîne d'établissement du « U » modèle à la création de filiales.

catégories par Leonidou et Katsikeas (1996) à savoir, le pré-engagement, la phase initiale et la phase avancée.

#### 1.2.4. Limites des modèles dits traditionnels

L'internationalisation est considérée dans les approches traditionnelles que nous avons présentées comme un processus qui consiste uniquement à aller vers d'autres marchés à la recherche de la croissance. Notons que cette acceptation de l'internationalisation est très empreinte du contexte économique des années 1970. Jadis marqué par la dégradation des indicateurs socio-économiques, on va observer l'inflation, la chute de la croissance, le chômage de masse..., éléments qui vont annoncer le début de la crise économique des années 1970- 1990.

Le modèle de développement à l'international proposé par les chercheurs scandinaves en 1975 et en 1977 est révolutionnaire à cette époque où le monde économique montre des limites en termes de recherche de gain, de compétitivité. Le "U" modèle *"est avant tout une théorie fondée sur le contrôle de l'incertitude et sur les facteurs contraignant le processus d'internationalisation."* (Meier et Meschi, 2010,13). Il met l'accent sur l'apprentissage organisationnel et se présente comme un modèle dynamique expliquant le lien entre niveau de connaissances du marché et degré d'investissements sur le marché car *"increased market knowledge will lead to increased market commitment"* (Andersen, 1993, 216). Les firmes ne peuvent s'engager dans des activités à l'étranger que lorsqu'elles ont un solide ancrage domestique.

Bien que largement repris dans la littérature managériale et en *Business Studies* en général, les modèles traditionnels de l'internationalisation ont largement été critiqués, ils apparaissent comme déterministes, statiques et partiels (Chetty et al. 2004).

Andersen (1993) réalise une évaluation scientifique<sup>44</sup> des modèles dits traditionnels de l'internationalisation<sup>45</sup>. Il en ressort une principale limite liée à la construction des modèles et à leurs objectifs premiers. Pour Andersen, **ces modèles manquent de clarté explicative notamment au sujet du passage d'une étape à l'autre dans la démarche incrémentale d'internationalisation de la firme** : *"why and how the process takes place or how to predict the movement from one stage to the next are not properly addressed."* **Le "U" modèle par exemple n'explique pas pourquoi ni à quel moment le processus d'internationalisation commence.** Il s'intéresse au choix du mode d'entrée dans le pays étranger grâce au concept de la distance psychologique.

**La notion de temps et de délimitation entre les étapes n'est claire dans aucun des modèles** car il n'existe aucun élément précis permettant d'identifier la durée d'une étape. On se demande donc à quel moment

---

<sup>44</sup> Sur la base des critères d'évaluation d'une théorie. Les deux critères retenus étant l'explication et la falsifiabilité. L'auteur considère que les modèles critiqués ne disposent pas de design méthodologique suffisamment solide pour expliquer le processus de développement à l'export.

<sup>45</sup> Les contributions de 1975, 1977 et 1990 pour le "U" modèle et les "I" modèles de Bilkey et Tesar (1977), Casuvgil (1981, 1982), Czinkota (1985)

passer de la séquence 1 à la séquence 2 par exemple. Mais aussi on s'interroge sur les critères qui permettent de passer d'une étape à une autre. Quels sont les phénomènes qui influencent la prise de décision d'export ? Même si plusieurs auteurs [Cavusgil (1981, 1982) ; Bilkey et Tesar (1977) ; Reid (1981)] donnent un maximum de détails sur les différentes étapes, dans l'optique d'expliquer le passage d'une étape à l'autre, il est impossible de prévoir les actions de la firme. De plus, *"toutes les entreprises ne s'internationaliseraient pas dans des pays à distance psychique croissante et ne passeraient pas par les différentes étapes du processus d'internationalisation"*<sup>46</sup> proposées par les différents modèles.

En effet, Johanson et Vahlne (1990, P.12) pensent que le processus d'internationalisation ne peut être stoppé une fois lancé, que des décisions stratégiques soient prises dans ce sens ou non. **Il n'y a pas de délimitation dans le temps et l'espace avec les éléments** proposés par Johanson et Wiedersheim (1975) et Johanson et Vahlne (1977, 1990).

Une autre critique essentielle faite aux modèles traditionnels porte sur la taille des entreprises sujettes à l'internationalisation. En effet, on note que les entreprises observées dans les études de cas des différents modèles traditionnels, en dehors de Bilkey et Tesar, sont généralement des multinationales, c'est leur taille et l'importance de leurs ressources, notamment dans des environnements oligopolistiques, qui leur confèrent un avantage compétitif au plan international. Pour Oviatt et McDougall (1994), si la taille est un critère d'internationalisation à part entière, d'autres types d'organisations n'existeraient pas au niveau mondial. Pour eux, la taille n'est donc pas un élément déterminant pour définir le caractère international d'une firme.

Le découpage séquentiel des activités internationales de la firme décrit le comportement organisationnel des firmes de grande taille, ayant généralement un pouvoir économique certain dans leurs marchés domestiques. Nombreux sont les apports de ces modèles. Ils ont notamment permis de comprendre que le degré d'internationalisation dépendait du niveau de connaissance expérientielle accumulée sur les marchés étrangers par le biais du réseau.

Cependant, ces modèles traditionnels ou dits "étapistes" apparaissent déterministes du fait de leur caractère prescriptif. Ils n'intègrent pas ou peu les éléments de l'environnement externe de la firme, notamment ceux liés à la concurrence (Cheriet, 2010). Les travaux sur les *born global firms* ont remis en question le caractère linéaire, par étapes et déterministe des modèles traditionnels (Angué, Mayrhofer, 2010). Ils invitent à s'intéresser aux entreprises qui seraient internationales dès la conception, entreprises auxquelles la démarche processuelle d'internationalisation ne s'appliquerait pas.

---

<sup>46</sup> Angué, Mayrhofer (2010)

### 1.3. L'approche discontinue et accélérée : Les born global firms ou EIRP<sup>47</sup>

Développée à la suite des modèles traditionnels de l'internationalisation, comme pour les contredire, l'approche *des born globals* attire notre attention sur une autre forme d'internationalisation : celle qui ne nécessite pas une consolidation sur le marché domestique avant de s'attaquer aux marchés étrangers. Une internationalisation qui serait *"from inception"* et ferait partie de l'ADN de l'entreprise, telle est la proposition défendue par les *"born global companies"* ou encore International New Ventures (INV).

En effet, l'évolution de l'environnement économique des entreprises et des techniques de communication en particulier, suggère que le *"gradual internationalisation is dead"* (Cavusgil, 1996). Le terme *"Born global companies"* apparaît dans la littérature pour la première fois avec Rennie (1993). Celui-ci démontre grâce aux résultats de l'étude du cabinet McKinsey sur les industries australiennes à grande valeur ajoutée, que les PME sont très compétitives à l'international face aux Multinationales. Grâce au développement des technologies électroniques qui amènent une réduction des coûts de transaction et de structure, les PME misent sur la qualité des produits et la flexibilité de leurs offres pour être compétitives à l'export et sur le marché domestique. Les résultats de cette étude interpellent sur les caractéristiques de ces PME performantes. L'auteur indique qu'elles sont dynamiques et se mettent sur le marché international dès deux ans après leur création contrairement aux MNE qui elles, nécessitent en moyenne 27 ans avant de se lancer sur les marchés étrangers. L'étude montre également que ce type de PME peut exister dans différents secteurs d'activités, même dans ceux qui étaient considérés comme sur le déclin (Rennie, 1993, P.50).

L'idée derrière cette contribution fondamentale sur les *"born globals"* est de proposer une autre manière de concevoir l'international et de faire évoluer la vision traditionnelle de l'international comme une démarche incrémentale. En effet, Rennie précise que *"large integrated vertically companies had a competitive advantage when information flows where slow and expensive"*, aujourd'hui par contre, la croissance *"in new businesses is activity, both domestic and international are more likely to occur among small innovative and flexible enterprises."*

A la suite de la publication de l'article de Rennie, ce type de PME est considéré comme une nouvelle race (*a new breed*) d'entreprises. Néanmoins, Oviatt et McDougall (1994 : 47) rappellent que ce type de PME existe depuis des siècles. Ils citent en outre, l'exemple de la célèbre East India company qui a été créée en 1600 par un décret de la reine Elizabeth I lui conférant le monopole du commerce sur l'ensemble de l'Océan Indien.

Après Rennie (1993) d'autres auteurs ont proposé des définitions des *"born globals"* en faisant ressortir leurs caractéristiques principales par rapport aux firmes classiques. On retrouve donc dans la littérature

---

<sup>47</sup> Entreprise à Internationalisation Rapide et Précoce

plusieurs appellations faisant référence au même type de firme. Oviatt et McDougall (1994) les appellent International New ventures (INV) ou encore Global start ups (McDougal and al., 1994). Knight et Cavusgil (1996) restent fidèles au terme *“born globals”*; Fillis (2001) choisit *“instant internationals”* et Rialp et al (2005) parlent de *“instant exporters”*. Pour notre part, nous allons rester sur le terme *“born global”* que nous utiliserons de manière interchangeable avec les autres dénominations, notamment dans la section suivante sur les caractéristiques de ces firmes.

### 1.3.1. Quelques précisions sur les *“born globals”*

Oviatt et McDougall (1994) proposent une définition des INV qu'ils considèrent comme étant des *“business organization that, from inception seeks to drive significant competitive advantage from the use of resources and the sale of output in multiple countries.”* (P. 49) A travers cette définition, les auteurs suggèrent que l'INV est internationale à part entière, autant sur le plan de la répartition des ressources que de la distribution et la vente de biens et services. Ces travaux pionniers d'Oviatt et McDougall (1994), à la suite de ceux de Rennie (1993) informent également sur la taille et le caractère dynamique des entreprises dites internationales dès leur création. Le point d'intérêt des *“new ventures”* serait leur âge et non leur taille. Créées pour être sur plusieurs marchés



à la fois, leurs stratégies sont adaptées à cette vision du point de vue humain, financier et matériel. Les auteurs considèrent que compte tenu de l'évolution technologique, toute personne disposant d'une expérience internationale et pouvant générer un capital acceptable pourrait gérer une affaire n'importe où dans le monde (P 46). Les startups qu'ils identifient dans leur article liminaire ont la particularité de vendre leurs produits sur différents continents et sur des marchés particulièrement avancés au plan technologique. Leurs principaux concurrents sont généralement les MNEs. Dans le même ordre d'idées, Chetty et Campbell-Hunt (2004) considèrent que les *“born globals”* sont des firmes portées vers l'innovation technologique qui perçoivent le marché mondial comme un seul territoire et ne se limitent pas à un seul pays. Le point d'attention des *“born globals”* serait donc le développement des ventes internationales puisque le périmètre est international par définition. Knight et Cavusgil (1996) mettent bien en valeur le caractère technologique et la taille des *“born globals”* dans leur définition. Pour eux, il s'agit de *“small technology-oriented companies that operate in international markets from the earliest days of their establishment.”*

Ce sont des entreprises de petite taille avec environ 500 employés et un chiffre d'affaires équivalent à 100 millions de dollars par an.

En 2004 (P 124), Cavusgil et Knight font évoluer leur définition des *born globals*, ils parlent désormais d' "entrepreneurial startups that from or near their founding, seek to derive a substantial proportion of their revenue from sale of products in international markets." Knight et Leisch (2016, P 97) simplifient encore le référentiel des *born globals* car ils considèrent qu'il s'agit typiquement de jeunes PME ayant des ressources limitées mais générant des flux commerciaux considérables à travers le monde. Ces deux définitions impliquent que la jeune entreprise est l'unité d'analyse et l'élément majeur de l'internationalisation (Knight et Leisch, 2016 p 94). Ils précisent également que très peu d'entreprises sont en effet "nées internationales au sens premier du terme. En revanche elles s'internationalisent très rapidement, en moyenne trois ans après leur création effective, ce qui fait leur originalité et a suscité encore plus d'intérêt dans la littérature managériale. Knight et Leisch (ibid) soulignent que l'intérêt dans la littérature s'est orienté dans les années 2000 vers les raisons de l'internationalisation rapide des PME et il en ressort que le contexte extérieur de l'entreprise est un facteur d'internationalisation rapide (libéralisation des marchés, les développements en informatique et dans les moyens de communication et surtout l'émergence d'internet)

### 1.3.2. Le profil des "born globals"

Les définitions que nous avons choisies démontrent que la taille n'est pas un élément caractéristique du succès du développement à l'international d'une entreprise : "*New ventures with limited resource may also compete successfully in the international area*".

Notons que les travaux sur l'internationalisation des entreprises s'étaient jusqu'au début des années 1990 concentrés uniquement sur la firme multinationale et peu sur les autres types d'organisations.<sup>48</sup> Oviatt et McDougall (1994) eux-mêmes considèrent les INV comme des multinationales spéciales et les répartissent en trois catégories en fonction des activités de la chaîne de valeur et du nombre de pays desservis.

**1. Les "New International market makers"** sont des startups ou des multinationales qui font de l'import ou de l'export et dont le business model repose sur des activités liées à la logistique. Ces INV ont très peu d'investissements directs à l'étranger au contraire, ils ont une forte habileté à détecter des opportunités et à les transformer en business, et une capacité à animer, à maintenir un réseau de partenaires. Les auteurs différencient les multinationales des startups en se basant sur la couverture des activités. Les

---

<sup>48</sup> Notons néanmoins que Bilkey et Tesar (1977) travaillent déjà sur 817 PME du Wisconsin mais l'âge des PME n'est pas un critère d'étude dans leur comportement à l'export. Ce sont les travaux de Oviatt et McDougall en 1994 qui marquent un intérêt des recherches en gestion sur l'internationalisation des PME. Par ailleurs, en faisant ressortir les spécificités de ces entreprises, dont le dynamisme des dirigeants, on voit se développer une "nouvelle discipline" qui est l'entrepreneuriat international.



multinationales couvrent plusieurs pays, spécialement ceux dans lesquels leurs réseaux sont bien implantés. Les Startups quant à elles, couvrent relativement peu de pays avec lesquels l'entrepreneur est généralement familier. **2. Les startups régionalisées** servent un marché international défini. Leur avantage compétitif réside dans la coordination des activités (R&D, RH, production) de plusieurs chaînes de valeur sur un territoire spécifique. Pour consolider cet avantage compétitif les startups régionalisées s'appuient sur un réseau d'alliances dans la zone géographique desservie. **3. Les global startups** quant à elles, coordonnent les activités de plusieurs chaînes de valeur n'importe où dans le monde. Leur développement requiert des compétences autant sur le plan régional que de la coordination d'activités. Elles sont proactives et s'adaptent à leur environnement qui est changeant et sans limites géographiques ; ce caractère unique les rend difficilement imitables.

Au-delà de cette classification d'Oviatt et McDougall (1994) rappelons qu'il n'existe pas de consensus sur la définition des "born global". Plusieurs appellations existent pour se référer à ces entreprises qui se différencient des autres par leur rapide internationalisation, l'innovation dont elles font preuve et le dynamisme entrepreneurial de leurs managers. Néanmoins, il est important de noter que la majorité des études ont adopté quatre principaux critères qui permettent de circonscrire l'objet Entreprise à Internationalisation Précoce et Rapide (EIRP): **1. La date de création** constitue un élément de critique dans la définition de la "born global"<sup>49</sup> entreprise car ainsi que nous l'avons indiqué précédemment, il ne s'agit pas d'un nouveau type d'entreprises et le fait que les travaux en gestion s'y intéressent seulement à partir des années 1990 n'indique pas qu'il s'agit d'un nouveau type de structure. **2. La durée entre la création de l'entreprise et le début des activités à l'international** est variable de deux ans (Rennie, 1993), à huit ans selon les auteurs (Dib et al, 2010, P235). **3. La pertinence des activités à l'international** est également un indicateur variable pour les auteurs. Il s'agit du pourcentage des activités internationales dans les revenus de l'entreprise : au moins 5% pour McDougall (1989), plus de 25% pour Knight et Cavusgil (2004) et plus de 75% pour Chetty et Campbell-Hunt (2004). **4. La couverture géographique des activités.**

L'approche *international new venture* se focalise sur la création de la valeur (avantages compétitifs) grâce à l'exploitation des ressources de la firme et « le choix d'un pays cible se fait en fonction de son potentiel de création de valeur » (Meschi et Meier, 2010).

**A retenir : Les "born globals" sont des entreprises qui ont suscité l'intérêt de la communauté scientifique dans le début des années 1990, créant ainsi les fondements d'une nouvelle discipline appelée Entrepreneuriat International. Il s'agit d'entreprises à internationalisation rapide et précoce dont le développement est parallèle à celui des multinationales encore majoritairement étudiées jusqu'en fin 1980. Ces EIRP n'ont pas besoin d'une consolidation sur le marché domestique pour aller à**

---

<sup>49</sup> Cette définition est la plus reprise des "born global firms" dans la littérature est celle de Oviatt et McDougall (1994)

**l'international. Le tableau ci-dessous reprend de manière synthétique les principaux éléments constitutifs de ce modèle.**

*Tableau 1: Les caractéristiques d'une born global company (Source : Auteur)*

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Objectif</b>           | Maximiser/ créer la valeur de l'entreprise en se basant sur des ressources uniques de l'entreprise   |
| <b>Structure</b>          | Dynamique, proactive   |
| <b>Environnement</b>      | Changeant, exigeant, technologique   |
| <b>Taille</b>             | Moins de 500 salariés, start-up (coûts de fonctionnement/structure réduits)<br>Ressources tangibles limitées (économies d'échelle insuffisantes) |
| <b>Date début export</b>  | Au moins deux ans après la création de l'entreprise  |
| <b>Périmètre d'action</b> | Réseau (peu de pays liés au réseau de l'entrepreneur), circonscription géographique, mondial   |
| <b>Stratégie</b>          | Principalement stratégie de niche  |
| <b>Dirigeants</b>         | Entrepreneurs qui considèrent le monde comme un marché global  |

### 1.3.3. Les gaps dans la littérature sur les born globals

Dans leur papier de 2016 dans le Journal of World Business, Knight et Leisch, consacrent une bonne partie de leur réflexion aux manquements ou plutôt vides théoriques qui existent au sujet des *"born globals"*. D'après eux, les questions cruciales comme la création et la captation de la valeur par les *"born globals"* restent peu ou mal adressées et cela peut s'expliquer par le flou qui existe dans la (les) définition (s) même de ces entreprises à internationalisation rapide et précoce. Les auteurs identifient quelques pistes de réflexion qui nous semblent tout à fait importantes pour le développement d'un cadre conceptuel encore plus solide en management international et dans les sciences de l'internationalisation en général. Il serait donc primordial pour les auteurs de consacrer les prochaines recherches en entrepreneuriat, en management ou en commerce international sur les points suivants :

- Le rôle du contexte dans le degré d'internationalisation d'une *"born global"*.

Les variables économiques, culturelles, institutionnelles et le niveau du marché domestique influencent la vitesse et le degré d'internationalisation de l'entreprise (P.98). Gerschewski et al. (2015) précisent en effet que les travaux sur les *"born globals"* sont ancrés dans la théorie des ressources et des réseaux

internationaux mais il est nécessaire d'aborder ces entreprises sous l'angle néo-institutionnel. L'objectif de cette démarche serait d'apprécier le poids, des règles et régulations dans les marchés domestiques et étrangers sur la capacité d'internationalisation de l'entreprise et surtout son succès à l'international.

- Le modèle typique de la firme internationale. Dans les cinq à dix prochaines années à quoi ressemblera l'entreprise internationale ? L'entreprise internationale sera-t-elle une "*born global*" par défaut ? Une comparaison est possible entre les résultats d'une firme qui s'internationalise tard ou une MNE et une "*born global*" pour identifier les ressources, capacités et stratégies inhérentes à l'entreprise internationale par excellence.

- La notion du temps dans le développement à l'international d'une entreprise. Comment le temps est-il appréhendé par les entrepreneurs et quels en sont les impacts sur la structure, le dynamisme et la performance globale de l'entreprise ? Quels sont les éléments clé de performance d'une "*born global*" sur le long terme ?

- L'impact du développement technologique et la culture du service sur la performance des "*born globals*"

#### **1.4. L'approche par la springboard theory : la spirale ascendante de l'internationalisation**

Largement plébiscitée dans la dernière décennie, notamment dans l'étude des caractéristiques des entreprises des économies émergentes, la Springboard theory de Luo et Tung (2007) a pour ambition de proposer une autre façon d'appréhender l'internationalisation des entreprises, différente de celles évoquées dans les pages précédentes car elle permet d'expliquer le comportement des firmes issues de pays dont l'économie est émergente. Dans cette approche de l'internationalisation, l'expansion internationale a un double objectif ; s'octroyer des ressources stratégiques nécessaires pour concourir au niveau local et global, mais également réduire les vulnérabilités institutionnelles et les contraintes liées au marché local (Luo et Tung, 2007, P.482). Les auteurs de cette théorie s'intéressent aux entreprises dont le marché local est dans un pays des BRIC avec des investissements directs forts à l'étranger. Ces entreprises multinationales auraient des caractéristiques spécifiques qui nécessitent un ajustement du cadre théorique sur la compréhension des firmes multinationales. Les auteurs identifient quatre catégories de firmes multinationales des pays émergents sur la base des facteurs de diversification géographique et propriété de l'entreprise (appartenant à l'État ou pas). **1. Les niches entrepreneurs** sont des entreprises dont la couverture marché produit est très ciblée. Ce sont des entreprises privées qui ne reçoivent aucune subvention de l'État et ne possèdent pas une forte histoire industrielle. Pour exister au niveau national et international,

elles se concentrent sur une niche de produits et de marchés pour tirer parti de leurs forces. C'est le cas par exemple de ZTE, le constructeur chinois de portables qui a construit une usine de production à Dallas au Texas pour se focaliser sur le marché Nord-Américain. **2. Les world stage aspirants** sont des entreprises à degré d'internationalisation moyen, qui optent pour une stratégie de diversification de leurs produits et des marchés où ils sont présents. Leur capital n'est pas détenu par l'État, ce qui implique que comme pour les *niches entrepreneurs* elles ne bénéficient d'aucune subvention du gouvernement du pays où se trouve la maison mère. Pour exister à l'international, ces entreprises se diversifient avec des produits ou services fabriqués en masse avec des technologies matures, ce qui leur permet d'atteindre des économies d'échelle et de proposer des prix compétitifs. Les auteurs citent comme exemple dans cette catégorie le groupe Sud-Africain de franchises, Nando's présent sur plus de 30 pays avec des produits alimentaires. **3. Les transnational agents** sont des multinationales détenant de nombreux investissements à l'étranger tout en étant expressément soumises aux régulations et contraintes des gouvernements locaux. Ces entreprises vont à l'international pour augmenter leurs revenus et continuer d'investir dans l'économie de leurs pays d'origine. Elles sont généralement dans les secteurs d'activités stratégiques pour leurs pays, ce qui explique que l'État est très souvent l'actionnaire majoritaire. Il s'agit par exemple de compagnies du secteur pétrolier ou encore les banques d'investissement comme la China International Trust and Investment Corp (CITIC). **4. Les commissioned specialists** sont des multinationales appartenant à l'État dont les investissements directs à l'étranger sont concentrés dans des domaines et marchés spécifiques sur lesquels ils tirent parti de leurs avantages concurrentiels pour mettre en œuvre les directives de l'État. Il s'agit comme pour la catégorie précédente, de secteurs d'activités stratégiques pour le pays tels que l'énergie, les mines, le pétrole...

#### **1.4.1. Les comportements stratégiques des firmes multinationales émergentes**

Plusieurs trajectoires reflètent les comportements de tremplin des firmes multinationales des pays émergents. **Elles ont tendance à s'internationaliser très rapidement** et non de manière incrémentale. En effet, en tant que "retardataires" sur les marchés mondiaux, les firmes multinationales des pays émergents accélèrent leur internationalisation pour être au niveau des "big players" mondiaux. Pour ce faire, elles ont recours à des modes d'entrée à haut risque et à contrôle élevé, tels que les grandes acquisitions et les investissements « Greenfield »<sup>50</sup>. **Les entreprises multinationales émergentes semblent être radicales dans leur choix de pays**, montrant un modèle de trajectoire de départ différent des distances culturelles, institutionnelles, économiques et géographiques comme le suggère le modèle scandinave de l'internationalisation des entreprises. **Très souvent, elles s'aventurent d'abord sur des marchés matures.**

---

<sup>50</sup> Type d'investissement direct à l'étranger facilitant la création d'emploi dans le bassin local mais également le transfert de technologie et de compétences

L'engagement initial de ce type de firmes semble important et n'implique pas nécessairement beaucoup de petites étapes.

Par ailleurs, s'éloignant de la sagesse conventionnelle du contrôle de tous les risques, ces entreprises privilégient des équipes de direction de haut niveau et locales, plutôt que des ressortissants du pays d'origine.

Cette théorie repose essentiellement sur l'argument selon lequel les multinationales des pays émergents utilisent l'expansion internationale comme un tremplin pour acquérir les ressources essentielles et nécessaires pour rivaliser plus efficacement avec leurs concurrents au niveau global et local. Les efforts d'internationalisation ou étapes « tremplin » sont donc considérés comme systématiques et récurrents dans l'objectif de faciliter la croissance et la compétitivité des entreprises (Luo et Tung, 2007, P.484-485). Mais au-delà de la simple croissance économique, avec l'expansion internationale les entreprises multinationales émergentes (EMN), acquièrent des soft skills du type vision globale d'une activité, expérience, nouvelles perspectives...éléments essentiels pour la compétition mondiale, qu'elles n'auraient pas obtenues en restant sur les marchés locaux (Luo et Tung, 2018, P.132). Leur spécificité est en outre *“their ability to integrate domestic and foreign value-chain activities and transfer relevant strategic assets and knowledge on demand in time and space. This connection streamlines an MNE's globally and vertically integrated value chain activities and optimizes the exploitation of dual advantage of global resources they acquire and home power they possess.”* (Luo et Tang, 2018, 143).

#### 1.4.2. Une mise à jour de la springboard theory : le modèle de l'ascension en spirale

En 2017, fort du succès de leur proposition sur la croissance internationale sous forme de tremplin pour les entreprises des pays émergents, Luo et Tung font évoluer leur réflexion en assimilant la démarche springboard des entreprises à un processus d'amélioration continue. Ils modélisent pour ce faire les étapes de l'internationalisation sur une période, faisant ainsi ressortir le caractère ambidextre et agile de l'EMN.

Ils identifient cinq étapes au processus springboard, chaque étape étant un tremplin nécessaire pour améliorer la suivante : c'est un modèle à spirale ascendante. La première étape de la spirale correspond à **l'internationalisation à domicile**. L'entreprise fait essentiellement de l'import (direct ou indirect). Cette étape permet à l'entreprise selon les auteurs, de développer des compétences de base et collecter l'information qui leur permettra de passer à l'étape suivante qui consiste en une **opération radicale d'investissement à l'étranger**, à travers une fusion-acquisition (F-A) notamment. Les F-A permettent à la MNE de s'enrichir de talents, technologies, marques, de développer une empreinte dans les marchés étrangers et de consolider les acquis sur les marchés locaux. **Le transfert de compétences et/ou technologies** sur

le marché local peut donc intervenir pour consolider le positionnement de l'EMN. Dans la quatrième phase du cycle, la coordination est très importante car **le marché local devient un centre d'expérimentation des innovations** avant de s'attaquer à d'autres marchés étrangers, rendant ainsi la MNE globalement compétitive. La dernière étape c'est **le déploiement global des activités** de la firme grâce à des capacités améliorées leur permettant de s'attaquer à des marchés de production et de consommation de masse.

Les auteurs précisent néanmoins que ce modèle varie en fonction des spécificités internes de la MNE, certaines pourront donc mettre l'accent plus sur une phase que sur une autre. Par ailleurs, toute démarche springboard n'est pas toujours réussie et dans tous les cas, dépend des capacités managériales et organisationnelles de la firme (P.146)

**A retenir : La springboard theory proposée par Luo et Tang (2007 et 2018) est une approche qui se veut différenciée de la compréhension du comportement des entreprises dans leur processus d'expansion. Elle se base sur l'étude des entreprises multinationales implantées dans les pays émergents, dont les économies continuent de croître en taille et en importance sur l'échiquier mondial. La springboard theory ou théorie du "tremplin international" est une démarche visant à améliorer la compétitivité globale d'une entreprise et à rattraper relativement rapidement son retard par rapport aux leaders établis sur un marché mature. Pour y arriver les springboard MNEs mettent en place une stratégie agressive de recherche d'opportunités et d'avantages qu'offrent les institutions des pays étrangers. Ces entreprises ont recours à l'expansion internationale pour plusieurs raisons : acquérir des ressources stratégiques afin de compenser leurs lacunes, surmonter les inconvénients des pays émergents en profitant des opportunités de marché dans d'autres pays, atténuer les contraintes institutionnelles et éliminer les barrières commerciales dans les pays développés grâce à l'acquisition d'actifs stratégiques qui serviront à renforcer les capacités de la firme afin d'être plus compétitive au niveau mondial et local. Cette théorie s'inscrit dans une démarche d'amélioration continue de l'internationalisation avec des actions stratégiques ciblées pour acquérir des ressources stratégiques et consolider un avantage compétitif permettant à la firme d'avoir un poids substantiel dans les économies locales et mondiales.**

### **1.5. Vers une approche holistique de l'internationalisation : l'émergence de nouveaux schémas**

Les principaux travaux présentés dans la section deux de ce chapitre décrivent les "*born globals*" et la springboard theory comme un challenge pour le modèle classique de l'internationalisation par étapes. Néanmoins, Kuivalainen et al (2012) considèrent que les "*born globals*" sont juste des "*early adopters of*

*internationalization*” car comme pour les “U” et le “I” modèles, le processus d’internationalisation dans la “*born global approach*” s’évalue uniquement à travers l’activité export de l’entreprise. Par ailleurs, on peut également noter que la springboard theory propose un processus international avec des étapes, certes pas séquentielles.

En 1990, Johanson et Vahlne pensaient déjà que l’internationalisation était un processus résultant d’une “*mixture of strategic thinking, strategic action, emergent developments, chance and necessity*”. Avec l’essor des travaux sur les “*born globals*” et les travaux en entrepreneuriat international, les approches de l’internationalisation des firmes a évolué. De l’école incrémentale à l’approche par les “*born globals*”, il ressort que des firmes de n’importe quelle taille, âge, expérience et dotées de ressources propres peuvent s’internationaliser. Ce phénomène traduit simplement la diversité des économies et des formes de succès à l’international. Le processus d’internationalisation est tellement complexe et discontinu qu’il ne pourrait être réduit à la sélection de nouveaux marchés d’où l’émergence d’autres manières d’appréhender l’internationalisation des entreprises : le degré et la vitesse d’internationalisation ; la dé-internationalisation et la ré-internationalisation (Dominguez et Mayrhofer, 2017, tableau N°2)

Pour Kuivalainen et al (2012), la meilleure manière d’approcher l’internationalisation dans son entièreté est de l’étudier sous l’angle des antécédents et des résultats. En d’autres termes, il y’a des formes d’internationalisation qui sont le produit des antécédents des entreprises. Pour les “*born globals*” ou INV, cette forme d’internationalisation identifiée dans la littérature comme étant rapide, se caractérise par l’implication personnelle du manager ou de l’équipe dirigeante, leur “*global mindset*” et l’orientation internationale de l’entreprise. L’environnement est également un antécédent puissant pour qu’une entreprise prenne tel ou tel chemin d’internationalisation car il peut soit pousser la firme vers des marchés internationaux ou alors créer des barrières à l’entrée de certains marchés. Les résultats de l’internationalisation quant à eux peuvent se mesurer à travers des variables financières et le degré de développement à l’international. En effet, le développement international renvoie à la performance internationale de l’entreprise sur le court terme et le long terme (Kuivalainen et al. 2012). Le processus d’expansion à l’étranger n’est en effet pas forcément linéaire dans la vie de l’entreprise. Celle-ci peut être amenée pour différentes raisons à ralentir ou stopper ses opérations dans une région (ou un pays) pour réorganiser ses ressources. C’est pourquoi il est nécessaire de considérer l’internationalisation comme une activité globale de l’entreprise plutôt que de la restreindre à la présence de la firme sur un territoire spécifique (Fletcher, 2001).

En effet, nous pensons que pour comprendre le phénomène d’internationalisation, il est important de le comprendre dans son entièreté, et il dépend de plusieurs facteurs, aspects, conceptions et perceptions.

(Source : Adapté de Dominguez et Mayrhofer, 2017, P 1054)

| Formes émergentes                                | Observations  | Auteurs  |
|--|---|--|
| Born-again globals                               | Les PME traditionnelles décident subitement de se développer rapidement à l'étranger à la suite d'un événement critique   | Bell et al. (2001)                                   |
| Accélération du processus d'internationalisation | Traditional SMEs accelerate their international expansion by investing in distant countries despite limited market knowledge, networks and experience                             | Kalinic and Forza (2012)                             |
| Dé-internationalisation                          | Les entreprises réduisent ou arrêtent leurs actions à l'international   | Benito and Welch (1997); Santangelo and Meyer (2011) |
| Re-internationalisation                          | Les entreprises arrêtent leurs actions à l'étranger avant d'investir d'autres marchés internationaux  | Welch and Welch (2009)                               |
| Internationalisation non linéaire                | Processus d'internationalisation avec différentes phases d'activité et de non-activité à l'étranger ou fluctuations importantes de l'engagement de l'entreprise à l'international | Vissak and Francioni (2013)                          |

## 1.6. Stratégies internationales et formes d'accès aux marchés internationaux

Il existe un lien direct de causalité entre les approches de l'international, les stratégies adoptées par les entreprises et leurs formes d'existence à l'étranger. Il y a d'ailleurs dans la littérature une forte tendance à catégoriser les entreprises en fonction de leur existence au-delà des frontières. Depuis Michalet (1972) on parle d'entreprise internationale, multinationale ou globale en liaison avec la taille et les activités de l'entreprise à l'étranger. Bartlett et Ghoshal (1996, 1998, 2002, 2004) proposent un modèle très populaire qui indique les options stratégiques et les choix que les entreprises font pour gérer leurs opérations au-delà des frontières nationales. D'après les auteurs, les entreprises font face à deux principaux types de pressions qui produisent un comportement stratégique. Cependant, il est important de préciser que le processus d'internationalisation de l'entreprise est rarement pensé à l'avance. Il se construit sur une analyse rationnelle des paramètres environnementaux (les pressions dont parlent Bartlett, Ghoshal et Birkinshaw-2004-), une bonne dose d'opportunisme et beaucoup de chance. Les pressions que peuvent subir les entreprises dans leurs marchés étrangers les amènent donc à structurer leurs opérations et leur



mode de pensée managériale, entre adaptation au(x) marché(s) local (aux) et standardisation des produits.

### 1.6.1. Les stratégies internationales

Bartlett et Ghoshal, synthétisent leur approche dans une matrice mettant en lumière quatre stratégies d'internationalisation correspondant à quatre comportements managériaux spécifiques.

- **La stratégie internationale** correspond à une situation dans laquelle les pressions sont relativement faibles pour les deux forces. Ici, les entreprises contrôlent leurs activités à l'étranger à partir du siège. L'expertise et la majeure partie de la chaîne de valeur sera maintenue au siège (contrôle des technologies utilisées, systèmes de production et de gestion générale...). Les produits/services sont fabriqués pour le marché local et a posteriori vendus sur les marchés étrangers avec quelques possibles adaptations. Sur le plan structurel, l'entreprise internationale peut être représentée sous forme d'un réseau de franchises avec une marque à préserver et un contrôle exacerbé de la maison mère...A titre d'exemple, on peut citer McDonalds ou UPS.

- **La stratégie multinationale** s'explique par une forte pression du local et faible pression du global. Cette stratégie repose sur la réactivité aux demandes du marché local. L'avantage compétitif de l'entreprise multinationale c'est sa capacité à s'adapter à son environnement. Sur le plan structurel, la multinationale est décentralisée et peut être représentée sous forme d'un portefeuille de sociétés nationales plutôt autonomes et détentrices de leurs propres chaînes de valeur. Il existe une stratégie pour chaque pays et par conséquent, l'innovation et les connaissances développées dans les sociétés nationales restent locales. Les managers à la tête des filiales sont très souvent des entrepreneurs, natifs du pays, qui font bénéficier de leur connaissance et expérience du marché à l'entreprise. C'est le cas par exemple de Nestlé qui propose des emballages et des noms spécifiques de produits différents dans chaque marché où elle est représentée.

- **La stratégie de l'entreprise globale** se traduit par une forte pression d'intégration et une légère pression d'adaptation au local. Cette stratégie est fortement basée sur les économies d'échelles. La chaîne de valeur complète est détenue par le siège et les compétences sont transférées dans les filiales qui elles-mêmes reflètent l'organisation de la maison mère. Ici, le monde est l'unité d'analyse du manager dont l'optique stratégique est de vendre les mêmes produits, une marque, partout dans le monde en s'appuyant sur une coordination centralisée des opérations à l'instar de Caterpillar.

- **La stratégie transnationale** se caractérise par une forte pression d'intégration et une forte pression d'adaptation au local. Stratégie complexe se basant sur l'exploitation et le contrôle des ressources stratégiques dans les pays pour une production de valeur ajoutée globale<sup>51</sup>. En termes structurels, les entreprises transnationales ont une organisation internationale de la production afin de profiter des avantages locaux (coûts du travail, compétences, subventions locales...) et réaliser des économies d'échelle. La multinationale est considérée comme un réseau et chaque filiale assume des responsabilités par rapport à ses capacités et à sa mission stratégique. Les filiales peuvent être clientes les unes des autres, ce qui favorise le commerce intra-firme à l'origine des 2/3 des transactions mondiales en commerce international selon le CNUCED. A titre d'exemple, on peut citer Apple, Intel, Starbucks...

En marge du modèle de Bartlett et Ghoshal, Mercier-Suissa et Bouveret-Rivat (2007, P.47-55), proposent une typologie de stratégies des entreprises délocalisées<sup>52</sup> ; typologie réalisée à partir de l'analyse de l'évolution des investissements directs à l'étranger. Elle identifie quatre types d'entreprises internationalisées :

- **Les entreprises primaires** tiennent ce nom de leur secteur d'activités. Les filiales de production sont implantées dans les pays où se trouvent les ressources naturelles exploitées par l'entreprise. C'est la première forme de délocalisation de la production avec notamment des entreprises du secteur minier ou du pétrole comme Exxon Mobil par exemple. Sur le plan structurel, on parle de *filiales d'approvisionnement*.

- **Les entreprises à stratégie productive** vont à l'étranger pour abaisser leurs coûts et prolonger leur avantage compétitif. Ces entreprises produisent moins en externalisant les activités de productions et de services. Les marchés étrangers sont une forme de prolongement de l'avantage souvent technologique de ces entreprises. Les auteurs prennent à titre d'exemple les entreprises du secteur informatique qui se séparent des activités de production (ouvrière) pour se concentrer sur les activités à valeur ajoutée de la chaîne de valeur. Ils font appel à des sous-traitants ce qui permet "de réduire les coûts tout en ayant moins de salariés à gérer..." (Mercier Suissa, Bouveret-Rivat, op cit, P.50). Structurellement, *les filiales et les pays sont considérés comme des ateliers*.

- **Les entreprises à stratégie commerciale** s'implantent pour vendre plus. Elles souhaitent contourner l'obstacle lié au coût des exportations dans le pays ciblé. "Les économies d'échelle [...] permettent à l'entreprise d'amortir plus rapidement les coûts liés à l'implantation. Ainsi la production locale devient plus avantageuse que l'exportation." Ce type de multinationale est orienté vers la production et la commercialisation à la fois. Structurellement, les représentations locales de ces multinationales sont *des*

---

<sup>51</sup> La stratégie transnationale est fortement guidée par la recherche d'avantages productifs. Diversification des processus productifs

<sup>52</sup> Dans la suite des travaux de Michalet (1972) enrichis par ceux de Mucchielli notamment

*filiales relais* car le produit est calqué sur les caractéristiques de celui de la maison mère et produit puis commercialisé avec les spécificités du local.

- **Les entreprises en grappe** correspondent à des regroupements d'entreprises de petite taille issues de la même branche d'activités, voire de production et fonctionnant en "cluster" pour atteindre une taille critique leur permettant d'exister au niveau local et international. Au point structurel, ces entreprises s'apparentent à *un réseau auto administré*.

Quelle que soit la forme et la taille et le type de l'entreprise (multinationale, born global SMEs ou encore EMN), il nous semble correct d'affirmer que chaque entreprise ayant des activités à ou avec l'étranger les exploite au travers de structures existantes ou créées dépendant de ce que Johanson et Vahlne appellent la chaîne d'établissement, c'est-à-dire le degré d'investissement à l'étranger (voir section 1.2.2.1. ci-dessus).

### 1.6.2. Les modes d'accès aux marchés étrangers

En fonction du *mindset* de l'entreprise, de ses parties prenantes, ses ressources spécifiques, et son organisation interne...on peut distinguer deux principales formes d'accès ou de présence sur les marchés étrangers. La première c'est ce qu'on a traditionnellement appelé **le commerce international** qui consiste à produire dans un pays A et vendre dans un pays B et la deuxième correspond aux **investissements directs à l'étranger (IDE)**, notamment au travers de rachats, partenariats...Bartlett, Ghoshal et Birkinshaw (2004) considèrent que l'internationalisation en tant que processus que l'entreprise met en place pour développer des avantages stratégiques et organisationnels dans ses marchés mondiaux. Il est aussi important de préciser que ce processus est très rarement pensé à l'avance et se construit sur une analyse rationnelle, une dose d'opportunisme et beaucoup de chance (Bartlett, Ghoshal et Birkinshaw, *ibid*, P.8). Les activités à l'international sont à observer à partir de deux critères : la quantité de ressources attribuée au(x) marché(s) étranger(s) et le degré de contrôle que l'entreprise exerce sur ses activités à l'étranger. C'est en fonction de ce prisme qu'on peut lire et comprendre les démarches mises en place par les entreprises dans leur conquête des marchés étrangers.

Aujourd'hui, lorsqu'on parle d'internationalisation, on fait très souvent abstraction de la première catégorie des affaires internationales<sup>53</sup>, pourtant elle mérite d'être réactualisée car tous les secteurs d'activités n'évoluent pas de la même manière, ni au même rythme face au phénomène de globalisation de l'économie. Dans l'enseignement supérieur français par exemple, les questions d'internationalisation sont certes d'actualité depuis quelques décennies, mais elles posent de plus en plus des questions d'ordre

---

<sup>53</sup> Ce que nous avons appelé commerce international composé notamment de l'import et de l'export comme précisé dans les prochains paragraphes.

structurel notamment sur l'organisation et la qualité des prestations proposées par les établissements d'enseignements supérieurs reconnus comme tels.

- **Le commerce international** d'une manière générale fait référence à l'organisation de l'ensemble des échanges économiques entre deux ou plusieurs pays. L'objet ici n'est pas de parcourir les théories du commerce international mais simplement d'évoquer les principales stratégies que l'entreprise peut mettre en place dans sa première approche de l'international. Au travers du commerce international, l'entreprise peut soit vendre ses produits ou services vers des marchés étrangers ou alors importer des produits ou services étrangers vers son marché local. La littérature en sciences économiques et managériale s'est concentrée en matière d'international sur les activités menées par les entreprises hors de leurs frontières nationales, c'est à dire l'export. A notre sens, l'import est une première approche de l'international notamment en termes d'outsourcing pour se concentrer les efforts de l'entreprise sur les activités à valeur ajoutée de leur chaîne de valeur.

**L'import** consiste en l'acquisition auprès de fournisseurs situés dans un pays B, de produits finis, semis finis ou de matières constitutives du produit ou service commercialisé par l'entreprise dans un pays A. L'import de matières premières par exemple est nécessaire pour créer la valeur ajoutée de l'entreprise. Grâce aux éléments importés, les intrants, l'entreprise peut proposer des produits et services innovants sur ses marchés locaux. L'import peut donc apparaître comme stratégique dans la chaîne de valeur de l'entreprise et en fonction du niveau de dépendance aux ressources détenues par des fournisseurs externes, l'entreprise peut entreprendre des IDE et réaliser une intégration verticale ou horizontale.

**L'export** correspond à la vente de tout ou d'une partie de la production d'une entreprise sur des marchés étrangers. Même si la croissance est l'une des principales raisons de l'internationalisation dans l'industrie notamment, cette relation n'est pas l'objet de notre réflexion. Nous nous intéressons à la manière dont l'export est réalisé dans les entreprises qui deviennent internationales, multinationales, transnationales ou globales en fonction de la nature des opérations menées avec l'étranger. Il existe deux principales stratégies d'exportation :

**L'exportation indirecte.** L'entreprise exportatrice passe par des intermédiaires pour vendre son offre à l'étranger. Elle a peu ou pas de contacts avec ses clients finaux et passe par des indépendants agissant en amont de la vente, c'est le cas courtiers - agents commerciaux (pour rapprocher ponctuellement vendeur et clients) et des commissionnaires (pour réaliser des opérations ponctuelles de prospection pour l'entreprise exportatrice). Les autres intermédiaires de l'export indirect agissent en aval de la vente c'est à dire en revendant les produits de la société exportatrice à une clientèle établie dans un pays ou une région donnée (c'est le cas des négociants). Les sociétés de commerce international quant à elles interviennent

pour commercialiser les produits de l'entreprise exportatrice dans leurs circuits de distribution et de commercialisation.

L'entreprise exportatrice peut également faire recours, avec ses partenaires intermédiaires à des modes de coopération du type franchise ou licence pour exister à l'étranger.

Dans le cas de l'exportation indirecte, l'entreprise réduit les risques de vente car des contrats sont signés mais elle détient relativement peu de contrôle sur la politique commerciale des intermédiaires notamment en aval de la vente. Dans le cadre des licences et des franchises en revanche, elle détient une forme de contrôle notamment sur son image de marque et grâce aux conditions des différents contrats.

*L'exportation directe* consiste à vendre directement à un client dans le marché cible sans passer par un intermédiaire. Les marges ne sont donc pas partagées et l'entreprise exerce un contrôle sur la chaîne de la production à la facturation. L'entreprise exportatrice assume seule les risques liés à la commercialisation de ses produits et ou services. Elle peut en effet le faire soit directement à partir du pays d'origine par le commerce en ligne et des "visites" sur le marché notamment à travers des salons, des expositions...soit alors à travers un bureau de représentation. C'est d'ailleurs ainsi que l'on peut dire que l'export direct peut être perçu comme une première étape de l'IDE car l'entreprise exportatrice est seule responsable des risques encourus sur le marché étranger choisi.

Le commerce international (import et export) est une manière plus ou moins "passive" pour les entreprises généralement de petite et taille moyenne, avec peu d'expérience sur les marchés étrangers, d'étudier, d'observer et de collecter la valeur expérientielle nécessaire avant de potentiellement réaliser un IDE. En effet, *"à travers l'exportation, l'entreprise va acquérir une expérience des marchés internationaux et mieux comprendre les déterminants de la réussite dans la pénétration des marchés étrangers. [Par ailleurs], les exportations constituent le mode d'internationalisation le plus répandu en particulier dans le cas des PME"*<sup>54</sup>

- **Les investissements directs à l'étranger** impliquent une implantation physique de l'entreprise dans un pays étranger. L'entreprise qui décide d'investir à l'étranger y délocalise tout ou une partie de ses activités. Largement plébiscités par les gouvernements, les IDE permettent de créer des emplois dans les pays cibles. Pour les entreprises cela représente une *opportunité "de réduire leurs coûts de production et les coûts de transport, d'une part, et les coûts de transaction, d'autre part, face aux risques possibles d'une appropriation par les firmes locales de leurs actifs intangibles propriétaires qui font le succès de leurs exportations dans ces pays"*. Il existe différentes stratégies de délocalisations que Mercier-Suissa et Bouveret-Rivat (2007, P.101) caractérisent de coopératives ou non coopératives.

---

<sup>54</sup> Buigues, P., Lacoste, D. & Saias, M. (2015)

Les stratégies coopératives. Les partenariats entre entreprises non concurrentes de type *joint-ventures* représentent une forme de coopération plus engageante qu'un simple accord. Les alliances entre entreprises concurrentes peuvent quant à elles être complémentaires (pour faire barrage à un nouvel entrant sur le marché), de co-intégration (mise en commun de certaines compétences dans le processus de production des produits qui restent finalement uniques pour chacun des partenaires) ou de co-concentration (pour le développement, la production et la commercialisation d'un produit commun à deux entreprises). Les stratégies non coopératives consistent pour l'entreprise qui veut exister sur un marché étranger à racheter les entreprises étrangères concurrentes ou alors des fournisseurs ou autre acteur clé détenteur des ressources clé de l'entreprise par le biais de *fusions acquisitions (FA)*. En dehors des FA, l'entreprise peut décider de s'implanter directement par une création ex-nihilo d'une structure sous forme de filiale notamment. Notons néanmoins que la création ex nihilo n'est pas le propre uniquement de stratégies non coopératives car dans le cadre des alliances notamment, les entreprises partenaires peuvent créer une société ou marque tierce pour gérer les activités qu'elles ont en commun.

## CONCLUSION CHAPITRE 1

Ce premier chapitre nous a permis d'identifier quelques formes et méthodes d'internationalisation que nous souhaitons par la suite, observer et étudier dans le contexte de l'enseignement supérieur. Nous avons pu montrer que chaque approche de l'internationalisation donne lieu à une forme de structure, un *"mindset"* ou des comportements internationaux spécifiques pour les entreprises. Pour nous, bien que chaque environnement ait ses spécificités, les processus liés à l'internationalisation peuvent apparaître similaires dans différentes industries. C'est d'ailleurs pour cela que nous trouvons l'approche de l'internationalisation traitée par les gestionnaires comme légitime pour étudier les établissements d'enseignement supérieur de gestion.

Dans le chapitre suivant, nous nous attacherons particulièrement à décrire le système d'enseignement supérieur français ainsi que les établissements d'enseignement supérieur de management français.

Que les établissements d'enseignement supérieur s'internationalisent par séquences linéaires ou non linéaires, ou par un modèle hybride, elles sont toutes confrontées à la nécessité d'exister au-delà des frontières nationales du fait de la globalisation qui touche tous les secteurs d'activités. Les raisons et les objectifs de cette expansion peuvent être comme nous le verrons, différents de celles de l'industrie, mais des démarches d'expansion peuvent tout à fait être similaires, notamment le recours à l'import et à l'export.

Précisons néanmoins que même s'il est désormais de plus en plus commun de décrire le secteur de l'éducation avec des termes industriels, cette pratique n'est pas sans créer des controverses. L'objet de notre recherche n'est en aucun cas d'alimenter le débat sur la marchandisation de l'éducation en général. Nous faisons simplement le choix d'utiliser les théories largement développées dans un champ de recherche et une discipline (sciences de gestion) pour observer et décrypter un objet d'étude ancré dans une autre discipline (sciences de l'éducation), tout en respectant les spécificités de chaque domaine. Par ailleurs, cette démarche a déjà été utilisée par des chercheurs spécialisés en sciences de l'éducation notamment, mais également des chercheurs gestionnaires dont le secteur d'étude est l'enseignement supérieur.

Nous notons à cet effet que l'enseignement ou l'éducation en général étant un domaine fortement régulé par l'État, il présente des spécificités propres à chaque pays, prenant en compte la structuration sociales, les modes de pensées...Il fait partie intégrante d'un système qu'il est important de comprendre avant de s'intéresser au fonctionnement spécifique des organisations qui accomplissent la mission d'éducation et de formation.

Pour comprendre l'impact de la mondialisation sur le secteur de l'enseignement, nous optons pour une approche historique de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur, en insistant bien entendu sur le contexte français et ses spécificités.



## CHAPITRE 2 :

### L'INTERNATIONALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE CONTEXTE FRANÇAIS

L'intérêt pour l'internationalisation dans l'enseignement supérieur en tant que processus stratégique apparaît dans la littérature dans les années 1980. Il s'agit plutôt à ce moment là d'une manière de réagir face à la mondialisation (Knight, 1997).

Plus qu'une réaction à l'environnement globalisé, l'internationalisation de l'enseignement supérieur est désormais une nécessité pour les établissements qui souhaitent rester compétitifs, voire survivre au niveau national et international. Comme pour tout concept, il existe plusieurs sens, utilisations et définitions du terme internationalisation. Pour en comprendre les stratégies (comment l'internationalisation est menée en France), il faut d'abord identifier ses racines, mais également comprendre le modèle socio-économique et politique du pays dans lequel elles sont construites.

De Wit (2002) propose une approche historique pour une meilleure compréhension du phénomène d'internationalisation qu'il nous semble intéressant d'aborder pour souligner le caractère dynamique et évolutif des actions liées à l'internationalisation. En effet, l'internationalisation dans l'enseignement supérieur a été adressée différemment pendant les siècles derniers et selon de Wit et Hunter (2015) et de Wit (2002), elle puise ses racines à la période médiévale en Europe, car déjà à cette époque, étudiants et enseignants voyageaient en Europe à la recherche d'une ville/cité, université où ils espéraient trouver de la connaissance, des amis et le plaisir (de Wit et Hunter, *ibidem*, P.41). Avec les changements politiques, socio-économiques et culturels qui se sont opérés à travers les siècles derniers, les manifestations de l'internationalisation ont également évolué. Néanmoins les nouvelles manifestations observées depuis environ 30 ans revêtent toute une connotation issue des orientations de politiques internationales de plusieurs pays, notamment de la fin de la deuxième guerre mondiale à la fin de la guerre froide.

Pendant la période indiquée, la naissance de certaines institutions internationales comme le British Council (créé en 1934 en Angleterre) ou encore l'Institute of International Education (créé en 1919 aux États-Unis) sont la preuve d'une volonté d'augmentation des échanges internationaux afin de stimuler la paix et l'entente commune notamment à travers l'éducation. Ces initiatives sont alors portées à cette époque par la SDN (Société des Nations). Pendant que les pays Européens se reconstruisaient économiquement et socialement après les deux guerres mondiales et pendant la guerre froide, les États-Unis notamment, ont investi sur des stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur qu'ils considèrent comme étant "*international education*" en ce temps. Il s'agit alors d'un ensemble d'activités telles que la

globalisation du curriculum, la création de spécialisations en relations internationales, apprentissage des langues étrangères...L'objectif de l'éducation internationale aux États-Unis était de développer la conscience interculturelle pour compenser le manque de toute forme d'éducation internationale et interculturelle avant les études supérieures. Au 20e siècle, le modèle américain d'enseignement supérieur devient alors une référence dans le monde ; celui-ci étant plus soutenu par différentes entités telles que les ministères des affaires étrangères et de la défense, des fondations privées, des associations professionnelles que par le ministère de l'enseignement supérieur/éducation nationale

Entre 1950 et 1970, l'Europe n'a pas véritablement mis en place de politique internationale. Celle-ci a surtout évolué de « [...] *incidental and individual into organized activities, projects, and programs, based on political rationales and driven more by national governments than by higher education itself* » (de Wit et Hunter, P. 42). C'est en effet dans ce contexte que la FNEGE en France contribue dans les années 1969 à 1973 à former le corps enseignant de gestion, soit « [...] *700 enseignants dont 400 à l'étranger. [•••] Au total, 288 personnes auront été formées en Amérique du Nord entre 1969 et 1973* » (Rouet, 2004).

Ce n'est que dans les années 1980 que la nécessité de considérer l'internationalisation comme un processus et une stratégie émerge. La dimension internationale de l'enseignement supérieur renvoyait à des activités spécifiques telles que l'échange (d'où le programme Socrate en 1980 et Erasmus+ en 1986), la mobilité académique, les programmes joints et les projets de recherche. D'après de Wit (2002), ceci a alors défini une approche claire de l'internationalisation en Europe.<sup>55</sup>

La comparaison que fait de Wit (ibid) entre les pratiques d'internationalisation en Europe (Communauté Européenne) et aux États-Unis, nous permet de faire une analyse compréhensive et donc de comprendre que les spécificités de chaque système<sup>56</sup> donnent naissance à des stratégies et approches de l'international différentes. Les cultures et les structures de l'enseignement primaire, secondaire et universitaires sont différents, en Europe et aux États-Unis ce qui influence pour partie les perceptions de l'internationalisation et sa mise en œuvre de stratégie.

En France par exemple, puisque c'est le périmètre de notre étude empirique, il est important de comprendre le modèle social, économique et culturel sur lequel repose le système de l'enseignement supérieur, pour nous aiguiller dans cette réflexion.

---

<sup>55</sup> Notons que l'auteur nuance tout de même en précisant que l'Angleterre se démarque des autres pays européens car en 1980, le gouvernement de Margaret Thatcher introduit les frais de scolarité pour les étudiants internationaux. Cette cible est donc devenue prioritaire pour les universités car représentent une source de revenus considérable.

<sup>56</sup> Système social au plan national, du secteur d'activités et de l'institution d'enseignement supérieur

## 2.1. Le modèle de société français

### 2.1.1. Qu'est-ce qu'un modèle social ?

Le modèle social peut être entendu comme « *un mode de régulation par [l'État] du système social à partir de l'ensemble des organisations dont la vocation est d'assurer la protection des individus et la cohésion sociale en intervenant par le droit et la redistribution des ressources dans les domaines : économique, domestique et politique.* » (Paugam, 2008, P. 65) Outre la dimension sociale liée à l'idée de la protection des citoyens d'un État, il nous apparaît incomplet de parler de modèle social sans mentionner les autres dimensions qui le constituent. Le système éducatif, les modes de fonctionnement et de régulation de la production de la valeur dans un pays à travers notamment le travail et le marché, les manières de concevoir la vie en société et les valeurs que porte la Nation toute entière sont également des éléments importants pour définir un modèle social.

En effet, plusieurs auteurs, historiens et sociologues [Damon (2012), Gauchon (2015), Paugam (ibid)] s'accordent pour dire que le terme modèle peut sembler réducteur pour comprendre les modes de fonctionnement d'un pays, pourtant c'est également un terme qui est suffisamment synthétique et permet d'avoir une lecture macroscopique des situations observées dans certains secteurs d'activités, voire organisations. Comme nous l'avons dit, chaque pays a des spécificités, propres à son modèle social et à la manière dont il a été construit, c'est à dire à son histoire. En France, le modèle continental, corporatiste ou conservateur<sup>57</sup> se traduit par un État Providence qui se donne pour mission de combler les inégalités sociales créées par l'économie de marché.

### 2.1.2. Les principaux modèles sociaux : quel est celui de la France ?

Il existe une classification standard des modèles mondiaux des systèmes sociaux et de protection, devenue célèbre à travers les travaux de Goësta Esping-Andersen (1999). Ce chercheur classe les principaux modèles sociaux « *sur la base de la citoyenneté et la manière dont les activités de l'État sont coordonnées avec les fonctions attribuées au marché et à la famille* » en trois (plus une) catégories – **le système nordique ou social-démocrate** est celui le plus représentatif dans les pays scandinaves. L'universalité des droits sociaux y est appliquée à toutes les classes de la population permettant ainsi aux pauvres et classes moyennes d'accéder à de très bonnes couvertures sociales. Ce modèle serait d'après Paugam (2008, P.23), une combinaison synthétique du libéralisme et du socialisme. C'est le plus généreux en matière de protection sociale, basée néanmoins sur une forte taxation – **Le système anglo-saxon ou libéral** contrairement au précédent et aux autres systèmes, est le moins généreux en matière de protection sociale. Il

---

<sup>57</sup> Selon la typologie de Goësta Esping-Andersen (1999)

se fonde sur une individualisation des risques sociaux. L'État providence apporte une assistance minimaliste sous conditions de ressources aux personnes en difficultés. Il œuvre plutôt pour l'essor des assurances privées ce qui implique une forte influence du marché dans les mécanismes de régulations du système. Les montants des pensions de retraites sont donc naturellement peu élevés, les allocations chômage presque inexistantes, en revanche, les impôts sont moins élevés. – **Le modèle méditerranéen ou familialiste** qui a été ajouté à la trilogie initiale de Göesta Esping-Andersen, se caractérise par un niveau de protection sociale peu élevé. Les solidarités liées au chômage et à la vieillesse sont prises en charge par la famille qui occupe une fonction protectrice centrale dans ce système. Les impôts sont néanmoins élevés et la redistribution des richesses par l'État est peu satisfaisante. C'est le cas au Portugal, en Italie, en Espagne<sup>58</sup>. Le dernier modèle de la classification est **le modèle continental, corporatiste ou encore conservateur**, propre aux pays comme la France, l'Autriche, l'Allemagne et certains classent également l'Italie dans cette catégorie. Il est fondé sur un système d'assurances obligatoires et la lutte pour les droits acquis, ce qui contribue à entretenir la différence entre les classes sociales. Comme dans le modèle méditerranéen, la famille a également un rôle important, mais les contributions aux solidarités sociales sont toutes issues du travail et donc du marché. L'assistance dans ce régime dépend en grande partie de l'assurance et de la capacité des « cotisants » à rester en emploi. Le chômage de masse est une grande menace pour ce type de système, car contribue à développer le nombre « d'assistés ».

Alesina et Glaeser (2006) considèrent que les deux derniers systèmes que nous avons présentés sont les moins performants des quatre à la différence que le système continental est efficace dans la redistribution des richesses entre les classes sociales ce qui n'est pas le cas du système méditerranéen. Par ailleurs, dans les deux systèmes l'État est très interventionniste et régule à l'excès le marché et le travail qui est le principal élément de taxation pour la constitution du capital de solidarité à redistribuer. L'église joue également un rôle important dans ce type de configuration : notamment à travers des associations bénévoles<sup>59</sup> financées avec le soutien de l'État (dans le cadre du principe de subsidiarité) et dont les politiques sociales sont largement reprises par l'État.

---

<sup>58</sup> A titre d'exemple, ci-contre quelques détails sur un le système espagnol : « *L'État-providence espagnol a pour cadre le régime méditerranéen d'État-providence et associe de manière spécifique intervention de l'État, rôle central de la famille et présence du secteur privé. Les trois caractéristiques principales de ce modèle sont : une forte décentralisation des politiques sociales, un changement en profondeur du rôle de la famille dû à la présence croissante de la femme sur le marché du travail et un rôle de plus en plus important de l'entreprise privée et du secteur tertiaire dans la gestion des services collectifs (Mix Welfare).* (Rodrigues Cabrero, 2009)

<sup>59</sup> Emmaüs par exemple, ou encore le Secours Catholique...

### 2.1.3. Pourquoi un modèle social français et comment s'est-il créé ?

Le modèle socio-économique français, qui « englobe le social, le culturel, le spatial, le politique... »<sup>60</sup> s'est construit au fil de l'histoire en trois principaux « âges ». Le premier correspond à la monarchie (l'unité et la prospérité du royaume sont les politiques des rois, qui conduisent au colbertisme industriel), le second âge du modèle est marqué par l'avènement de la IIIe République et le 3<sup>e</sup> âge correspond aux 30 glorieuses.

Dans un ouvrage intitulé *Le modèle français depuis 1945*, l'historien Pascal Gauchon (2015), propose également une autre approche pour comprendre les fondements du modèle économique français puisant ses racines dans la période des 30 glorieuses. Il schématise le modèle français qu'on connaît à travers une triple synthèse :

- La direction par l'État et les partenaires sociaux
- Le colbertisme industriel : les nationalisations
- Le rôle moteur du secteur public

La fin de la grande guerre est marquée par les révolutions politiques, sociétales et culturelles. Les États sont dévastés au plan humain, matériel, économique et environnemental. La situation économique en France et dans le monde est inquiétante<sup>61</sup> ; les circuits traditionnels du commerce sont désorganisés, il faut relancer l'économie<sup>62</sup> et surtout reconstruire le lien social. Trois idées majeures sont importantes pour comprendre les principes fondateurs de la solidarité à l'époque de l'après-guerre en France (Paugam, 2008, P.21). Le premier élément évoqué par l'auteur est le contexte historique. En effet, celui-ci est propice après la première guerre et pendant la grande dépression, à l'entraide. Naturellement « *un système [unique] de répartition des biens primaires en fonction des besoins apparaît légitime* » et surtout contribue à créer sur le plan social un « *nouveau sentiment d'égalité économique et sociale* » au sein de la population. C'est ainsi que la sécurité sociale s'impose comme un système révolutionnaire et largement plébiscité notamment en Grande Bretagne et en France. Le second élément de compréhension du principe de solidarité sur lequel se fonde la sécurité sociale française repose sur la démarchandisation après la deuxième guerre. L'État réduit progressivement l'assistance comme évoqué plus haut, pour proposer aux populations plus de sécurité face au risque de pauvreté. Notons que l'idée du contrat social basée sur une politique d'assurance existait déjà dans les années 30 avec la promulgation des lois en 1928 et 1930 rendant obligatoire l'affiliation au régime d'assurance sociale donnant accès à une couverture en cas de maladie, une aide pour les maternités, une protection en cas d'invalidité et une cotisation pour les retraites. En 1932, cette obligation se voit étendue aux entreprises qui doivent s'affilier aux caisses

---

<sup>60</sup> Paugam (2008, P. 3)

<sup>61</sup> Sauf aux États-Unis où le PIB est passé de 78,9 milliards de dollars à 104,4 milliards de dollars entre 1919 et 1929 (Boutillier, 2013)

<sup>62</sup> Le PIB de la France était en 1946, 40% de ce qu'il était avant la guerre. D'une économie de la guerre, on pense à une économie de paix, basé sur le compromis social.

d'allocations familiales. On constate donc que l'événement du 22 mai 1946, portant sur la création du système de sécurité sociale ne change pas les dispositions prises dans les années 1930, mais au contraire, en renforce le cadre d'application. Le troisième et dernier principe de solidarité proposé par l'auteur est la citoyenneté sociale. Celle-ci reposerait sur l'idée selon laquelle tout adulte a le droit à une protection sociale, mais sous conditions, à savoir : appartenir à un pays, remplir son devoir citoyen, travailler et payer ses impôts.

#### 2.1.4. Les spécificités du système social français

La construction du modèle social français repose sur deux logiques spécifiques : la logique assurantielle en référence au système bismarckien et la logique *assistancielle* en référence au modèle beveridgien, proposé en 1942 par le théoricien William Beveridge. Comme toute typologie et ainsi que sus-évoqué, il est difficile de faire rentrer toutes les caractéristiques d'une société dans un modèle. Certains considèrent donc la France comme hybride car son système de sécurité sociale puise dans des principes des logiques bismarckiennes et beveridgiennes (notamment par le caractère universaliste de la protection sociale). Par ailleurs, ces deux logiques (combinées ou pas) se retrouvent dans les modèles sociaux européens que nous connaissons aujourd'hui.

Le système bismarckien auquel le modèle français s'apparente le plus, s'appuie par essence sur la volonté d'améliorer les conditions de vie des pauvres. L'État Providence à travers ses interventions au plan économique et social veut garantir la protection minimale à ses ressortissants. Pour ce faire, il recense les ressources et les redistribue notamment à travers des cotisations / allocations. Contrairement au système beveridgien anglais, ce principe ne serait pas lié à la citoyenneté, mais aux ressources, donc au travail.

Notons néanmoins que compte tenu des évolutions sociales, les besoins minimaux sont de nature différente car la société française a considérablement évolué. Le travail salarié reste la principale source de revenu des français, mais l'entrepreneuriat est une nouvelle forme d'activité, la place des femmes dans le tissu économique est non négligeable...Ce sont d'ailleurs peut-être ces évolutions sociétales mais également internationales, avec la mondialisation qui sont à l'origine des difficultés auxquelles les systèmes sociaux européens font actuellement face.

Pour récapituler, rappelons que **le système social français est fondé sur les interventions de l'État providence sur le tissu économique et social pour assurer aux ressortissants une protection sociale minimale**. Ce système d'assistance et d'assurance est basé sur le travail et donc le salarié. Le système de

sécurité sociale, pilier du modèle social français<sup>63</sup> et créée en octobre 1945 est un entérinement formel de l'esprit de solidarisme (Paugam, 2008) qui s'est développé en France après les guerres.

Il existe une forte relation entre la situation économique et l'état du régime des cotisations, ce qui peut entraîner une forte taxation du travail. La place prépondérante du service public dans le modèle de société français est également à souligner. Les institutions sont pensées pour "le bien public" et comme on peut le percevoir, l'idée de solidarité reste privilégiée.

Comme le rappelle Paugam (2008), ce petit aparté plutôt historique et sociologique sur le modèle de société français permet de se rendre compte des piliers sur lesquels est bâti le modèle de protection sociale français et permet de comprendre, voire de s'interroger sur la validité de ces principes plus de 70 ans après leur élaboration...Quels impacts ont la mondialisation et les effets du contexte économique social, culturel actuel sur le modèle ?

Plusieurs auteurs disent qu'il n'est plus adapté, que c'est l'État qui a raté son pari, ou encore que tout cela contribue au déploiement des spécificités françaises. Dans le cadre de notre thèse, l'objet n'est pas de remettre en question le modèle français ni d'essayer de l'améliorer, mais de le comprendre tel qu'il est car le système éducatif du pays est construit sur la représentation que les français se font des droits, de la protection, du social et donc du travail (Palier, 2006).

Le système de protection sociale français dont nous avons rapidement brossé quelques caractéristiques, ne peut effectivement pas se réduire à la catégorisation qu'en font les chercheurs. Il est bien sûr beaucoup plus complexe et se constitue d'un ensemble de techniques pour atteindre les objectifs de l'État. En matière d'enseignement supérieur par exemple, l'organisation bicéphale contribue à questionner la notion de classes sociales et l'image y attachée. Comme pour beaucoup de secteurs d'activités en France, les éclairages sur cette dynamique se trouvent dans l'histoire du pays.

## **2.2. L'enseignement supérieur français : une organisation bicéphale**

Pour comprendre les démarches d'internationalisation, il est important de bien connaître le contexte dans lequel elles sont / doivent être déployées. Le paysage de l'enseignement supérieur français, qui selon les experts et les chercheurs est unique par sa construction et ses modes de gouvernance nécessite donc qu'on s'y attarde. Dans cette partie de notre travail il s'agira de comprendre à travers la construction historique de la république l'ossature du système français d'enseignement supérieur, composé d'un côté

---

<sup>63</sup> Le système social est composé non seulement de l'angle social, mais également de tous les appareils économique, politique, culturel, éducatif.

des universités et de l'autre des grandes écoles. Quelles sont les spécificités de chaque système ? Quelles en sont les différences et les potentiels points de convergence ? Au-delà de la séparation université et grandes écoles, nous nous intéressons dans cette thèse aux ESM. Nous pensons en effet que dépendant du type d'ESM, le mode de développement international peut être spécifique.

### 2.2.1. Les universités

#### Une définition de l'université

L'université est un établissement public de l'enseignement supérieur, constitué par un ensemble de facultés et, depuis 1968, d'unités d'enseignement et de recherche regroupées dans une même circonscription administrative, au sein d'une même académie. (CNRTL)

Dans son papier *Comment définir l'université au 21<sup>e</sup> siècle*, Denman (2005) indique qu'il est difficile de définir le concept université. Il rappelle que le manque de définition unique est dû au fait qu'université et établissement d'enseignement supérieur ont des sens et connotations différentes en fonction des systèmes éducatifs dans le monde. Il propose néanmoins une définition que nous trouvons intéressante de reprendre ici afin de voir comment elle peut être transposable ou non au contexte français. Une université serait donc *"un établissement d'enseignement supérieur complexe, formellement autorisé à proposer et à délivrer des diplômes de haut niveau dans au moins trois disciplines ou domaines d'études."* (P.20). L'auteur précise qu'il a volontairement omis d'intégrer le vocable recherche dans sa définition car pour lui, il ne s'agit pas de la mission principale des établissements d'enseignement supérieur, qu'il considère comme étant des universités. Cette définition que nous pensons volontairement large pour des besoins de catégorisation par rapport à l'enseignement supérieur en général nous semble inapplicable en tant que telle au contexte français. En effet, outre l'omission de la mission de recherche qui se structure un peu plus dans les universités dans la fin des années 1980<sup>64</sup>, la dimension publique est une caractéristique essentielle de l'université française. L'université est un établissement public, seule habilitée à délivrer des diplômes d'État sanctionnant l'entrée à l'université ou la fin d'un cycle au sein de l'institution. En clair, l'université française est publique et sans profit ; c'est le seul établissement d'enseignement supérieur à même de délivrer un Baccalauréat, une licence, un master ou un doctorat. Toute université est un établissement d'enseignement supérieur, mais tout établissement d'enseignement supérieur ne peut être une université en France. Nous verrons dans la section sur les grandes écoles comment cette différenciation prend sens.

---

<sup>64</sup> Source : Site internet CPU (Conférence des Professeurs d'Universités). Accueil/rubrique : « Histoire de l'Université »



### 2.2.1.1. La naissance de l'université : une époque médiévale glorieuse de la fin du 12e à la fin du 15e siècle

L'université moderne telle qu'on la connaît est apparue dans sa forme la plus embryonnaire à la deuxième moitié du 12e siècle en France. Pour marquer leur indépendance vis à vis de l'église et des autorités civiles, les clercs se sont regroupés dans des corporations -associations de professionnels - et dans notre cas, les maîtres se sont réunis pour s'adonner à des activités liées à la recherche scientifique et à la production des savoirs. *La corporation Universitas* était déjà à cette époque le fruit d'une transformation au plan politique, social et culturel. L'université de Paris, issue de l'association des écoles de Paris, dont la Cathédrale de Notre Dame (enseignements de théologie, et les Écoles Montagne Sainte Geneviève (indépendantes), est organisée sous forme de corporation avec d'un côté les artisans du savoir que sont les maîtres et de l'autre les étudiants qui sont les apprentis. En effet, l'idée de l'autonomie, de la pensée indépendante et de la création et transmission des connaissances est à l'origine de l'émergence des universités au 13e siècle avec la création notamment de l'université de Paris et c'est cette forme d'université qui servira de modèle pour toutes les autres qui sont nées entre le 13e siècle (Toulouse et Montpellier) et le 16e siècle (Reims, Nancy, Strasbourg...) L'université de Paris, la plus célèbre de l'époque Médiévale en dehors de celle de Bologne, est donc "officiellement" créée le 15 janvier 1200 sous la charte de Philippe Auguste en faveur des maîtres et des étudiants. Très vite, cette corporation va être mise sous la tutelle de la papauté comme pour "*asseoir son autorité sur toute la chrétienté*" (Minot, 1990). La charte de Philippe Auguste donne aux personnels de l'université un statut de clerc, ils sont exempts du service militaire et dépendent directement du tribunal ecclésiastique. Bien que les clercs s'occupent de "vérifier" le contenu des programmes, les maîtres sont libres dans leur exercice. L'université a continué de rayonner pendant la période médiévale bénéficiant de privilèges des papes qui garantissaient leur autonomie. Avec la révolution, les 22 universités qui avaient été créées sont toutes supprimées. En 1808, Napoléon crée des facultés, ancêtres de l'université actuelles et condamnées sous la Restauration (1814-1830). C'est sous la 3<sup>e</sup> République que les universités regroupant les facultés de la même académie sont créées ; c'est la re-création de l'université en tant que telle<sup>65</sup>. Parallèlement sous Napoléon, se sont créées des Grandes Écoles dont l'objectif était de former des cadres pour diriger le pays. Il s'agit essentiellement de l'École Polytechnique, du Conservatoire des Arts et Métiers, de l'École Normale Supérieure, et l'Institut des langues et civilisations orientales. Avant la création de ces écoles et la fermeture des universités, notons que trois autres grandes écoles existaient déjà sous la Monarchie, il s'agit de l'École des Mines, l'École des Ponts et Chaussées et l'École des Arts et Métiers.

---

<sup>65</sup> Source CPU (op cit)

### 2.2.1.2. La renaissance des universités : la lecture historique d'un parcours empreint de réformes

Les universités du moyen âge ont été supprimées pendant la révolution comme sus-mentionné, laissant la place aux facultés et Grandes écoles, indépendantes les unes des autres et au cœur d'un système cloisonné et contrôlé par certains ministres qui cherchaient à étendre leurs pouvoirs sur les facultés dépendant d'eux. En 1806, Napoléon affirme sa volonté de reprise en main de l'éducation publique qui pour lui appartient à l'État en contrepoint à l'enseignement privé ecclésiastique qui se développe grandement. Le décret de 1808 portant sur la création d'une administration de l'Éducation accorde le monopole à l'université impériale, mais les initiatives privées ne sont pas exclues. Ce décret fixe les grades délivrés par l'université à savoir le Baccalauréat, la Licence la maîtrise et le doctorat. L'université Napoléonienne de 1802 à 1816 est centralisée et très hiérarchisée.

Entre les institutions, il existe une concurrence exacerbée pour *“s'assurer du contrôle de l'accès à certaines professions définies.”* Certaines facultés ont joué un rôle crucial dans la fermeture d'autres, c'est notamment le cas de l'École de Droit qui aurait participé à la fermeture de l'École nationale d'administration en 1849 ou encore la faculté des sciences qui se bataillait pour retirer à l'école Polytechnique le monopole de la formation des ingénieurs (Mayeur, 1984, P.5). Par ailleurs les universitaires sont mécontents : ils se sentent vulnérables et impuissants contrairement à leurs homologues allemands, et ils réclament d'être mieux payés. Avec l'arrivée de Victor Duruy (juin 1863 à juillet 1869), historien et universitaire, à la tête du ministère de l'instruction publique, les universitaires reprennent confiance. Leurs doléances matérielles sont accordées et les nouvelles idées de réforme les séduisent. Il est désormais question de remplacer le système des facultés par l'université, car ce n'est pas le contenu des enseignements dans les facultés qui est en cause, mais ce sont bien les structures. La réforme pour la liberté de l'université est une question primordiale dans le débat de la classe politique. Pour Weisz (1983) repris par Mayeur (1984), les idées de réforme du système de facultés ont pris forme avec les initiatives municipales et/ou privées qui ont notamment donné lieu à la création d'écoles de commerce et d'industrie sous le Second Empire. Ce contexte de liberté de l'enseignement supérieur voit la naissance de plusieurs associations scientifiques en marge de l'université dans les années 1870, la création de la nouvelle école libre des Sciences Politiques en 1871. Ce n'est que lorsque les révolutionnaires voient leur contrôle politique du ministère de l'instruction menacé, qu'ils “font un pas” vers la pacification, car en effet, la création d'universités, plus que le rêve d'une minorité, devient une solution aux problèmes longtemps identifiés (Mayeur, 1984, P.6). Après plusieurs années de débats au parlement, le projet de loi sur la liberté de l'université est finalement voté le 12 juillet 1875, sous le Second Empire

Aux lendemains de la guerre franco-allemande de 1870, les bâtisseurs ont réorganisé l'enseignement supérieur en faisant "au plus vite", transformant ainsi chacune des universités françaises en "foyer de vie scientifique"<sup>66</sup>. Des professeurs érudits et des *étudiants passifs*<sup>67</sup> étaient le visage de l'université. Selon un des textes de Durkheim publiés en 1976 par la Revue Française de Sociologie, l'enseignement supérieur prit de plus en plus un caractère ésotérique, mais par cela même son influence tendit à se renfermer dans les limites étroites de l'université. "*Les cours se fermèrent aux bruits du dehors [...et] s'isolèrent un peu au milieu de la société ambiante, et le personnel enseignant se retira à lui-même les moyens de jouer dans la vie générale du pays, le rôle auquel il avait le droit.*" L'université est donc devenue un lieu où la culture purement intellectuelle est transmise aux étudiants par des méthodes scientifiques rigoureuses. Ce désintéressement de l'université des affaires de la société, seraient donc une des explications de la montée en puissance des écoles d'application, du type école de management, ou encore écoles d'ingénieurs...<sup>68</sup>

### 2.2.1.3. L'université du 21e siècle en France : toujours des réformes

La fin des années 1980 et le début des années 1990 est tumultueuse pour les institutions d'enseignement supérieur dans le monde. Avec les nouveaux besoins en éducation de la société et de l'environnement économique, il "a fallu passer à un enseignement supérieur de masse (avec des programmes à plein temps, mais aussi de formation continue et à distance) dans un contexte de restrictions financières et de concurrence pour obtenir les ressources." (UNESCO, 1997). En France, l'une des premières réponses à ces nouvelles contraintes est la contractualisation entre l'État et les universités.<sup>69</sup> Et pour Christine Musselin, si "*la politique de contractualisation avec les établissements en 1989 ne s'est pas ajoutée à la longue liste des innovations sans lendemain, c'est [parce] qu'elle a échappé aux dangers qui menacent ce type de tentative et a bénéficié d'un concours de circonstances exceptionnelles*" (P.181). Plusieurs réformes rythment la vie des universités depuis l'époque médiévale jusqu'à très récemment. Celles qui nous intéressent ici sont celles issues du processus de Bologne, de la LOLF ou encore de la loi LRU. L'accord de Bologne ratifié en 1999 par 27 pays européens porte sur l'harmonisation à horizon 2010 des systèmes d'attribution des diplômes dans les pays concernés par le traité. Les anciens labels français (DEUG, DUT, DESS, Magistère, MSG...) ont disparu au profit de l'harmonisation européenne via le LMD (Licence Master Doctorat) et le système de crédits européens transférables dans les différents pays concernés par le traité. La mise en application des principes du processus de Bologne va également donner naissance en France, à la

---

<sup>66</sup> Durkheim (1976, P181) précisons qu'il s'agit d'un numéro de la Revue Française de sociologie à propos de Durkheim, avec des textes inédits de l'auteur publiés d'où la référence à 1976

<sup>67</sup> Jeunes étudiants prêts à se laisser pénétrer par la science

<sup>68</sup> Rappelons qu'après une absence des affaires de la société en fin du 19<sup>e</sup> et jusque dans les 70, l'université est de plus en présente, et marquante notamment ces derniers mois avec la gestion de crise du Covid 19

<sup>69</sup> Cette réforme aussi importante a été réalisée suivant un processus d'essai-erreur comme le démontre Christine Musselin (2008) dans la *Longue Marche des universités françaises*

création d'agences nationales comme l'Agence Nationale de la Recherche ou l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, connue aujourd'hui sous le nom de HCERES (Haute Commission de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur).

**A retenir** : Les mouvements de transformation que vivent les universités françaises ne sont pas propres uniquement à la France mais à presque tous les autres pays développés écrit Musselin (2008, P.14). L'auteure reprend la grille des néo-institutionnalistes pour expliquer ce vent de réformes qui se justifierait non pas à la lumière de l'importance de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais au contraire en *“résonance avec les transformations en cours dans d'autres secteurs publics.”* (P.16) En effet, les transformations, plutôt d'ordre politique qui sont appliquées aux universités nécessitent qu'elles soient construites comme des organisations et qu'elles ne fonctionnent plus repliées sur elles-mêmes ou comme dans leurs tours d'ivoire (Musselin, 2008, P.18). Pourtant au fil des années, il a été question dans l'enseignement supérieur d'appliquer de nouvelles réformes à de vieilles structures.

L'histoire de l'université française est marquée par quatre principaux temps forts : la séparation de la tutelle de l'Église vers celle du Roi ; la suppression des corporations et avec elles, les universités déjà marquées par un long déclin<sup>70</sup> ; l'avènement de l'université Napoléonienne et la reconstitution des universités avec la loi Faure en 1968. Pour Musselin<sup>71</sup> les politiques de l'enseignement supérieur français ne sont pas continues et il s'agit bien au contraire de séquences que l'auteure qualifie comme étant des ruptures. Néanmoins, elle soutient que toutes les réformes menées depuis les 50 dernières années (loi Faure 1968, loi Savary 1984 et loi Pécresse 2007) sont cohérentes les unes avec les autres. La loi Pécresse qui apparaît comme une révolution amplifie simplement les dispositions qui existaient déjà dans les lois de 1984 notamment. Elle pointe également le fait que même si les mouvements peuvent s'avérer complémentaires dans les dispositions prises par la loi, ils peuvent également être contradictoires simplement parce que la réalité de l'enseignement supérieur n'a jamais été *“pensé de façon suffisamment globale”*<sup>72</sup>.

#### 2.2.1.4. Les missions de l'université

---

<sup>70</sup> A la Révolution française comme évoqué brièvement plus haut.

<sup>71</sup> Retranscription d'une table ronde sur les réformes de l'université en France dans Fortier (2010, PP.152-182)

<sup>72</sup> Musselin in Fortier (2010) ibidem

L'enseignement supérieur a toujours eu une fonction sociale dans toutes les sociétés. En France, ainsi que nous l'avons explicité dans les paragraphes précédents, il existe une relation très étroite entre le système social et le système éducatif. Pour rappel, le système social français est catégorisé par certains chercheurs comme étant Corporatiste c'est-à-dire basé sur l'assistance et l'assurance, ce qui résulte comme nous l'avons vu au renforcement du phénomène des classes sociales dans le pays. Le système d'enseignement supérieur comme nous l'avons vu avec l'histoire de la création des universités est basé sur l'idée de corporations qu'on retrouve toujours dans les universités aujourd'hui. L'université à l'époque médiévale était réservée pour la formation de l'intelligentsia, les maîtres, alors érudits étaient protégés par la papauté car ils étaient considérés comme les savants, et leurs apprentis ou étudiants, comme les futurs savants. Aller à l'université était donc si on peut le dire réservé à une certaine catégorie sociale. De plus, les étudiants et les professeurs étaient libres de voyager dans toute l'Europe pour apprendre, partager les savoirs, d'où la dimension universaliste du savoir développé à l'université. Avec la multiplication des universités, le phénomène de regroupement ou de territorialisation des universités s'est imposé, réduisant ainsi la mobilité des étudiants et des enseignants.

Ce petit rappel historique nous permet de remettre dans le contexte français la place que l'université a occupée dans la société, sachant que les fondations de l'université moderne d'aujourd'hui datent encore du 18<sup>e</sup> siècle...

Les rôles et les fonctions des universités ont été sujets à des changements et des évolutions au fil des siècles. Vorlet et Nells (2008) font une brève rétrospective des missions de l'université moderne en s'attardant sur ce qu'ils appellent la "troisième mission" pour souligner le caractère évolutif des missions de l'université. Au moyen âge, *"la mission première de l'université médiévale était la diffusion et l'extension des frontières de la connaissance, plutôt que le progrès de la connaissance en soi"*. L'université remplit une fonction d'enseignement qui ne saurait se détacher de sa mission éducative étant à la tête du système officiel d'éducation dans un pays (Borrero Cabal, 1995)<sup>73</sup>. A partir du 19<sup>e</sup> siècle, la mode humboldtienne<sup>74</sup> touche toutes les académies mondiales et la recherche est insérée dans les universités. L'université doit contribuer au développement du tissu socio-économique de son environnement immédiat, la recherche qu'elle y mène sera donc bénéfique au rayonnement de son territoire. Outre la dimension liée à l'enseignement, il est désormais question dans l'université libre des années 1875 en France, d'intégrer la recherche à ses activités. Les professeurs deviennent à la fois des enseignants mais aussi des chercheurs. Cette double mission est désormais bien ancrée dans les mémoires et l'importance des deux missions ne

---

<sup>73</sup> In Crespo (1997)

<sup>74</sup> En 1793 Humboldt pense déjà que l'éducation de l'individu n'a de sens que si elle participe au développement du monde qui l'entoure. Il considère que l'éducation a une responsabilité dans le développement de la société, et cela passe par l'organisation du lieu où est développée la connaissance, c'est à dire l'école et à plus grande échelle, l'université.

reste plus à démontrer aujourd'hui. L'université du 21<sup>e</sup> siècle est soumise à une dynamique nouvelle, liée à des changements sociaux, économiques et culturels. *“La libéralisation des échanges commerciaux et l'avènement de l'enseignement de masse, au détriment de la formation élitiste, qui s'ensuivirent pourraient avoir favorisé l'idée selon laquelle la production de savoirs pourrait apporter une plus grande sécurité économique et un meilleur niveau de vie pour tous, et peut-être, de façon plus individuelle, poser les fondements d'une nation plus saine et plus prospère. C'est ce dernier point qui semble expliquer l'entrée en concurrence des universités pour atteindre le pouvoir et le prestige.”* Denman (2005, P. 12) Les universités étant parties prenantes de la société et des organisations à caractère publique en France, elles sont mobilisées par l'État pour déployer des politiques/actions positives permettant de développer leur impact socio-économique sur leurs territoires. Cette troisième mission “entrepreneuriale” de l'université est définie par Vorley et Nelles (2008), comme étant *“le phénomène dans lequel les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à réaliser, à une échelle plus vaste, leur potentiel socio-économique par le biais des échanges de connaissances et des partenariats.”* Cette nouvelle mission des universités en France se traduit concrètement par la loi LRU de 2007, où les universités sont désormais responsables non plus que de la formation de leurs étudiants, mais de leur professionnalisation et de leur insertion. Elles ont de nouvelles responsabilités liées à leurs environnements immédiats auxquels elles ne peuvent plus échapper. Par ailleurs, elles doivent assurer leurs nouvelles fonctions en recherchant elles-mêmes les financements et en faisant face à la concurrence exacerbée entre universités et surtout avec les écoles d'application dans certains secteurs comme la gestion. Il est important d'aborder la question de la professionnalisation des formations universitaires au-delà de la controverse qu'elle suscite dans les sphères politiques, syndicales et académiques<sup>75</sup>. Pour Sophie Béjean, actuelle rectrice de l'académie de Strasbourg et ancienne présidente de l'université de Bourgogne, l'université a toujours délivré depuis sa création des formations académiques et professionnelles. Les formations en médecine, en droit, en lettres et en sciences sont des exemples qui conduisent aux métiers de professorat en prodiguant aux futurs professionnels (les professeurs), les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de leurs métiers. Les universités étaient seules à pouvoir assurer la formation de ces professionnels.

Ce n'est que par la suite que le système d'enseignement supérieur s'est *“fortement diversifié avec la création des grandes écoles, écoles d'ingénieurs et de management, qui à l'origine, répondaient à l'objectif de professionnalisation sans exigence de savoirs académiques, laissant à l'université le monopole pour le*

---

<sup>75</sup> La professionnalisation des formations universitaires (licence, master et doctorat) suscite depuis toujours deux visions dans les sphères politiques, syndicales ou académiques. La première est justifiée par le fait que les diplômés de l'université s'insèrent mal et les filières du type sciences sociales et humaines conduisent au chômage du fait de l'inadaptation entre les formations et les besoins du marché de l'emploi. Par ailleurs, les filières académiques conduisent à l'échec notamment en licence où l'on note une érosion de 50% des étudiants après la première année d'après le ministère de l'enseignement supérieur de 2008. La deuxième vision de professionnalisation des formations universitaires porte sur l'idée selon laquelle c'est l'économique qui dicte les règles du jeu et la professionnalisation à terme détruira les savoirs académiques et donc l'université.

*droit et la médecine, mais empiétant largement sur les autres champs du savoir en répondant à de nouveaux besoins professionnels*<sup>76</sup>.

### 2.2.1.5. La prise de décision dans les universités

Du fait des (non plus) nouvelles responsabilités des universités, de l'évolution du contexte économique et social du pays, voire du territoire, les universités doivent prendre des décisions stratégiques pour faire vivre leurs établissements. Ce type d'organisation publique caractérisée de collégiale<sup>77</sup>, a des processus de prise de décision spécifique. Chatelain-Ponroy et al (2014) indiquent que les travaux pionniers en matière de prise de décision dans les organisations collégiales ont été menés dans les universités américaines. Au fil des années depuis 1960, différentes approches se sont succédées, affrontées, pour caractériser le fonctionnement des universités et les modèles de prise de décision, notamment dans les contextes de profonde transformation. Mintzberg a résumé certaines de ces acceptions sous le concept de bureaucratie professionnelle. Mais initialement, les modèles de prise de décision collégiale, bureaucratique, politique ou encore *garbage-can Model*<sup>78</sup> sont les plus représentatifs pour caractériser cet environnement hautement complexe qui peut être schématisé à travers un pilotage centralisé notamment dans la prise de décision. Cette centralisation n'affecte pas toutes les unités au même niveau, et les réactions de la communauté universitaire à la centralisation sont fonction de leur niveau de dépendance à l'établissement. En effet, le mouvement de décentralisation qui vise à accroître la capacité de prise de décisions stratégiques des organisations collégiales n'annihile pas forcément la nature collégiale. Le pouvoir des alliances et la maîtrise des critères de jugement comme évoqué dans l'approche proposée par Selancik et Pfeffer (1974) montre que dans l'université, les départements qui cumulent les ressources externes (prestige, ressources propres) ont un accès privilégié aux ressources de l'établissement.

L'article de Chatelain-Ponroy et al (2014) montre qu'il y a une spécificité dans les organisations universitaires en matière de prise de décision ce qui indique qu'elles ne peuvent pas complètement être assimilées au modèle de Mintzberg car imposent un modèle d'organisation détaché de la bureaucratie classique. En effet, la prise de décision par définition est complexe dans une université car plus ses champs d'application sont étendus, plus les critères d'allocation de ressources sont hétérogènes. Le secteur médical n'a par exemple pas les mêmes prérogatives que celui des sciences humaines. L'articulation du couple formation-recherche est un pilier du positionnement stratégique de l'université. Il est donc difficile d'envisager une stratégie d'une université comme totalement homogène.

---

<sup>76</sup> Sophie Béjean (2010) in Fortier (sous la direction de), Universités P.271

<sup>77</sup> Car il existe des actions collectives entre pairs

<sup>78</sup> Cohen, March et Olsen (1972)

## Une description du fonctionnement interne de l'université

Pour mieux comprendre le fonctionnement des universités et les phénomènes qui sous-tendent les processus de prise de décision caractérisés dans les différents modèles proposés par la littérature, il est important de comprendre les spécificités structurelles et culturelles de l'université. Pour ce faire, nous nous basons essentiellement sur les travaux de Christine Musselin (1990) qui mettent en lumière les aspects négligés du fonctionnement de l'université. Selon elle, les travaux sur l'université se sont souvent concentrés sur les étudiants (le contenu de leurs formations, les débouchés et la capacité de professionnalisation des établissements universitaires), ou encore sur le métier d'enseignant-chercheur et sa complexité... Cependant il existe peu d'éléments sur ce qui représente véritablement le fonctionnement de l'université. Par exemple, la faible interdépendance fonctionnelle, une caractéristique entretenue par les acteurs et l'action des forces centrifuges externes qu'exerce l'environnement des établissements universitaires.

Pour l'auteure, le travail scientifique et pédagogique est plutôt solitaire et peu coordonné, ce qui ne crée structurellement pas de lien ni de besoin particulier de coopération entre les collègues. Mais au-delà de cette variable d'ordre structurel, Musselin soutient que cette absence d'interdépendance entre collègues, et composantes est entretenue par les acteurs pour préserver une forme de liberté d'action. Au niveau pédagogique, cette logique prime d'ailleurs sur la nécessaire cohésion entre les enseignements au profit d'une absence de conflit et d'une forme de paix sociale.

Elle considère ainsi que l'université est un ensemble de sous-systèmes et de petits groupes quand elle affirme que *« lorsqu'une équipe regroupe un certain nombre de personnes, elle tend à se structurer en sous équipes, chapeautées par un sous-responsable qui cherche à s'autonomiser du responsable pour constituer sa propre équipe. »* (P.445) Ces sous structures qu'elles soient donc formelles ou non contribuent à créer de la cohésion interne basée sur *« l'élaboration de compromis acceptables [entre] collègues »* dans une visée défensive car comme nous l'avons précédemment indiqué, l'essence du métier d'enseignant-chercheur repose sur l'indépendance, l'autonomie, mais en même temps, il ne peut pas se passer de la communauté qui entre autres contribue à l'évolution de sa carrière. C'est pourquoi Musselin (P.450) précise le rôle de l'appartenance à un sous-groupe : *« la sous-structure formalisée est indispensable pour que se produise le minimum de coopération nécessaire entre les universitaires qu'elle regroupe ; mais, en même temps, elle leur « garantit » le maintien d'un faible niveau d'interdépendance fonctionnelle et une mise à distance des autres sous-structures constituées. »*

Dans une telle configuration particulièrement complexe, maniant jeux de pouvoirs, règles formelles et informelles, processus de prise de décision en discontinu (en se référant à la décision de la commission précédente notamment dans le cas du comité de sélection pour les recrutements), on peut se poser la question du rôle du responsable des sous structures. Musselin indique que celui qui est à la tête du (mini)



groupe se comporte très peu souvent comme un dirigeant, sauf dans des situations exceptionnelles, s'il a les moyens et la légitimité pour le faire (situation de crise, réputation scientifique nettement supérieure à celle des membres du groupe, capacité de négociation et de relationnel avec l'environnement pour faire entrer des financements notamment).

Pour résumer on peut donc retenir que le processus de prise de décision dans les universités se fait de manière collégiale, en discontinu et suivant le principe de consensus sur l'indépendance et l'autonomie des acteurs.

A côté des universités en France, il existe d'autres grands établissements très souvent publics, et certains autres privés, il s'agit des Grandes écoles.

### 2.2.2. Les grandes écoles

La définition proposée par le ministère français de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation pour les grandes écoles est la suivante : "une grande école est un établissement d'enseignement supérieur qui recrute ses élèves par concours et assure des formations de haut niveau. " Cette notion de concours présente dans la définition renvoie à l'article 6 de la déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789<sup>79</sup> car rappelons-le, les premières grandes écoles étaient publiques.

En effet, certaines grandes écoles ont été créées sous la monarchie pour former les cadres ou grands corps amenés à diriger le pays sur le plan technique et militaire. Il s'agit essentiellement de l'école Royale des Ponts et Chaussées, créée en 1741, et aujourd'hui connue sous le nom école des Ponts Paris Tech ; l'École nationale supérieure des Mines, créée en 1783, sous décret du roi Louis XVI pour former des cadres compétents et intelligents pour diriger les mines du royaume, jadis industrie de haute technologie par excellence.<sup>80</sup> Aujourd'hui, l'école des Mines Paris Tech reste un établissement public national à caractère administratif et elle est sous la tutelle du ministre chargé de l'économie. L'école Nationale des Arts et Métiers a quant à elle été créée en 1780 initialement pour former les pupilles de l'État. Aujourd'hui connue sous le nom d'ENSAM, elle dispose de plusieurs campus en France et propose des diplômes du type ingénieur, Master et une formation doctorale.

En octobre 1795 sous Napoléon, une loi organisant les écoles des services publics du royaume fixe à 11 le

---

<sup>79</sup> **Art. 6.** La Loi est l'expression de la volonté générale. Tous les Citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs Représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. Source : Légifrance

<sup>80</sup> L'école a été dissoute en 1791 sous les révolutionnaires, puis déplacée et rouverte en Savoie en 1794. C'est en 1816 qu'elle est de nouveau installée à Paris, au cœur du quartier latin. Source : Wikipédia et site internet Mines paris Tech/école/histoire

nombre de grandes écoles françaises. L'école Centrale des Travaux Publics, créée en 1794 et rebaptisée L'école Polytechnique en 1795, le CNAM pour déterminer la vocation industrielle des élèves ; l'école des Langues Orientales pour former des traducteurs...sont toutes créées dans la foulée (entre 1794 et 1795). Notons qu'en marge de ces grandes écoles techniques, s'est créée en 1819, l'école Spéciale de Commerce et d'Industrie par des érudits et hommes d'affaires français. Elle trouve des soutiens auprès du monde industriel libéral mais cela n'est pas suffisant (de Fournas, 2007). Ce n'est qu'avec la tutelle de la CCIP en 1869 qu'elle réussit enfin à décoller et dans la foulée se fait appeler École Supérieure du Commerce de Paris, connue aujourd'hui en tant que ESCP-Europe<sup>81</sup>. Cette école est la plus ancienne école de commerce au monde. Ce n'est qu'en 1881 que la HEC Paris est créée, financée par la chambre de commerce et d'industrie de Paris.

La tradition des grandes écoles, associée au prestige et au caractère sélectif dans les admissions s'est développée et amplifiée au fil des siècles. Initialement des écoles des services publics, les grandes écoles en France sont aujourd'hui à la fois privées et publiques, françaises ou étrangères. L'appellation Grande École n'étant pas protégée, dans la moitié du 20e siècle, plusieurs écoles plus particulièrement d'ingénieurs et de commerce créées se sont rassemblées sous la houlette d'une association appelée Conférence des Grande Écoles (CGE). Cette association regroupe toutes les grandes écoles de commerce et d'ingénieur et garantit une excellence académique certaine à travers son label qui ne regroupe que des écoles accréditées par l'État pour délivrer un diplôme de grade Master. A côté de la CGE, il existe une autre association de grandes écoles d'ingénieurs et de management privées dont la particularité est leur autonomie financière. Il s'agit de l'UGEI, association loi 1901, regroupant environ 34 écoles délivrant le grade Master et réparties sur l'hexagone national.

En effet, celles qui nous intéressent dans le cadre de cette thèse sont les écoles de management autorisées par le ministère à délivrer un diplôme de grade Master à travers le Programme Grande École (PGE), sur cinq années consécutives d'études en formation initiale après le Bac.

### **2.2.2.1. Les différents statuts des Grandes Écoles**

Contrairement à l'imaginaire collectif du grand public, toutes les grandes écoles ne sont pas privées. On fait très souvent en France un amalgame entre (grande) école et privé ; entre *business school* et privé ; entre études onéreuses et établissement privé ; entre privé et profitable. Il existe bien une différence entre un établissement privé à but lucratif et un établissement privé à but non lucratif. Dans le premier cas, les établissements ont un intérêt collectif et les bénéfices générés par leurs activités sont investis

---

<sup>81</sup> Source : site ESCP-Europe - rubrique histoire

dans le développement de l'établissement, notamment à travers une fondation. Cette forme d'administration des établissements d'enseignement supérieur est très courante dans les pays comme les États-Unis où les écoles et les universités les plus prestigieuses et onéreuses sont privées à but non lucratif. C'est le cas par exemple de Georgetown University à Washington ou encore de Harvard University dans le Massachussets. Dans le deuxième cas, les établissements privés à but lucratif, créent de la valeur ajoutée économique par la formation pour leurs actionnaires comme dans n'importe quelle autre entreprise.

Nous avons longuement explicité l'origine des écoles en France et nous savons désormais qu'elles sont pour la majorité publique à la création. Plusieurs grands établissements comme les instituts polytechniques ou encore l'école des hautes études en sciences sociales (EHESS) sont toujours complètement publiques. Certaines (grandes) écoles appartiennent aux CCI des régions et sont donc par définition publiques, c'est le cas de Novencia Business school Paris ou encore de Sup de Vente qui sont membres de la CCI de Paris, comme l'ont longtemps été HEC et l'ESCP.

Avec la libéralisation des services d'éducation et les accords du GATS ratifiés par la France, l'enseignement est désormais ouvert au commerce, ce qui a contribué à rendre plus opaque la compréhension des statuts des établissements d'enseignement supérieur. Dans cette nouvelle arène de l'économie du savoir, il existe donc des acteurs publics et privés (à but lucratif et à but non lucratif), consulaires, associatifs et depuis quelques années des sociétés anonymes à but non lucratif.

En France, les établissements d'enseignement supérieur et de la recherche sont répertoriés en quatre grandes catégories : les universités et les grands établissements (environ 86 établissements, tous publics), les écoles normales supérieures (au nombre de quatre, elles confèrent aux élèves le statut d' « élèves fonctionnaires »), les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (pour la formations des professeurs des écoles et des lycées et collèges) et les établissements d'enseignement supérieur privé (parmi lesquels les établissements d'enseignement supérieur libre-dont les cinq instituts catholiques).

L'enseignement supérieur privé regroupe des établissements aux statuts très variés. Contrairement aux instituts catholiques dont les enseignements ont un caractère généraliste, les autres établissements privés d'enseignement supérieur privé ont une vocation plus professionnelle. Il s'agit notamment des établissements à but non lucratifs et reconnus d'utilité publique, du type association Loi 1901 ou Fondation. Plusieurs écoles d'ingénieurs et de commerce/gestion sont régies par un statut associatif, ce sont des établissements d'enseignement supérieur d'intérêt général (EESPIG) : Kedge Business school, Normandie école de management, ou encore Sup de Co La Rochelle<sup>82</sup> font partie de cette catégorie. L'enseignement

---

<sup>82</sup> Il y en a 58 en France

supérieur privé compte également dans son giron des établissements appartenant à des sociétés commerciales (les écoles du groupe ESG par exemple), ou encore des fonds d'investissement français ou étrangers (le groupe INSEEC U). La césure entre secondaire et supérieur est difficilement cernable pour les lycées privés proposant des sections de techniciens supérieurs et/ou des classes préparatoires aux grandes écoles. Ceux-ci sont également administrés suivant les conditions et les dispositions inhérentes aux établissements d'enseignement supérieur privé. A côté de ces établissements privés se trouvent les écoles consulaires dont le statut est hybride : en théorie publiques car appartiennent aux CCI des régions, et en pratique privées car les dispositions légales des écoles privées techniques leurs sont appliquées. L'appareil des CCI détient 150 établissements sur l'ensemble du territoire national, dont 20 sont des écoles de management. Les écoles des CCI peuvent depuis 2016 prendre la forme de service géré de la CCI, c'est-à-dire être des établissements d'enseignement supérieur consulaires (EESC), ou alors se constituer en SA ou en association. Le nouveau statut d'EESC confère aux écoles une personnalité morale leur permettant une plus grande autonomie et agilité. Des écoles comme HEC, TBS, Grenoble école de management ou encore Burgundy school of Business ont fait la démarche après le pionnier HEC en 2016. L'ESCP notamment a récemment déclaré sa volonté de devenir une EESC.

Il existe autant de diversité dans la nature des écoles de commerce/management que de diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur privé à leurs étudiants.

### **2.2.3. L'enseignement supérieur de la gestion en France : entre IAEs et écoles de commerce**

Au 19e siècle, la gestion s'apparente à de l'entrepreneuriat avisé ; ce n'est pas enseigné à l'université qui est encore victime de son immobilisme à cette époque (Gouadain et Louart, 1997). Elle est donc apprise sur le tas car *"liée aux pratiques ordinaires dans une économie nationale qui a ses [propres] spécificités."* (Gouadain et Louart, op cit, P 90)

La gestion apparaît alors avec la publication de l'ouvrage de Jacques Savary en 1675, décrivant le parfait négociateur comme étant l'entrepreneur éclairé *"qui tâche de mettre au clair sa pratique."*

Les prémices de la gestion peuvent se retrouver dans les écoles de commerce et dans les écoles d'ingénieurs qui formaient les cadres, les élites dont le pays avait besoin. *"Les contenus enseignés sont basés sur la comptabilité, le droit et les langues vivantes avec des compléments variables comme l'histoire du commerce, la géographie économique, l'arithmétique commerciale, l'économie politique etc..."* (Gouadain et Louart, op cit). L'enseignement de la gestion se développe peu à peu hors de l'université *"mais il n'y a pas de corps constitué qui participe à la construction des connaissances et de fait à l'élaboration d'une discipline comme en Allemagne et aux USA."* (Gouadain et Louart, op cit). La discipline de gestion telle

que nous la connaissons aujourd'hui, regroupant des contenus organisés autour d'un ensemble de pratiques formelles, de courants de pensées et de méthodologies précises...a été institutionnalisée au milieu des années 1955 avec la création des IAEs, mais surtout entre 1965 et 1975, période pendant laquelle cet enseignement a été fortement soutenu par l'État profitant aussi du grand vent de réformes de la fin des années 1960...

Marco (2006) résume bien l'essence des sciences de gestion en tant que discipline universitaire. Il s'agit en effet d'un *“domaine appliqué qui étudie le champ des organisations à finalité économique, dont le but est l'efficacité et l'efficience dans l'action. Ces organisations peuvent être privées ou publiques, petites, moyennes ou grandes, à but lucratif ou non. L'action gestionnaire consiste à évaluer, prévoir, conduire et contrôler les actions qui conduisent à la production et la vente de biens et services. Elle comprend le niveau opérationnel, tactique et stratégique. La gestion est donc une discipline comparable à la médecine : elle s'occupe de la santé des entreprises à court, moyen et long terme. Elle comprend la gestion de la production, la finance, la comptabilité, le marketing, la gestion des ressources humaines, la gestion des systèmes d'information, la stratégie, l'audit, le contrôle, la logistique et la maintenance. Elle intègre enfin les approches transversales qui permettent de lier entre elles ces fonctions de base. Le gestionnaire est donc à la fois un spécialiste fonctionnel et un généraliste décisionnaire. Il est jugé sur un résultat et sur ses méthodes.”*

Bien que récente au CNU la section 6 des sciences de gestion est en constante progression autant par le nombre croissant d'étudiants inscrits chaque année que par le nombre des enseignants chercheurs statutaires. Notons néanmoins que si comme le montrent les chiffres en hausse des inscriptions universitaires, les sciences de gestion *“contribuent à former une part importante des cadres professions intermédiaires et employés, diffusant ainsi dans toutes les sphères sociales les schèmes du management”*<sup>83</sup>, il n'en est pas moins vrai que cette discipline a connu une forte opposition dans le contexte de reconstruction universitaire des années 1970 notamment (Pavis, 2003).

### **2.2.3.1. La naissance des IAEs**

Notons toujours avec Gouadain et Louart (1997) que des traces de la gestion existent déjà à l'université bien avant la création des IAEs, en tant que Instituts à partir de 1955. Les enseignements frontières apparentés à la gestion se retrouvent en droit, en économie et en sociologie. D'ailleurs, dans plusieurs

---

<sup>83</sup> Fabienne Pavis (2003)

universités, les enseignements de gestion sont souvent dans un département dépendant de l'UFR de droit et/ou de sciences économiques.

La création des IAEs à l'initiative de Gaston Berger, directeur des enseignements supérieurs et de Pierre Tabatoni, le premier directeur de l'IAE d'Aix et à l'origine de l'université Paris Dauphine est considérée à l'époque comme une opportunité liée à la conjoncture après la deuxième guerre mondiale. En effet, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, pendant les 30 glorieuses, le pays bénéficie d'une croissance à deux chiffres et les entreprises sont demandeuses de main d'œuvre qualifiée. A travers des programmes de formations délivrés au sein des IAEs, l'université participe à la construction de la société en formant des cadres supérieurs capables de comprendre leurs environnements et repenser leurs problèmes quotidiens avec de nouvelles grilles de lecture.

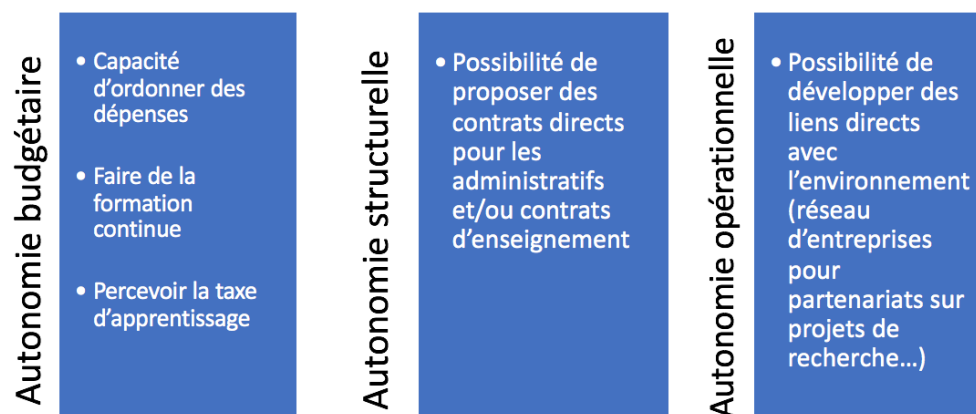
L'objectif des programmes en IAE est donc de relier théorie et pratique à travers les sciences de l'action et de développer l'interdisciplinarité (Gouadain et Louart, op cit, P.92). Les IAEs en tant que pionniers de la formation continue en France délivraient tous un diplôme unique appelé le certificat d'aptitude à l'administration des entreprises, en guise de complément aux formations initiales de praticiens tels que les ingénieurs, les médecins qui revenaient pour une formation plus managériale. Les IAEs, forts de leur proximité avec les entreprises, font intervenir des professionnels dans les formations, collectent la taxe d'apprentissage, ce qui fait jaser au sein des institutions universitaires de tutelle (Gouadain et Louart, op cit).

La discipline des sciences de gestion était tributaire de la volonté du corps enseignant d'économie et droit de créer des connaissances scientifiques à travers des concepts à la portée générale. La discipline représentée aujourd'hui au CNU sous la section six doit son statut actuel également à la forte institutionnalisation des structures notamment avec la mise en place du réseau IAE. La gestion c'est aussi et même avant tout la création de savoirs et outils issus des pratiques managériales. Fort du succès des formations continues en gestion, en 1966, la décision de créer des IUT est prise pour offrir aux plus jeunes un accès à la formation aux métiers de la gestion comme c'était déjà le cas dans plusieurs métiers d'application technique. La maîtrise en sciences de gestion est créée en 1971 et en 1975, la discipline sciences de gestion met en place des DEA et un doctorat.

D'après Louart (2012), les IAEs sont des acteurs clés de la formation à la gestion. La forte institutionnalisation des IAEs au sein des universités a contribué au développement de la discipline, notamment avec son entrée au CNRS. Les IAEs ne sont néanmoins pas les seules organisations dans lesquelles on retrouve la gestion à l'université. Nous avons en effet mentionné les IUT, mais aussi les départements de certaines UFR. La différence entre les entités qui abritent l'enseignement de la gestion au sein de l'université est statutaire. Il existe un label IAE qui regroupe un ensemble de 35 écoles universitaires de management réparties dans toute la France. La marque est représentée par un "esprit IAE" que porte l'association IAE

France créée en 1957. Le réseau IAE c'est 50 000 étudiants, 30 formations en management, 1200 enseignants chercheurs. Les écoles du réseau ont des statuts différents leur conférant une autonomie relative au sein de leurs universités de tutelle. Cette autonomie peut être budgétaire, structurelle ou opérationnelle (voir figure N°8 ci-dessous).

Figure 8: Formes d'autonomie des IAEs (source : auteur)



Dans notre recherche, ce qui nous intéresse du côté universitaire et donc public ce sont les instituts de management labellisés IAE, quelle que soit leur forme d'autonomie et donc leur statut. De ce fait, toutes les écoles du réseau sont susceptibles de correspondre à notre panel car elles délivrent toutes un Master en cinq ans et en formation initiale. Ce qui est intéressant de mettre en avant c'est la dimension du réseau IAE, car toute seule aucune IAE ne pourrait concourir avec les grandes écoles qui sont positionnées sur le même segment de marché. Ceci s'explique par le fait que le réseau et label IAE est une réponse institutionnelle à la position oligarchique des écoles de commerce sur le marché de la formation en France : c'est donc une réponse politique institutionnelle locale.

### 2.2.3.2. Les écoles de commerce

Il existe un grand flou autour des écoles de commerce notamment du fait de l'hétérogénéité de ces institutions. Pour les différencier il est important de les appréhender par leurs différents statuts mais également par le niveau d'études des étudiants à l'entrée et par les diplômes spécifiques qu'elles délivrent (Bachelor, MBA, et Master). Ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, l'État exerce un contrôle sur la

qualité des formations dispensées dans les établissements d'enseignement supérieur de management notamment, au travers d'une commission d'évaluation des formations et des diplômes de gestion (la CEFDG). Cet organisme a pour objectif d'auditer les écoles de commerce et de gestion privées ou consulaires et de leur conférer par la suite un visa ou grade Master pour une durée d'un à cinq ans renouvelables en fonction de la qualité de la formation audité. La CEFDG en tant qu'instance nationale suprême délivre différentes formes de certifications<sup>84</sup> nécessaires et primordiales pour exister au niveau national et international pour une école :

- La « reconnaissance de l'établissement par l'État », constitue un premier niveau de certification, qui est nécessaire pour que les étudiants puissent bénéficier des services des « œuvres universitaires » : bourses, logements, restaurants universitaires. Parmi les 221 écoles, 121 sont « reconnues par l'État ».
- Le « visa du diplôme » par le ministre implique un contrôle plus étroit du règlement pédagogique et des jurys par le ministère. Parmi les 121 écoles « reconnues », 86 ont un de leurs diplômes « visé par le ministre ».
- Le fait que le diplôme confère à son titulaire le « grade de Master » apporte un niveau supérieur de certification, notamment en assurant que les enseignements du Master sont adossés à une compétence de recherche de l'établissement dans le domaine considéré. Parmi les 86 diplômes « visés », 40 confèrent le grade de Master.
- L'inscription au « Registre national des certifications professionnelles » n'est pas une accréditation, même si elle a été souvent présentée comme telle sous sa version antérieure, aujourd'hui disparue, qui portait un nom prêtant à confusion : l'« homologation par l'État ». C'est une procédure interministérielle qui consiste à classer par niveau et par spécialité les titres délivrés par les organismes de formation publics et privés qui le souhaitent. L'inscription, effectuée par la Commission nationale des certifications professionnelles, atteste principalement de la durée de la formation et du fait que la nature des débouchés de celle-ci correspond à la nature de la formation, mais sans porter un jugement sur la qualité intrinsèque de celle-ci. Cette information est utilisée dans certaines conventions collectives et certains concours administratifs et peut donc avoir une utilité pour les établissements non « reconnus ». Notons que cette dernière « certification » (titre RNCP) n'est pas contrôlée par la CEFDG.

Depuis le début des années 80, le développement d'une école passe par l'acquisition d'une reconnaissance internationale. Pour ce faire, les recrutements sont de plus en plus sélectifs sur la base de capacités scolaires mais également de culture générale, la connaissance et la pratique d'autres langues dont l'anglais : une combinaison compatible avec les nouveaux besoins des entreprises (Vasconcellos, 2013). Les écoles de commerce et les autres grandes écoles se sont unifiées autour du principe de méritocratie et de formation des élites correspondant dans le système socio-professionnel français à quatre catégories :

---

<sup>84</sup> Nioche (2007)



les savants, les ingénieurs, les hauts fonctionnaires et les marchands (Vasconcellos, 2013). Pour rejoindre une grande école, les étudiants sont soumis à une logique de concours dont l'objectif est de sélectionner par l'excellence scolaire et théoriquement d'éliminer les privilèges de naissance. Même si, certains travaux montrent que le profil des étudiants des grandes écoles est plutôt homogène car constitué en majorité d'enfants de cadres de l'une des catégories socioprofessionnelles évoquées plus haut. En effet, le rang social des étudiants de grandes écoles est légèrement plus élevé que celui des étudiants accédant à un troisième cycle à l'université (Vasconcellos, 2013, enquêtes CGE). Pour contourner ou apaiser le débat autour des recrutements élitistes, certaines grandes écoles ont élargi leurs recrutements aux zones d'éducation prioritaire, sur la base du principe de l'ascenseur social. Des bourses sont proposées aux étudiants d'origine sociale modeste ayant peu de moyens pour financer leurs études dans une école de commerce.

Pour les besoins de la thèse et de cette partie du travail, nous allons définir l'école de commerce comme étant une entité privée d'enseignement supérieur spécialisée dans l'enseignement de cours et la préparation des étudiants aux métiers en lien avec les affaires et le management. Nous nous inspirons d'une définition proposée par Kaplan (2018, 601) qui souligne que dans les écoles de commerce sont enseignés des cours dans les domaines tels que l'entrepreneuriat, la finance, le marketing, la stratégie... De la même manière, Kaplan (ibid) identifie quatre critères de catégorisation des écoles de commerce selon leur mode de fonctionnement. **1. la culture.** Comme nous l'avons montré, l'histoire, les institutions, les politiques, le système socio-économique ont une influence sur l'école et jouent un rôle dans sa structuration. Par ailleurs, il existe dans la littérature deux paradigmes dominants des modes de fonctionnement des écoles de commerce : le modèle américain<sup>85</sup> et le modèle européen<sup>86</sup>. D'après l'auteur, quel que soit les régions dans le monde, les écoles de commerce les plus prospères suivent de manière dominante les deux archétypes américain ou européen avec notamment des aménagements locaux en fonction des contraintes et réglementations de chaque pays. **2. Le rayonnement.** Avec ce critère, l'auteur oppose sur le même continuum le rayonnement international/global et le rayonnement local/régional selon la classification de Hawawini, (2004, 2017)<sup>87</sup> ci-dessous. Dans les institutions du type global<sup>88</sup>, le corps professoral est international, les étudiants également, et ils sont tous mobiles à travers les différentes implantations de l'école. L'INSEAD par exemple est une école qui se veut globale, comparée à l'ESCP qui elle est plutôt internationale car la majorité des enseignants et des étudiants sont français, du fait de la taille et de la structure même de l'école. Les écoles régionales et locales ont une portée internationale plus limitée. **3. Les capitaux (la provenance des fonds de gestion de l'école)** peuvent être publics ou privés. Les écoles sont très souvent quelque part entre le public et le privé et c'était le cas il y a très longtemps avec les écoles des chambres

---

<sup>85</sup> L'idée de la création de la valeur pour les parties prenantes est très développée dans les enseignements et la philosophie globale

<sup>86</sup> Approche systémique dans les enseignements et la conception des programmes

<sup>87</sup> Voir chapitre 3

<sup>88</sup> Kaplan (2018,602) fait une distinction entre école globale et école internationale, car "a truly global school, there should not be a dominant culture while at an international school, at least 50% of all faculty members and/or students should originate from abroad."

de commerce et de l'industrie en France notamment, c'était le statut d'école consulaire. Certaines écoles peuvent également être indépendantes et donc complètement privées c'est le cas des écoles appartenant au groupe Laureate International Universities. **4. Le contenu des programmes.** L'auteur place aux deux extrémités de ce continuum : la recherche et l'enseignement en tant que focus de l'école de commerce. En effet, certaines écoles sont plus orientées enseignement et dans ces cas, elles sont caractérisées par le nombre élevé d'étudiants dont l'objectif est de générer des profits par la "production de masse" des diplômés, c'est le cas de plusieurs écoles de moyen bas de classement en France.

Pour rejoindre une grande école, les élèves ont le choix : soit ils y vont directement après le lycée ou alors ils passent par les classes préparatoires. Il existe deux principales catégories d'écoles de commerce. Les écoles post bac et les écoles après CPGE.

### ***Les post bac et les post prépa***

Le degré de difficulté de l'accès dans une école reste rattaché en France à une forme de prestige social et scolaire (Vasconcellos, 2014,20). Le recrutement par les classes préparatoires<sup>89</sup> en particulier est spécifique aux grandes écoles et les écoles de commerce les mieux classées n'y dérogent pas. Ces « classes prépa » deux ans après le Baccalauréat, sont perçues comme une forme de garantie d'une formation supérieure complète et gage d'une meilleure insertion sur le marché de l'emploi (Vasconcellos, op cit, Dejours, 2017).

Les classes préparatoires se différencient des autres institutions post bac par la constitution du programme, leur rattachement mais aussi le rythme scolaire soutenu reposant sur « l'enfer et la privation » proposé aux élèves pendant la durée de la préparation<sup>90</sup>.

L'entrée en classe préparatoire entraîne chez les jeunes un changement radical des habitudes. Le rythme et les conditions de travail proposés les préparent au monde du travail dans lequel un bon nombre sera cadre dirigeant. Ils sont obligés de réaménager leurs efforts et de s'organiser autrement. Surcharge de travail (longues heures de cours, exercices à apprendre, examens toutes les semaines), mise en concurrence sont des ingrédients pour "façonner" un manager ou cadre dirigeant endurant, rapide et efficient.

---

<sup>89</sup> Créée par Vauban au 17ème siècle, le principe des classes préparatoires était déjà de préparer à l'admission au corps des ingénieurs, dans l'optique de sélectionner par le mérite et non la cooptation.

<sup>90</sup> "Trente à trente-cinq heures de cours, deux à trois interrogations orales d'une heure, un devoir surveillé de quatre heures le samedi matin, des devoirs à rendre, l'apprentissage des cours et les exercices à travailler (environ vingt-cinq heures de travail supplémentaires) sont au programme de la semaine type des élèves de classe préparatoire" (Dejours, 2017)

### 2.2.3.3. Universités vs grandes écoles : quelles différences ? 91

L'éclatement du système de l'enseignement supérieur français est hérité de l'histoire du pays comme nous l'avons longuement explicité dans les pages précédentes. Cette dualité est ancrée dans les "dynamiques sociales profondes ayant au fil des décennies, contribué à asseoir la légitimité des grandes écoles au sein du système français d'études supérieures, comme filière de qualité pour le recrutement des élites." (Tronchet, 2015, P.6) En effet, bien que les différents régimes se soient succédés à la tête de l'État cette configuration qui date de la moitié du 18e siècle a peu ou pas été modifiée. Le décalage entre écoles et facultés (universités) s'est accentué et les liens entre écoles et lycées se sont intensifiés notamment pour ce qui est des classes préparatoires (nous le verrons plus tard).

Dans la société actuelle, il existe une certaine méconnaissance des structures du post-secondaire en France, malgré l'accroissement de la demande d'éducation après le Baccalauréat. Comme on le sait, c'est la création en 1747 de l'école nationale des ponts et chaussées, qui pose la première pierre du système dit « fermé » des grandes écoles, constituant la principale particularité du système éducatif à la française (Vasconcellos et Bongrand, 2013). Les deux systèmes sont parallèles et concurrents sur le marché de l'enseignement supérieur.

Le circuit dit « ouvert » et public est représenté par l'université. L'accès à l'éducation supérieure est libre et se fait avec le Baccalauréat, même si certains cursus à l'université sont dorénavant sélectifs (sur étude de dossier et non sur concours comme dans les écoles), comme les IUT, et certains masters professionnels.

Le circuit dit « fermé » des grandes écoles est sélectif à l'entrée. Les étudiants passent des concours et doivent s'acquitter de droits de scolarité contrairement à l'université qui est « quasiment gratuite ».

D'après Vasconcellos (2006), les réformes ont été effectuées au fil des siècles sur la base de « *[l'intégration] des systèmes anciens dans les structures nouvelles, multipliant ainsi les conflits d'intérêts et les logiques divergentes rendant l'objet d'étude – l'enseignement supérieur- de plus en plus hétérogène.* »

Les écoles destinées à la formation des « cadres de l'administration » ont été créées pour « contourner le déclin des universités [devenues alors] un pâle reflet des universités médiévales. » en 1747, l'École des ponts et chaussées est créée, puis l'école des mines en 1783. En effet, « *les formes d'enseignement les plus spécialisées étaient confiées aux grandes écoles ou à de grands établissements extérieurs à*

---

<sup>91</sup> Revue réalisée à la lumière des travaux de Vasconcellos sur l'enseignement supérieur. Vasconcellos (2006), Vasconcellos et Bongrand (2013)

*l'université tels l'école Polytechnique, pour la formation des ingénieurs civils et militaires, et l'école normale supérieure pour former les professeurs agrégés. » Vasconcellos (ibid)*

De nouvelles « écoles d'application » ont par la suite été créées pour répondre aux besoins de la société. Les écoles supérieures professionnelles sont créées vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle avec le développement du secteur privé. Ce sont ces grandes écoles qui dans le cursus qu'elles proposent « *prédisposent [les étudiants] à un esprit de corps* » et les forment pour devenir les « élites » dirigeantes du pays. Le système des écoles a donc développé le système d'élitisme bien connu et répandu en France.

**La différenciation entre l'université et les écoles porte principalement sur les modes de fonctionnement propres à chaque type de structure.** En effet, les méthodes de travail en école sont plus orientées vers des travaux en groupe, pour un suivi plus personnalisé des étudiants. Les cours magistraux de l'université sont troqués contre des séminaires. L'apprentissage par cœur des enseignements, laisse place au travail personnel et ou en petits groupe et aux lectures en bibliothèque. Un autre élément différenciant entre les écoles et l'université est le type de population. Comme nous l'avons précisé plus haut, l'obtention du Baccalauréat donne une entrée par défaut à l'université, alors que l'entrée en école<sup>92</sup> est sélective et représente un coût souvent incomparable aux droits universitaires. Les élèves passent par la case classes préparatoires en lycée avant de rejoindre sur concours une des écoles pour lesquels ils se sont préparés pendant au moins deux années.

Les tarifs des frais de scolarité plutôt élevés permettent également de faire une sélection naturelle parmi les étudiants au sortir du secondaire. Ceux qui se dirigent vers les écoles sont donc généralement, majoritairement issus de familles de classes socio-professionnelles élevées. « *Le prestige scolaire et social reste attaché au degré de difficulté d'accès aux études par la sélection [garantissant une formation professionnelle et une insertion plus rapide dans le monde du travail]* »<sup>93</sup> contrairement au fonctionnement de l'université traditionnelle.

Aussi, les écoles s'engagent moralement grâce à la promesse de leur système de suivi personnalisé à assurer un emploi aux étudiants à la fin des années de formation, contrairement à l'université qui n'avait pas dans ses missions avant 2007 la responsabilité du devenir professionnel de ses étudiants. En effet, avec la loi LRU de Valérie Pécresse, les universités sont désormais « autonomes » et doivent assurer un caractère professionnalisant aux étudiants par le biais des formations proposées. Dans ce sens, certains Masters d'université concurrencent ceux des écoles de commerce (cf article de *Challenges Magazine* du 22 avril 2016-Universités : 15 masters de gestion, management et finances réputés). Ceci soulève la question de la valeur ajoutée des formations en écoles, question qui est traitée en filigrane dans ce travail de

---

<sup>92</sup> On parle ici des Grande Écoles de management ou d'ingénieurs

<sup>93</sup> *Vasconcellos (ibid)*

recherche. Depuis 2007, certains Masters d'universités sont mieux classés que ceux des écoles, en revanche l'image des étudiants de l'université et de l'institution reste proche de celle qui conçoit que l'université c'est la liberté, peu de contraintes et de discipline... Au contraire, le fait d'être en école développe chez les étudiants ce fameux esprit de corps, sentiment d'appartenance à son école et à un réseau d'anciens qui est une communauté particulière d'entraide et de relations cf (les réseaux d'Alumni).

Pour en revenir aux éléments différenciant entre l'université et les écoles, on peut noter le nombre d'étudiants par promotion et par classe.

« En France [...], la formation mesurée en termes de titres scolaires apparaît comme élément décisif dans la place tenue par chacun dans la hiérarchie sociale ». <sup>94</sup>La réussite scolaire comme élément de la réussite sociale a un coût et demande des efforts car le statut et rang social n'est plus transmis par héritage dans la majorité des cas. La réussite scolaire devient un « business », les parents sont prêts à investir dans des cours de soutien, des accompagnements privés pour s'assurer du succès de leurs enfants et ainsi d'une place dans la hiérarchie sociale.

L'effectif dans l'enseignement supérieur enregistre une progression de 1,6% en 2019-2020 depuis 2008. Cette estimation s'appuie notamment sur l'explosion démographique en 2018 notamment et sur une constance de la poursuite des études supérieures toutes filières confondues. En effet, 2,73 millions d'étudiants seraient inscrits dans l'enseignement supérieur en 2019-2020, avec une hausse prononcée dans les écoles de commerce et les formations d'ingénieurs. Au total on compte une hausse de 43 300 inscriptions dans le supérieur en 2019. Le Ministère de l'enseignement supérieur indique que l'enseignement supérieur privé accueille 20,6% des étudiants (561 000 étudiants), ce qui représente 0,4% de plus qu'en 2018.

Les classes préparatoires ouvertes à l'ensemble des grandes écoles (à la base, il s'agissait uniquement de la prépa à PolyTech et Mines, mais le succès de ce système a permis d'ouvrir à toutes les grandes écoles) préparent les étudiants pendant un à deux ans à intégrer les grandes écoles qui forment l'élite de la société représentée par les savants, les ingénieurs, les hauts fonctionnaires et les marchands (Vasconcellos, 2006). Les grandes écoles dépendent de ministères différents, la population de ces écoles est plutôt homogène et composée de fils de CSP+ dont les parents auraient pour 62% effectué un parcours similaire (Vasconcellos, 2006). Une institution regroupe l'ensemble des grandes écoles en France, il s'agit de la CGE. Elle regroupe en son sein les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce de gestion et de management. Les écoles membres de la CGE sont au nombre de 221, chacune de ces entités sont habilitées à délivrer des diplômes visés par l'État. D'après une étude menée par TNS Sofres pour la CGE, les grandes écoles sont plébiscitées par les français pour la qualité des cours dispensés, le rayonnement à

---

<sup>94</sup> Vasconcellos (*ibid*)

l'international, un accompagnement suivi des étudiants, une adaptation au monde actuel et pour la facilité à trouver un emploi à la fin des études. En effet, malgré le coût annoncé de la formation au sein de ces grandes écoles, cet investissement est perçu comme rentable sur le long terme.

Les écoles de commerce, de gestion ou de management sont subdivisées en trois groupes certaines sont reconnues par l'État avec un ou plusieurs diplômes visés par le MINESRI. Les écoles du groupe II sont reconnues par l'État mais aucun de leurs diplômes ne sont visés par l'instance nationale. Les écoles du groupe III quant à elles font référence aux écoles qui ne sont pas reconnues par l'État et par conséquent n'ont aucun diplôme visé. Le fait d'être reconnue par l'État confère à une école le caractère d'utilité publique et de contributeur au bien commun. Ceci implique que les établissements visés doivent élaborer des programmes en respectant des critères précis émis par le MESRI et vérifiés par la CEFDG, à savoir : la durée de la formation, l'organisation des conditions d'admission et de scolarité, l'importance de la recherche, la dimension internationale et l'insertion des étudiants... (Vasconcellos, 2006).

### **2.3. Universités et grandes écoles : un *marché* de l'enseignement supérieur en pleine mutation**

Comme nous l'avons indiqué en introduction de cette partie de la thèse portant sur la revue de littérature, nous avons fait le choix de considérer notre objet d'étude, à savoir les établissements d'enseignement supérieur comme des organisations à part entières et donc comme opérant sur un marché avec une offre et une demande réelles, ainsi qu'un environnement concurrentiel.

#### **2.3.1. L'enseignement supérieur en France : quelques indicateurs clés**

Chaque année, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche publie un rapport portant *sur l'état des lieux annuel et chiffré du système français, de ses évolutions.* »<sup>95</sup> Ce document portant sur des chiffres de l'année académique 2016-2017 est une forme de photographie qui donne des informations notamment sur le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, l'état de la mobilité étudiante, le nombre d'étudiants étrangers en France, la place de la recherche, les dépenses de l'État et le positionnement de la France à l'échelle internationale. Il nous a semblé important de nous référer à ces

---

<sup>95</sup> MESRI : L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France (n°11 - Juillet 2018)

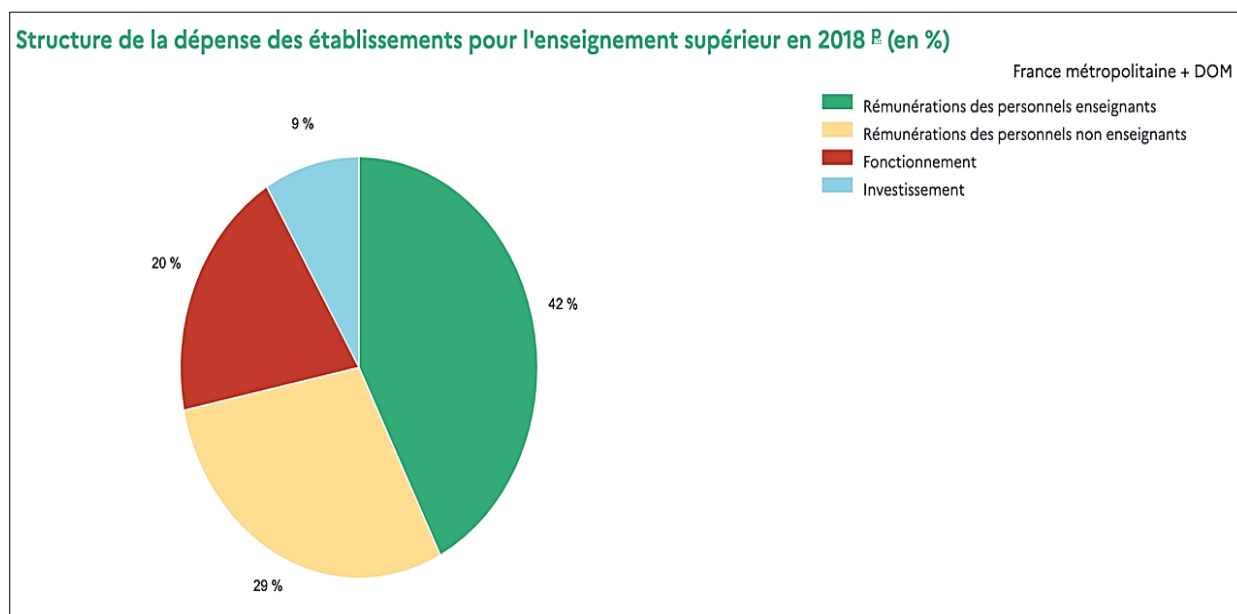
éléments pour préciser un peu plus le contexte de notre étude et mettre en perspective l'importance de l'international dans l'enseignement supérieur français.

### ***Le coût de la formation supérieure***

En 2018, la collectivité nationale a consacré 31,8 milliards d'euros à l'enseignement supérieur. La dépense moyenne pour un étudiant du supérieur s'élève à 11 470€. Le coût direct par formation serait difficile à évaluer compte tenu des dépenses prises en compte comme celles liées à la recherche. Mais d'une manière générale, le coût par étudiant varie de 10 120€ pour l'université jusqu'à 15 890€ pour un élève de CPGE Classes préparatoire deux grandes écoles). La différenciation en termes de coûts se situerait au niveau du coût de l'encadrement pédagogique. Le coût théorique pour une licence en trois ans serait évalué à 30 620€ en 2016 et 27 570 pour les cycles BTS. Les budgets/montants ci-dessus cités sont hors bourses et financement de la sécurité sociale étudiante. Ces montants sont financés à environ 68% par l'État, le reste est réparti entre les collectivités territoriales dont CCI (14,6%), les entreprises (8,9%) et les ménages (8,7%). Ces fonds sont répartis dans les dotations aux établissements selon ce qui est présenté dans le schéma ci-dessous (Structure de la dépense pour l'enseignement supérieur en 2018). Les aides sont proposées aux étudiants dont les formations sont éligibles aux bourses de l'État. Peuvent donc en bénéficier, essentiellement les étudiants en STS, en CPGE, en école d'ingénieurs (sous la tutelle du MESRI), en écoles de commerce reconnues par l'État, ainsi que les étudiants inscrits à l'université dans un cycle licence ou master donnant droit à un diplôme national et pour finir les étudiants inscrits en médecine, jusqu'en sixième année.

Figure 9: Dépense des établissements de l'enseignement supérieur en 2018

(Source, MESRI, DEPP, compte de l'éducation)



Comme nous l'avons mentionné, les frais de formation<sup>96</sup> à l'université sont différents de ceux pratiqués dans les écoles qu'elles soient privées ou publiques. Seuls les tarifs des formations initiales universitaires sont connus car les mêmes sont applicables dans toutes les universités du pays. Ces tarifs ont d'ailleurs été récemment revus à la hausse en 2019 dans le cadre du plan du gouvernement pour développer l'attractivité pour les étudiants étrangers. Depuis la rentrée 2019, un étudiant étranger non communautaire doit payer pour son année Master en France 3770 euros au lieu de 243 comme c'était le cas jusqu'en 2018-2019. Les universités qui le souhaitent ont cependant la possibilité d'exonérer ces étudiants.

### **Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur**

Pour l'année académique 2019-2020, le MESRI dénombre 2 725 300 d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, soit plus de huit fois plus qu'il y a 50 ans. Environ six étudiants sur dix sont inscrits à l'université. Cette hausse se traduit par un dynamisme démographique dans les années 1950 et 1960. Ensuite la proportion des bacheliers a augmenté du fait de la diversification avec la création des baccalauréats technologiques et professionnels. On note qu'en 2016, 41% des 25-49 ans étaient diplômés de l'enseignement supérieur (c'est à dire titulaires d'au moins le Bac), contrairement à 27% en 2003<sup>97</sup>. Par ailleurs, la croissance dans l'enseignement supérieur est contenue depuis une quinzaine d'années par le

<sup>96</sup> Coûts directs dont les étudiants s'acquittent auprès de l'établissement

<sup>97</sup> Source MESRI



secteur privé, qui compte 561 100 étudiants inscrits en 2019, essentiellement en STS, en écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, gestion et comptabilité.

Figure 10 : Effectifs de l'enseignement supérieur en 2019-2020

(Source MESRI, juillet 2020)

| Effectifs dans l'enseignement supérieur   |                     |              |              |              |                            |
|---|---------------------|--------------|--------------|--------------|----------------------------|
| Effectifs (en milliers)                   | Année universitaire |              |              |              | Évolution annuelle* (en %) |
|   | 2010-2011           | 2018-2019    | 2019-2020    | 2019-2020*   |                            |
| Universités                               | 1421                | 1615         | 1635         | 1675         | +1,3                       |
| <i>dont prép. DUT</i>                     | 116                 | 120          | 121          | 121          | +0,7                       |
| <i>dont form. ingé.</i>                   | 24                  | 31           | 32           | 46           | +2,5                       |
| Formations d'ingénieurs hors université   | 102                 | 133          | 136          | 121          | +1,9                       |
| STS et assimilés                          | 242                 | 263          | 262          | 262          | -0,0                       |
| CPGE                                      | 80                  | 85           | 85           | 85           | -0,1                       |
| Ecoles de commerce, gestion, comptabilité | 121                 | 187          | 199          | 199          | +6,3                       |
| Autres                                    | 334                 | 399          | 407          | 382          | +2,2                       |
| <b>Total</b>                              | <b>2 299</b>        | <b>2 682</b> | <b>2 725</b> | <b>2 725</b> | <b>+1,6</b>                |

| Répartition des effectifs en 2019-2020 entre secteurs public et privé |              |             |              |                      |
|---|--------------|-------------|--------------|----------------------|
| Effectifs (en milliers)   | Public       | Privé       | Total        | Part du privé (en %) |
| Universités (y c, DUT et ingénieurs)*                                 | 1635         | -           | 1635         | -                    |
| Formations d'ingé. hors univ.   | 80           | 55          | 136          | 40,8                 |
| STS et assimilés  | 179          | 83          | 262          | 31,7                 |
| CPGE  | 71           | 14          | 85           | 16,8                 |
| Ecoles de commerce, gestion, comptabilité                             | 1            | 198         | 199          | 99,4                 |
| Autres  | 197          | 210         | 407          | 51,6                 |
| <b>Total</b>  | <b>2 164</b> | <b>561</b>  | <b>2 725</b> | <b>20,6</b>          |
| <b>Evolution annuelle (en %)</b>                                      | <b>+1,1</b>  | <b>+3,8</b> | <b>+1,6</b>  | <b>-</b>             |

\* Périmètre 2019 des universités  
Source : MESRI-SIES

D'après le rapport du MESRI, cette augmentation de la population étudiante serait aussi due à l'accroissement du nombre d'étudiants étrangers venant poursuivre leurs études en France. En 2019, ils sont au nombre de 290 500, ils représentent 78% de l'ensemble des étudiants de nationalité étrangère.

Depuis quelques années, l'effectif d'étudiants en mobilité internationale augmente plus rapidement que celui des étudiants français, même si cette croissance a ralenti en 2019 par rapport à 2018 (+2,4% contre +4,9%). En cinq ans, la part des étudiants étrangers en mobilité internationale dans la population étudiante est passée de 9,7% à 10,7%. La progression est très forte dans les écoles de commerce (+5 points), les étudiants en mobilité internationale y représentent 17,4% des effectifs à la rentrée 2019.

### **Quel cursus pour quelle institution : les orientations après le Bac**

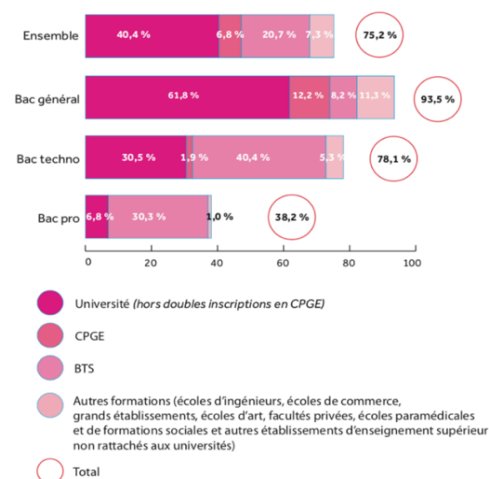
Lorsqu'on étudie les différents rapports du MESRI et de France Stratégie au fil des années sur l'état de l'enseignement supérieur, on constate que certains types de filières au lycée préparent à un certain cursus universitaire<sup>98</sup>, voire à certaines carrières professionnelles. Les mécanismes de reproduction sociale mis en place depuis des siècles sont désormais bien ancrés. De plus, la publication des statistiques et des classements des filières/établissements chaque année contribue à renforcer les représentations sociales, dont il est difficile de se défaire.

<sup>98</sup> Au sens études supérieures

Figure 11: Répartition des effectifs étudiants à l'université par grandes disciplines en 2017

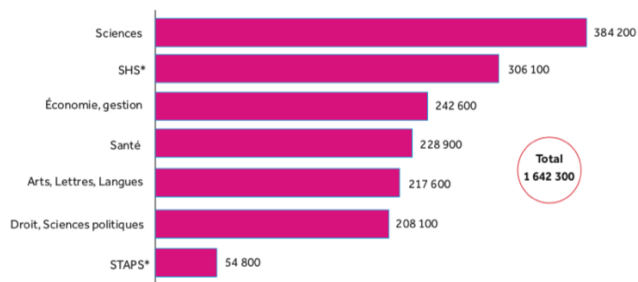
(Source : MESRI-SIES, Système d'information SISE, 2020)

**75 % des nouveaux bacheliers de 2017 poursuivent immédiatement dans l'enseignement supérieur en France**



Lecture : 40 % des bacheliers 2017 poursuivent leurs études à l'université immédiatement après l'obtention du baccalauréat en France.

**Répartition des effectifs étudiants à l'université par grandes disciplines en 2017-2018**



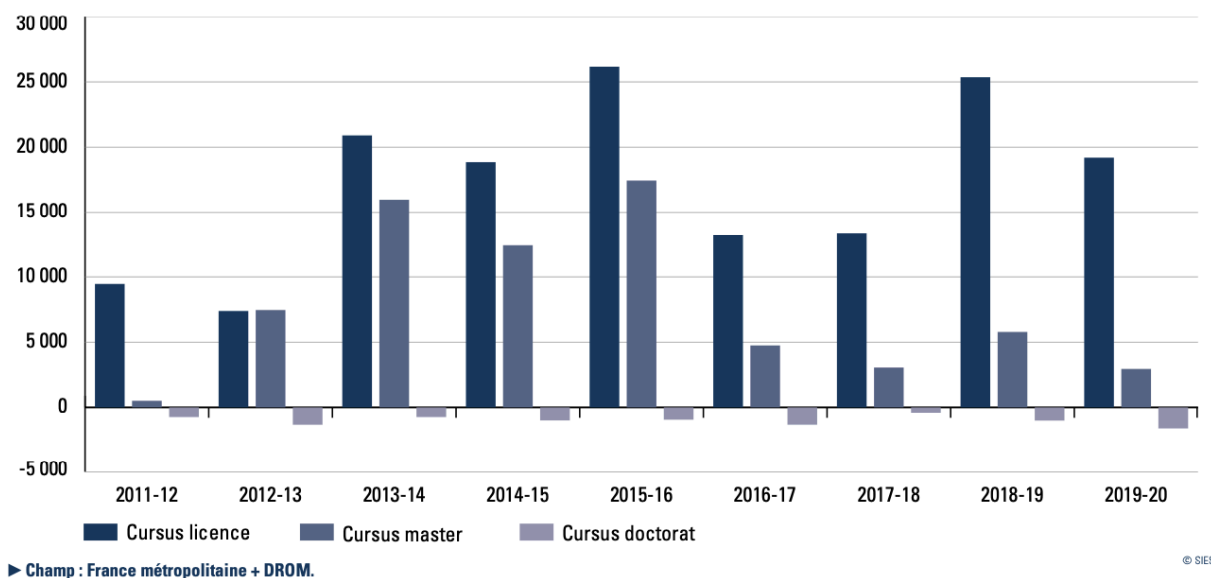
Lecture : À la rentrée 2017, on compte 384 200 étudiants en sciences à l'université.

En effet, 62,2% des bacheliers généraux (ou double inscription université-CPGE) se sont inscrits à l'université en 2016-2017. Les baccalauréats scientifiques sont répartis entre les filières scientifiques de l'université hors santé (28%) ; en santé ils sont 19,5% et en CPGE 17,6%. Les filières courtes du type STS sont le choix par excellence des titulaires du baccalauréat technologique ? Les bacheliers professionnels, pour ceux qui poursuivent leurs études, s'inscrivent en STS à 27,5% et 7,9% à l'université. Très peu d'entre eux font des DUT.

En 2016-2017, 1 623 500 étudiants sont inscrits dans les universités françaises. 994 000 sont en licence, 34% sont en Master et seulement 4% en doctorat. Ces effectifs auraient augmenté par filière proportionnellement à l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. L'augmentation du nombre d'inscriptions en licence notamment s'expliquerait par l'obligation de double inscription avec une université qu'ont les élèves des CPGE. Dépendant des années, plus de six inscriptions sur dix à l'université correspondent à une inscription en cycle licence, comme le montre la figure N°11.

Figure 12: Accroissement annuel des effectifs des universités françaises par cursus et par année universitaire

(Source : MESRI-SIES, Système d'information SISE, 2020)



### La mobilité étudiante

Lorsqu'on parle de mobilité, il faut faire la distinction entre la mobilité entrante et la mobilité sortante. Selon Campus France (février, 2020), 358 000 étudiants internationaux sont en mobilité en France en 2018 dont plus de 245 000 en mobilité diplômante. Il s'agit bien de la mobilité entrante. Ce sont ces chiffres qui permettent de classer la France désormais comme 4<sup>e</sup> pays d'accueil des étudiants internationaux derrière les traditionnels États-Unis, Grande Bretagne et maintenant l'Australie. Est comptabilisé comme étudiant international tout étudiant ayant franchi une frontière internationale dans le but de participer à des activités pédagogiques dans le pays de destination, lorsque l'étudiant ne possède pas la nationalité du pays de destination.

En France la mobilité sortante au niveau national serait par défaut assimilée au programme Erasmus+. C'est le seul indicateur de mobilité renseigné dans les documents officiels. En 2015-2016, plus de 41 000 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur sont partis en Europe pour cinq ou six mois dans le cadre du programme Erasmus+. Ils vont généralement en Allemagne au Royaume Uni, en Espagne. Pour l'année 2016-2017, les chiffres indiquent plus de 43 000 départs en Erasmus+. Il existe probablement des données au niveau des institutions mais nous n'avons pas trouvé de documents les regroupant pour une statistique nationale. A la lumière de ces deux paramètres de mobilité entrante et sortante, et de la disponibilité des informations, il apparaît clairement que les efforts français semblent concentrés sur l'attraction de

l'étranger vers la France, ce que confirment les mesures prises par le gouvernement en place pour réduire le « décrochage français » identifié et renforcer des stratégies de rayonnement à l'international.

### **Les étudiants étrangers**

Dans un rapport publié en décembre 2020 sur l'état de l'enseignement supérieur en France, le MESRI indique que les inscriptions des étudiants étrangers ont augmenté comme le nombre général des inscriptions en études supérieures.

Les étudiants étrangers sont majoritairement inscrits à l'université, les trois quarts y sont comme l'indique la figure N° 13 avec la répartition des étudiants étrangers par établissements. En 2018, 10% des étudiants étrangers sont inscrits en école de commerce et de gestion et 69% à l'université qui reste le premier point d'attraction des étudiants étrangers. La figure N° 14 portant sur la répartition des étrangers par filière permet aussi d'identifier le type de filières et de cursus qui sont les plus prisés.

Pour rappel, notons que les étudiants de management et sciences de gestion en France représentent 20% des étudiants inscrits en Master et que 17% des étudiants étrangers sont inscrits en Master contre 41% en cursus doctorat et 11% en cycle licence. Les chiffres du MESRI montrent qu'il y a peu d'étudiants étrangers inscrits en CPGE<sup>99</sup> (environ 4% du nombre total d'étudiants étrangers).

*Figure 13: Répartition des étudiants étrangers en France par type d'établissement*

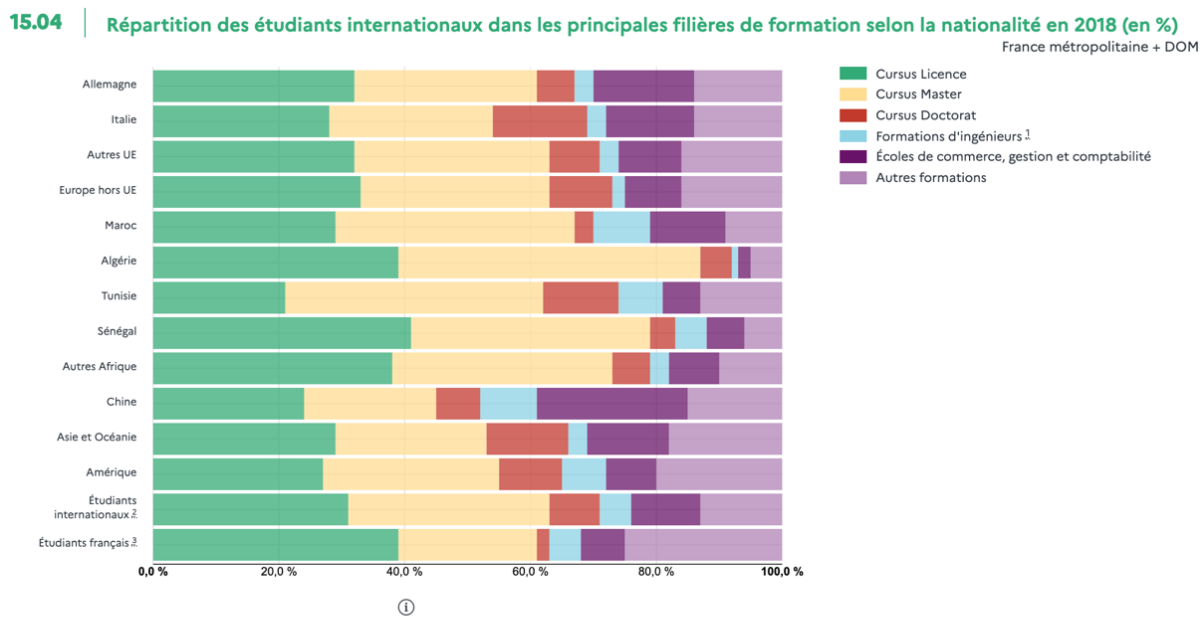
#### ► Répartition des étudiants étrangers en France par type d'établissement

| Type d'établissement             | Effectifs 2018-2019 | Répartition  | Évolution sur trois ans (2015-2018) | % parmi l'ensemble des étudiants |
|----------------------------------|---------------------|--------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Universités                      | 246 890             | 69 %         | +10 %                               | 15 %                             |
| Écoles de commerce et de gestion | 36 790              | 10 %         | +70 %                               | 19 %                             |
| Écoles d'ingénieurs              | 26 216              | 7 %          | +17 %                               | 16 %                             |
| Écoles d'art et d'architecture   | 10 313              | 3 %          | +25 %                               | 12 %                             |
| Lycées (CPGE, BTS)               | 16 350              | 5 %          | +31 %                               | 5 %                              |
| Autres établissements            | 21 446              | 6 %          | +10 %                               | 7 %                              |
| <b>Total</b>                     | <b>358 005</b>      | <b>100 %</b> | <b>+16 %</b>                        | <b>13 %<sup>[2]</sup></b>        |

Source : MESRI-SIES, 2019.

<sup>99</sup> Le système des CPGE n'est pas organisé pour intégrer des élèves issus d'autres systèmes éducatifs. Par ailleurs, en tant qu'étranger, pour rejoindre l'enseignement supérieur en dehors des ressortissants européens il faut justifier d'une équivalence au baccalauréat ou d'un premier diplôme universitaire français.

Figure 14 : Répartition étudiants internationaux par filière et par nationalité (Source : MESRI-SIES, 2018)



<sup>1</sup> Hors formations d'ingénieurs universitaires.

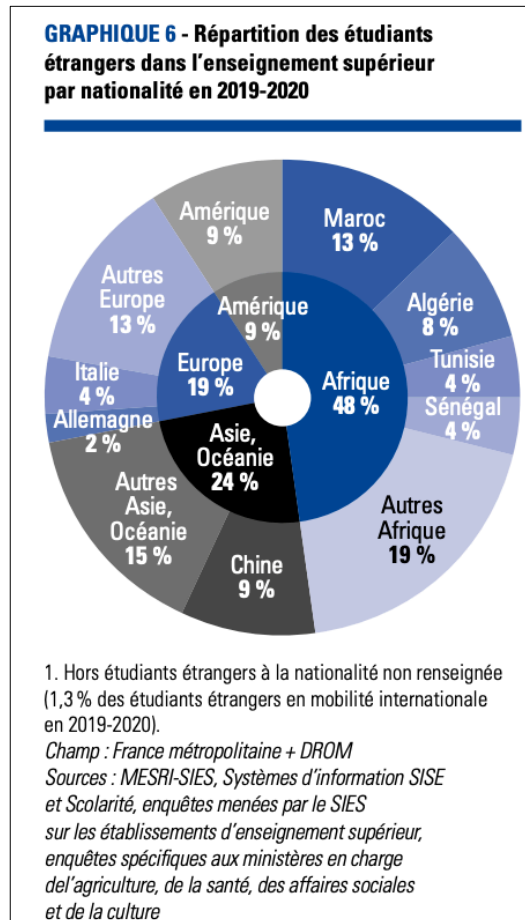
<sup>2</sup> Y compris étudiants étrangers à la nationalité non renseignée (1,1 % des étudiants étrangers en 2018-19).

<sup>3</sup> Hors doubles inscriptions en CPGE.

Cette population estudiantine étrangère en France se subdivise en trois grands groupes : les africains (essentiellement Afrique du Nord, 48%), les asiatiques (24%, avec 9% de chinois) et les européens à 19%. Les 9% restant correspondent au continent américain (voir détails ci-après).

Grâce aux statistiques, il est également possible d'identifier les filières privilégiées par les étrangers. Ce serait donc "en sciences économiques, AES et en sciences, STAPS, que sont les différences les plus importantes [entre français et étrangers] : en 2018, 46% des étudiants étrangers s'orientent vers une de ces filières contre 33% d'étudiants français. Les étudiants marocains et chinois sont particulièrement nombreux à choisir ces filières." (MESRI, 2018).

Figure 15 : Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur par nationalité en 2019-2020 (Source : MESRI-SIES, Système d'information SISE, 2020)



### 2.3.2. L'internationalisation de l'enseignement supérieur : une problématique mondiale, une problématique française

La mondialisation est un contexte dans lequel les organisations quelles que soient leurs tailles et leurs secteurs d'activités évoluent. Ce contexte dans l'enseignement supérieur mondial se traduit par différents phénomènes :

- L'accroissement de la demande mondiale de formation. On parle désormais de formation continue (tout au long de la vie) ce qui entraîne une croissance des effectifs d'étudiants. Les étudiants sont de plus en plus demandeurs de formations de qualité, et cette tendance est entretenue par les classements internationaux des diplômes et des formations.
- Les étudiants sont de plus en plus mobiles. Ils ne se contentent plus de rester chez eux pour consommer la formation. Ils sont prêts à partir très loin, dans des pays plus ou moins éloignés pour des études et la construction d'un futur meilleur.

- La montée de la classe moyenne dans les pays émergents. On constate que le besoin en formation est de plus en plus identifié dans les pays émergents qui constituent un vivier de développement pour le marché de l'enseignement supérieur des pays « développés ». On voit apparaître depuis quelques années des délocalisations ou du moins des expatriations dans ces pays pour répondre au besoin de formation identifié.
- L'intensification de la concurrence mondiale. La concurrence n'est plus seulement nationale entre les établissements « locaux » mais également internationale notamment avec les délocalisations ou expatriations auxquelles on peut assister. Les établissements doivent donc repenser leurs stratégies en y incluant l'international pour survivre.
- La réduction des financements publics et l'arrivée des financements privés est un autre indicateur de la délocalisation favorisant l'orientation internationale du développement des établissements et entraînant l'arrivée de nouveaux types de concurrents sur le marché mondial tels que les « *new providers of higher education* » (*entreprises comme Pearson dont le métier premier n'était pas l'éducation, mais en périphérie*)<sup>100</sup>
- Les nouveaux modes de consommation de la formation : les MOOC, les classes virtuelles, le blended learning...entraînent une transformation dans les habitudes de consommation et de « distribution » de la formation à l'échelle mondiale.
- La diversification des modes d'internationalisation<sup>101</sup>
- La régionalisation des offres de formation comme ressource stratégique pour les États. Les politiques mises en place au niveau européen notamment à travers la déclaration de Bologne (1999) et la stratégie de Lisbonne (2000). Ces deux traités précisent bien que les États doivent développer une Europe forte en éducation et en recherche autant pour concurrencer les offres éducatives du Japon et des États-Unis notamment, mais également des économies émergentes (de Wit, 2011).
- L'émergence de l'économie du savoir, même si cette thématique reste très sensible notamment en France.

Knight (2008) considère que la mondialisation a cinq éléments principaux ayant chacun des manifestations dans l'enseignement supérieur. Elle récapitule ces éléments et leurs implications dans l'enseignement supérieur et sa dimension internationale en particulier dans le tableau ci-dessous. L'objectif de Knight à travers ce tableau N° 3 sur les éléments de la globalisation est d'illustrer les changements environnementaux majeurs qui façonnent les actions de l'internationalisation. Knight précise (2008, P.5) que bien que le tableau qu'elle propose soit constitué de trois colonnes, il ne faut pas le lire de manière linéaire car la mondialisation n'est pas un processus linéaire ni statique.

---

<sup>100</sup> Gürüz (2008)

<sup>101</sup> Nous élaborerons plus en détail sur ce point dans les prochaines sections

Les différents phénomènes énoncés dans cette section, loin d'être exhaustifs permettent de comprendre et de réaffirmer l'importance de l'international dans les politiques nationales d'enseignement supérieur et les stratégies des institutions françaises

#### **2.4. L'internationalisation : sens et évolution des définitions dans l'enseignement supérieur**

Comme tout concept connu, internationalisation a plusieurs sens, compréhensions, acceptions qui ont évolué dans le temps et avec l'avancée de la recherche et de la société. Ce terme est loin d'être nouveau dans l'enseignement supérieur et encore moins dans l'industrie. Cette multiplicité de sens peut générer des incompréhensions et des confusions, comme avec la mondialisation. Scott (1998) fait remarquer que l'internationalisation reflète des pratiques basées sur les États-Nations tandis que la mondialisation implique à la fois la concurrence et la collaboration entre les États-Nations.

Pour Knight (2004), l'internationalisation et la mondialisation sont deux notions bien distinctes mais liées. L'une est un processus qui a des effets sur tous les aspects socio-économiques d'un pays ; c'est la mondialisation. L'autre est la mise en œuvre concrète du processus socio-économique. L'action d'internationaliser apparaîtrait donc comme une manifestation palpable de la mondialisation, prenant en compte des parties prenantes et ayant des conséquences sur l'environnement des acteurs.

Du fait de la polysémie de la notion internationalisation, nous pensons qu'il est important de souligner les différents sens que l'internationalisation peut revêtir dans l'enseignement supérieur avant de sélectionner la définition qui nous apparaît la plus appropriée pour cette thèse. Knight (2004) identifie quatre grandes familles de sens auxquelles l'international ferait référence. Pour certains faire de l'international correspondrait à mettre en place une série d'activités autour de la mobilité académique : programme d'échange d'étudiants, enseignants, staff, partenariats internationaux, projets de recherche, etc...D'autres penseraient que l'international correspond à proposer des services éducatifs à l'étranger notamment à travers des campus ou branches dans les pays étrangers ou encore en mettant en place des systèmes de franchises.



Tableau 3: L'impact de la globalisation sur l'enseignement supérieur (source Knight, 2008)

| <i>Element of Globalization</i>   | <i>Impact on Higher Education</i>   | <i>Implications for the International Dimension of Higher Education</i>   |
|---|---|---|
| <b>Knowledge Society</b><br>Increasing importance is attached to the production and use of knowledge as a wealth creator for nations.   | A growing emphasis on continuing education, life-long learning, and continual professional development; creates a greater unmet demand for post-secondary education. The need to develop new skills and knowledge results in new types of programs and qualifications. Universities' role in research and knowledge production alters, becomes more commercialized. | New types of private and public providers deliver education and training programs across borders—e.g., private media companies, networks of public/private institutions, corporate universities, multinational companies. Programs become more responsive to market demand. Specialized training programs are developed for niche markets and professional development and distributed worldwide. The international mobility of students, academics, education/training programs, research, providers, and projects increases. Mobility is both physical and virtual. |
| <b>ICTS - Information and Communication Technologies</b><br>New developments in information and communication technologies and systems. | New delivery methods are used for domestic and cross-border education, especially online and satellite-based forms.   | Innovative international delivery methods are used, including e-learning, franchises. Satellite campuses require more attention to accreditation of programs/providers, more recognition of qualifications.   |
| <b>Market Economy</b><br>Growth in the number and influence of market-based economies around the world.                                 | The commercialization and commodification of higher education and training at domestic and international levels increases.  | New concerns emerge about the appropriateness of curriculum and teaching materials in different cultures/ countries. New potential develops for homogenization and hybridization.   |
| <b>Trade Liberalization</b><br>New international and regional trade agreements develop to decrease barriers to trade.                   | Import and export of educational services and products increases as barriers are removed  | The emphasis increases on the commercially oriented export and import of education programs; international development projects continue to diminish in importance.   |
| <b>Governance</b><br>The creation of new international and regional governance structures and systems.                                  | The role of national-level education actors both government and non-government is changing. New regulatory and policy frameworks are being considered at all levels.  | Consideration is given to new international/regional frameworks to complement national and regional policies and practices, especially in quality assurance, accreditation, credit transfer, recognition of qualifications, and student mobility.   |

*Source:* Knight (2006; updated 2008).

Les cours seraient dispensés en face à face et en online. La troisième catégorie de sens de l'international intégrerait les dimensions internationale et interculturelle dans les programmes dispensés, autant dans les manières d'apprendre que dans les manières d'enseigner. Ce sont les *new teaching and learning practices*. Nous ajouterons dans cette catégorie la prise en compte du facteur diversité dans les recrutements des enseignants et des étudiants. Le dernier sens attribué à l'internationalisation serait lié à la commercialisation des services d'éducation notamment à travers les projets de développement des institutions. Au début des années 1980, lorsque l'internationalisation devient un focus pour les académiques dans l'enseignement supérieur, on y fait référence en tant qu'international *education*, et il s'agit d'une série

d'activités au sein de l'institution. En 1994 (P 7), Knight, propose d'intégrer la dimension processus dans la définition de l'internationalisation et propose la définition suivante : *"internationalization is a process of integrating an international and intercultural dimension into teaching, research and service functions of the institution"*. Cette définition qui a été largement reprise dans les différents travaux en sciences de gestion, sciences de l'éducation et même au sein d'institutions internationales comme l'UNESCO ou l'OCDE, se focalise sur la dimension institutionnelle du processus, oubliant les dimensions nationale et sectorielle comme si l'internationalisation ne touchait que les établissements d'enseignement supérieur et pas les politiques nationales et sectorielles qui régissent ces établissements. Par ailleurs, la définition spécifie des objectifs précis de l'enseignement supérieur ce qui pourrait s'avérer réducteur dans le contexte actuel. Pour compléter ce gap dans la définition, Van der Wende (1997, P. 18) propose de définir l'internationalisation comme étant : *"any systematic effort aimed at making higher education responsive to the requirements and challenges related to the globalization of societies, economy and labor markets."* Knight (2004) pense que cette définition à son tour, se concentre uniquement sur les éléments externes de l'internationalisation, les éléments de contexte en oubliant le secteur de l'enseignement supérieur lui-même. A cet effet, elle pense que la définition proposée par Soderqvist (2002, P. 29) présente une approche plus holistique de l'internationalisation. Ce serait donc : *"a change process from a national higher education institution leading to the inclusion of an international dimension in all aspects of its holistic management in order to enhance the quality of teaching and learning and to achieve the desired competencies"*. Cette définition contient certaines raisons de l'internationalisation, ce qui la rend incomplète voire inapplicable dans tous les contextes ou pays qui considèrent que l'internationalisation a d'autres finalités que l'enseignement et le développement des compétences (Knight, 2004). De Wit (2002, P.114) considère que la dimension internationale de l'enseignement supérieur est utilisée par les uns et les autres de la manière qui correspond le mieux à leurs besoins/objectifs. Aujourd'hui ceci est encore plus vrai compte tenu de l'effervescence autour de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur. En 2002, il conclut que même s'il n'y a pas de définition consensuelle, définir l'internationalisation doit prendre en considération certains paramètres autant au niveau national et du secteur d'activités qu'au niveau institutionnel. En 2003 (P.2), Knight admet qu'il est important de mettre à jour la définition de l'internationalisation car *"the international dimension of higher education has been steadily increasing in importance, scope, and complexity."* Aussi, elle propose une nouvelle définition dans laquelle elle mobilise quatre termes auxquels elle attribue un sens spécial permettant de couvrir tous les aspects de l'internationalisation. L'internationalisation serait donc *"a process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education"*. Dans cette définition opérationnelle, l'auteur veut mettre en lumière le côté dynamique de l'internationalisation qui ne peut être réduite dans un établissement, à *"une série d'interventions isolées"* (Knight, 1999, P. 18). Knight fait encore évoluer sa définition par rapport à celle de 1994 et 2003 en prenant en compte les évolutions

(toujours actuelles)<sup>102</sup> du contexte de l'enseignement supérieur, mais aussi pour qu'elle puisse s'appliquer à tous les acteurs et à tous les niveaux de l'enseignement supérieur. La définition de travail de 2008 (P.21) proposée par Knight est la suivante : *“Internationalization at the national/sector/institutional levels is the process of integrating international, intercultural or global dimension into the purpose functions or delivery of higher education at the institutional and national levels.”* Le terme *process* employé par l'auteur sert à montrer que l'internationalisation nécessite des efforts continus. Le terme *integrate* met en lumière l'importance de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur et propose de prendre en compte toutes formes d'objectifs et de rôles que l'enseignement supérieur pourrait avoir dans les différents pays ou régions. Le caractère volontairement large de cette définition permet en effet de prendre en considération la diversité des moyens d'internationalisation et des systèmes de l'enseignement supérieur. La définition se centre donc sur des dimensions ou niveaux auxquels l'internationalisation touche l'enseignement supérieur et non sur les moyens ou les actions<sup>103</sup>.

En 2015, de Wit (P.29) propose une définition complémentaire à celles de Knight, pour attirer l'attention sur le caractère intentionnel et délibéré de la stratégie d'internationalisation dans le but de la rendre plus inclusive et moins élitiste, c'est -à-dire d'avantage basée sur les contenus de programmes et les débouchés que sur les mobilités. Aussi pour lui et son groupe de travail pour le compte de l'OCDE, l'internationalisation de l'enseignement supérieur reviendrait à : ***“the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”***

Pour conclure sur cet aspect de définition qui nous semble somme toute très important, notons avec de Wit (2002) que les auteurs américains dans leurs définitions de l'internationalisation, tendent à résumer ou à mettre en avant les activités, raisons, compétences... de l'internationalisation. Tandis que les auteurs non américains, c'est-à-dire, européens, canadiens, australiens insistent sur la dimension processus de la définition. Pour l'ensemble de cette thèse c'est la définition de 2003, de Knight que nous allons retenir pour son caractère concis et surtout parce que ce sont les aspects, processus et acteurs qui sont les plus importants pour notre recherche.

---

<sup>102</sup> Voir section sur le contexte mondial de l'enseignement supérieur

<sup>103</sup> Au niveau national, toutes les politiques nationales liées aux relations extérieures, notamment les emplois, le commerce, le développement social, l'éducation...ont un impact direct sur le secteur de l'enseignement supérieur. Au niveau du secteur, l'international concernera toutes les logiques autour des accréditations, des financements (nationaux, internationaux), des programmes, de l'enseignement, de la recherche et de la régulation du secteur (Gürüz, 2008, P.139)

### 2.4.1. L'internationalisation dans l'enseignement supérieur : quelles motivations pour quelles dimensions ?

Sachant que tous les établissements d'enseignement supérieur en France notamment, mais également à l'étranger ont des raisons diverses de s'internationaliser, il est important de s'attarder sur les principales raisons évoquées dans la littérature pour justifier les démarches internationales observées dans ces établissements. La question que traite cette sous-section est pourquoi s'internationaliser est-il important ? Pour Knight ces raisons sont déclinées au niveau national/du secteur et au niveau institutionnel, car dans le cas de l'Union Européenne par exemple, beaucoup de politiques régionales motivent le déploiement de stratégies au niveau institutionnel, c'est-à-dire dans les établissements. Quatre principales catégories de raisons sont généralement évoquées dans la littérature pour expliquer l'internationalisation dans l'enseignement supérieur : les raisons d'ordre politique, socioculturel, économique et académique. Pour commenter les éléments identifiés comme constitutifs de ces principales raisons, nous nous basons principalement sur les travaux de Knight (1999, 2004, 2008), de Wit (2002), de Wit et Hunter (2015), Altbach et Knight (2007), De Meyer et Hawawini (2016) et Hawawini (2017)<sup>104</sup>. Par ailleurs, nous tenons à préciser que si nos travaux de référence ont un ancrage culturel essentiellement anglo-saxon, les raisons de l'internationalisation des EES ne sont pas présentées ici par ordre de priorité, mais par ordre d'apparition dans les travaux d'où elles sont extraites.<sup>105</sup>

- **Les raisons économiques.** La variable économique et l'orientation de l'enseignement supérieur vers le marché ont un double aspect au niveau national, voire régional, mais aussi au niveau de l'établissement<sup>106</sup>. L'un des moteurs du développement à l'étranger est économique car en effet, *"earning money is a key motive for all internationalization projects in the for-profit sector and the traditional nonprofit universities with financial problems."*<sup>107</sup> Sur le plan national, l'internationalisation de l'enseignement supérieur avec le développement de la recherche et de l'innovation a un effet positif sur le développement économique et la compétitivité sur certains marchés, dont celui de la connaissance. Il a également un impact sur le marché du travail et les incitations financières au développement de la recherche notamment. Avec la libéralisation des accords de libre-échange et l'entrée des services d'éducation dans les

---

<sup>105</sup> Notre objectif est de faire un balayage exhaustif et non de classer par ordre d'importance les raisons de l'internationalisation. Comme nous le verrons, celles-ci varient en fonction des établissements, voire des composantes d'établissements et sauraient donc pas être proposées suivant un degré d'importance pour tout un pays.

<sup>106</sup> La globalisation de l'économie implique le rapprochement entre les pays, les échanges, les partenariats notamment avec la révolution numérique. L'ouverture vers l'international notamment à travers l'investissement dans la recherche appliquée permet aux nations de développer un avantage compétitif par rapport aux autres (Knight, 1999) Par ailleurs au niveau de l'établissement, le développement à l'international permet d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et surtout d'apprendre du monde. Par contre les coupes budgétaires amènent les établissements à mettre en place des activités commerciales pour améliorer leur financement de leur activité internationale savoir et de la compétence qui s'effectue dans les établissements que nous étudions

<sup>107</sup> Altbach et Knight (2007 P.292)

accords du GATS, l'idée selon laquelle les services d'éducation sont une commodité qui devrait être vendue librement et non une responsabilité publique s'est fortement développée (Altbach and Knight, 2007, P.291). Cette disposition fait entrer sur la scène internationale de nouveaux acteurs, créant ainsi le secteur privé pour profit avec des grands groupes comme Laureate Universities qui s'implantent à l'étranger en rachetant des entités existantes ou en établissant de nouvelles institutions.

Les universités ou autres formes établissements d'enseignement supérieur qui ne sont pas pour profit ont également des motivations économiques pour se tourner vers l'international. Les coupes budgétaires dans les subventions des gouvernements les obligent à se retourner vers les partenaires privés pour rechercher des fonds afin de financer leurs activités. Le désir de développer les programmes existants en recrutant des étudiants étrangers qui paient des frais de scolarité élevés est un motif financier intéressant pour le développement à l'international des institutions. En effet, plus de 2 000 000 étudiants dans le monde financent eux-mêmes (avec leurs familles), leurs études à l'international. Les étudiants (étrangers) représentent donc la principale source de revenus des établissements d'enseignement supérieur (Altbach et Knight, 2007).

Pour Hawawini (2016), il existe trois principales raisons économiques de l'expansion internationale d'un établissement d'enseignement supérieur :

- L'augmentation des revenus : ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, la baisse des financements publics entraîne dans les établissements depuis quelques années, des difficultés économiques obligeant les institutions à l'autonomie financière mais surtout à reconsidérer leurs modes de fonctionnement. Par ailleurs, avec l'arrivée d'autres types d'acteurs de l'enseignement supérieur, le marché est de plus en plus saturé. Par ailleurs, les « bons » étudiants « locaux » se font rares car disputés entre les meilleures institutions. L'ouverture vers le recrutement d'étudiants étrangers apparaît comme une opportunité notamment dans des pays comme les États-Unis, le Royaume Uni, l'Australie... pour augmenter les revenus des établissements car les frais de scolarité sont souvent plus élevés que pour les étudiants nationaux.<sup>108</sup>

- La réduction des risques grâce à la diversification. Si l'on considère les établissements d'enseignement supérieur comme des firmes classiques, ce qui est le cas des établissements privés pour profit, on ne peut ignorer le fait qu'ils sont sujets à des risques liés aux opérations comme la baisse des recrutements des étudiants, dû au contexte du pays ou même des conditions politiques (terrorisme,

---

<sup>108</sup> Notons que cette variable s'applique certainement dans les pays anglo-saxons et dans quelques autres pays européens, mais en France cela n'est que partiellement vrai ou pas du tout. En effet, comme nous l'avons montré dans la section sur le système social français, l'éducation est par essence gratuite en France, c'est un droit ! Dans certaines grandes écoles de management, il existe une légère différence entre les frais de scolarité des étudiants européens et des non européens. Ce qui n'est pas le cas dans les universités qui elles, sont publiques. Tous les étudiants (étrangers et locaux) paient les mêmes droits (et non frais) de scolarité.

inflation, cherté du coût de vie...). Pour éviter ces risques, proposer des programmes ou services à l'étranger pourrait permettre de diversifier les risques sur d'autres territoires et sur d'autres types de programmes et ou services dans la même activité.

- Le financement des activités sur le campus-mère. Aller à l'international quelle que soit la forme (à travers des campus/programmes délocalisés ou des franchises...) serait un moyen de générer des fonds pour financer toutes les activités sur le campus principal. Notons que certains pays proposent aux prestigieuses institutions de venir s'installer chez eux pour contribuer au développement de leurs territoires par la formation des élites. En échange, ces gouvernements financent la construction. C'est le cas du Qatar avec Georgetown University, et HEC Paris par exemple ou la Manchester Business School à Singapour.

Les variables économiques sont généralement présentées comme celles qui ont le plus d'importance dans la littérature du fait de la mondialisation des économies et de l'hyper financiarisation de tous les secteurs d'activités dont l'enseignement supérieur. Toutefois les variables économiques ainsi déclinées, ne correspondent que très peu à la réalité française. Les raisons économiques du développement à l'international ne sont peut-être pas les principales pour les établissements d'enseignement supérieur français. Le modèle universitaire étant le dominant en France, on peut difficilement dire que les variables économiques sont les plus appropriées pour comprendre les raisons de l'internationalisation de l'enseignement supérieur autant au niveau des établissements que du pays ou du secteur en général.

#### - **Les raisons socioculturelles**

Les motivations socioculturelles de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur concernent le rôle que les établissements jouent à travers leurs missions d'enseignement, de recherche pour le développement des compétences internationales et interculturelles de leurs étudiants et personnels. Ce groupe de variables remet à l'ordre du jour la place de l'université ou de l'éducation en général dans la société. Comment et à quel titre les établissements d'enseignement supérieurs contribuent-ils au développement et à la socialisation des personnes qui les fréquentent ? (Durkheim, 1976).

Au niveau national, l'internationalisation permet une forme de développement de l'identité culturelle nationale,<sup>109</sup> un développement social, rayonnement des territoires grâce au brassage et aux échanges culturels. L'internationalisation favoriserait également l'entente mutuelle entre les pays impliqués dans les échanges.

---

<sup>109</sup> Ce critère issu de de Wit (2002), sous-entend une forme particulière de développement de l'international dans l'enseignement supérieur. Et il s'agit à notre sens de l'internationalisation à domicile, que nous développerons plus loin dans notre exposé.

- **Les raisons politiques**

Cette raison de l'internationalisation relie directement l'enseignement supérieur ou l'éducation en général avec la politique étrangère d'un pays car les coopérations liées à l'éducation sont une forme d'investissement diplomatique dans le développement de futures relations politiques. (de Wit, 2002 P.79). De Wit identifie d'autres sous arguments qui justifient l'intérêt politique d'une nation ou même d'une région à mettre en place des politiques internationales de l'enseignement supérieur/éducation :

- La sécurité nationale : les États-Unis par exemple investissent les bourses accordées par l'OTAN sur la recherche autour des questions de sécurité nationale. L'auteur précise que ce n'est qu'aux États-Unis.
- L'assistance technique ou coopération au développement. En lien avec la décolonisation, la fin de la deuxième guerre mondiale et la guerre froide, l'assistance en matière d'éducation aux pays en voie de développement était un élément de politique étrangère pour la plupart des pays industrialisés. C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles on retrouve dans les pays d'Afrique du Nord et de l'Ouest la même structure du système éducatif français.

L'internationalisation de l'éducation est aussi un élément idéologique pour favoriser la paix et l'entente mutuelle. Comme le précédent, cet argument prend ses racines dans le contexte historique des guerres mondiales.

*Tableau 4: Rationales of internationalization of higher education, Source (Knight, 2008)*

| <b>Rationales</b>      | <b>Existing Rationales</b>                       | <b>Of Emerging Importance</b>                        |
|------------------------|--|--|
| <b>Social/cultural</b> | National cultural identity                       | <b>National level</b>                                |
|                        | Intercultural understanding                      |  |
| <b>Political</b>       | Citizenship development                          | Human resources development                          |
|                        | Social and community development                 | Strategic alliances                                  |
|                        | Foreign policy                                   | Income generation/commercial trade                   |
|                        | National security                                | Nation building/institution building                 |
| <b>Economic</b>        | Technical assistance                             | Social/cultural development and mutual understanding |
|                        | Peace and mutual understanding                   | <b>Institutional Level</b>                           |
|                        | National identity                                |  |
| Regional identity      |  |  |
| <b>Academic</b>        | Economic growth and competitiveness              | International branding and profile                   |
|                        | Labor market                                     | Quality enhancement/international standards          |
|                        | Financial incentives                             | Income generation                                    |
| <b>Academic</b>        | Extension of academic horizon                    | Student and staff development                        |
|                        | Institution building                             | Strategic alliances                                  |
|                        | Profile and status                               | Knowledge production                                 |
|                        | Enhancement of quality                           |  |
|                        | International academic standards                 |  |
|                        | International dimension to research and teaching |  |

Ce critère a souvent été considéré dans le cas des États-Unis comme un signe de l'impérialisme américain. En effet si on regarde les missions de certaines universités américaines on retrouve ce caractère très idéologique. C'est par exemple le cas du Centre pour le développement de l'éducation internationale de Georgetown University (le CIED) qui a pour objectif de *"fulfill Georgetown University's mission to prepare global citizens, to lead, serve and change the world."*<sup>110</sup>

Développer des partenariats avec des pays spécifiques en implantant des établissements à l'étranger. En France par exemple quelques projets sont coordonnés au niveau national pour créer cinq Écoles françaises entre 1846 et 1928. Elles ont pour mission de développer la recherche et la formation à la recherche dans les sciences humaines et sociales (Écoles françaises d'Athènes et de Rome, Casa Velazquez à Madrid, École française d'Extrême-Orient, Institut français d'archéologie orientale du Caire) Parlement Européen (2015, P.120).

Les politiques gouvernementales (nationales) et régionales sont selon l'enquête de l'AIU en 2013, sont considérées par les européens en général comme étant les facteurs externes les plus importants dans la mise en place d'une politique internationale dans les établissements d'enseignement supérieur.

Au sein de l'institution, il est important de s'intéresser aux acteurs qui dirigent/mettent place le processus d'internationalisation, afin de connaître les postes de responsabilité ou entités auxquels incombe cette responsabilité. Selon l'enquête AIU 2013, le moteur interne de la politique d'internationalisation dans une institution c'est la direction centrale de l'établissement ou le conseil d'administration (Président / Recteur / Vice- Chancelier / Directeur des études)<sup>111</sup> qui détermine et dirige le processus d'internationalisation.

#### - **Les raisons académiques**

Les raisons académiques sont également très importantes dans la liste des motivations de l'internationalisation de l'enseignement supérieur compte tenu du caractère international qui est inhérent par défaut à l'enseignement et à la recherche.

Du point de vue académique faire de l'international correspond à étendre les horizons académiques, construire le profil et le statut de l'institution, améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages, améliorer les standards académiques internationaux, et développer la dimension internationale de la recherche. Il s'agit ici de critères identifiés par la littérature (de Wit 2002, 2011, Knight 2004, 2008). Sur le plan pratique, des études plus récentes identifient aux États-Unis et en Europe une série de trois critères motivant le développement à l'international des institutions. Les deux études menées respectivement en 2016 et 2013 classent à chaque fois trois facteurs académiques comme principaux pour la mise en place d'une politique d'internationalisation.

---

<sup>110</sup> <http://cied.georgetown.edu/about/mission/>

<sup>111</sup> Les appellations peuvent être différentes en fonction des établissements



Dans l'étude de l'American Council for Education (2017)<sup>112</sup>, sur les pratiques de l'international dans les campus américains, les établissements interrogés sur les principales raisons pour lesquelles ils s'internationalisent ont classé trois principales raisons toutes autour de l'académique.

- L'amélioration de la préparation des étudiants à un environnement globalisé, comme en 2011, cette raison reste la première dans le classement des institutions
- La diversification des étudiants, du corps professoral et du personnel sur le campus est la deuxième raison de l'internationalisation avancée. Elle gagne une place par rapport à 2011 où c'était la création de savoirs, d'innovations et le développement de talents pour répondre à la demande publique croissante en matière de compétitivité qui était la deuxième raison la plus choisie.
- Devenir plus attractif pour les étudiants potentiels au national et à l'international a également gagné deux places dans l'enquête de l'ACE.

Dans l'étude de l'AIU (2013), la même question a été posée aux établissements d'enseignement supérieur dans le monde. Les trois bénéfices de l'internationalisation les mieux classés au niveau mondial sont : une plus forte sensibilisation internationale et un engagement plus profond des étudiants envers les enjeux mondiaux ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages et l'amélioration et le renforcement des capacités à l'échelle internationale. En Europe, cette enquête de l'AIU montre que c'est l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages qui est la première raison plébiscitée par les établissements. L'amélioration et le renforcement des capacités à l'international arrive en deuxième posture et la formation de l'étudiant prêt à affronter les défis mondiaux arrive en troisième position. Ces enquêtes nous donnent des indications à la fois sur l'importance du facteur académique dans le développement des stratégies internationales mais aussi la différence de priorité pour les institutions en fonction des régions du monde et même du même pays.

Au-delà de ces quatre catégories traditionnelles de motivations de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur, il existe une raison qui est parfois classée dans les motivations académiques, mais qui mérite à elle toute seule d'être une catégorie. Il s'agit des classements et des accréditations.

---

<sup>112</sup> the American Council for Education (3) Mapping internationalization on US Campuses, Washington DC: [www.acenet.com](http://www.acenet.com)

## CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Le système universitaire français repose “sur des principes démocratiques, bureaucratiques et académiques, avec autant d’autonomie que de contrôle, autant de logiques transversales que de fonctionnements cloisonnés, autant de communautés de pensée que d’incompréhensions profondes entre acteurs, autant de corporatisme que d’ouverture” Ce qui rend le système complexe et difficile à comparer à un autre (Bartoli, 2002, P.55).<sup>113</sup>

Dans ce chapitre, nous avons abordé des thématiques permettant de comprendre le système de société français, les éléments qui le structurent et font sa spécificité. Cette spécificité se retrouve dans l’approche de l’éducation et donc la manière de former l’élite du pays. En matière d’enseignement supérieur, la France est caractérisée par une organisation ayant peu ou pas de similitude avec celles des autres pays développés en Europe ou ailleurs. La nécessité d’exister à l’international notamment par la recherche et la formation amène néanmoins à questionner cette structuration bicéphale.

Les raisons et motivations de l’internationalisation de l’enseignement supérieur que nous avons présentées ne sont pas exhaustives ni même exclusives. Au contraire, elles peuvent se combiner, les uns aux autres et surtout sont d’importance différente en fonction, des réalités socio-économiques, politiques et culturelles de chaque pays. Au niveau institutionnel, chaque établissement a ses propres logiques et spécificités : ses ressources, sa mission et ses réalités socio-économiques en lien avec les territoires où il exerce son mandat. Par ailleurs, compte tenu de l’environnement global en constante mutation, Knight (2008, PP 22-28) parle d’autres motivations de l’internationalisation à prendre en considération. Il s’agit au niveau national du développement des alliances stratégiques, de la commercialisation des services d’éducation pour générer des revenus, le développement socio culturel pour développer l’entente mutuelle. Au niveau institutionnel, elle parle de paramètres tels que : la création pour les établissements d’enseignement supérieur d’un profil ou d’une marque internationale pour attirer plus d’étudiants et d’enseignants, le développement des compétences des étudiants et du staff, les alliances stratégiques pour développer et produire de la connaissance. Comme on peut le constater les (nouveaux) éléments de Knight peuvent être insérés dans la classification de de Wit (2002) et inversement. Le tableau<sup>114</sup> fait une synthèse des motivations de l’internationalisation au niveau institutionnel et national. La compréhension de l’internationalisation et la combinaison des motivations nationales et organisationnelles jouent un rôle décisif dans la mise en place des activités et stratégies d’internationalisation au sein des établissements.

---

<sup>113</sup> In Cliquet et Orange (2002), *Organisation Privées, organisations publiques*, Publications de l’université de Rouen

<sup>114</sup> Tableau N°4: intitulé Rationales of internationalization of higher education, Source (Knight, 2008). Présenté dans la section précédant la conclusion du chapitre

## CHAPITRE 3

# DEMARCHES ET DISPOSITIFS D'INTERNATIONALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS

*« L'internationalisation de l'enseignement supérieur en tant que résultat de politiques destinées à intégrer des éléments internationaux dans les fonctions d'enseignement de recherche et de services, introduit la coopération, les échanges et les programmes internationalisés dans l'enseignement supérieur » Van der Wende (OCDE 1999, P. 257)*

### **3.1. Les classements et les accréditations : entre isomorphisme et recherche d'avantage compétitif**

*« La mesure de la qualité de l'enseignement supérieur relève de deux marchés : celui de l'“accréditation”, qui labellise des seuils de qualité des processus de production, et celui de la “notation”, qui hiérarchise les performances des établissements. » (Vinokur, 2006)*

L'enquête de l'AIU (Association Internationale des Universités) en 2013 révèle que le principal moteur externe de l'internationalisation en dehors des politiques gouvernementales et régionales c'est les accréditations et les classements.

#### **3.1.1. Les accréditations**

Les accréditations peuvent être nationales ou internationales. Au niveau national en France, seuls, universités et grands établissements ont une habilitation délivrée par l'État pour délivrer les diplômes nationaux du type baccalauréat, licence, master et doctorat. Il ne s'agit pas d'une accréditation en tant que telle puisqu'elle implique une autorisation d'ouverture de programme et un engagement de financement par le ministère (Nioche, 2007, P 220). L'habilitation est souvent délivrée pour quatre ans et au moment du renouvellement, elle peut être assimilée à une accréditation car le programme est évalué (par le HCERES) à la seule différence que cette autorisation est accompagnée d'une décision de financement (Nioche, op cité). Ce système d'évaluation périodique pour garantir la qualité des formations était effectif uniquement dans les universités et écoles d'ingénieur françaises.

Pour ce qui est des écoles de management hors universités, une commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion, la CEFDG a été créée en 2001 et depuis 2003, elle évalue les conditions d'attribution des diplômes et autres visas de l'État à des écoles de management privées (ou techniques et reconnues par l'État) ou consulaires<sup>115</sup>. C'est l'organisme évaluateur, mais la décision d'accréditation (visas ou grades pour les diplômes nationaux) est prise par le ministère. La CEFDG s'assure de la qualité du/des programmes, du corps enseignant, de la dimension recherche de l'institution... et en fonction de ces critères, un visa de deux, trois ou quatre ans peut être attribué.

Outre les accréditations étatiques, il existe en France, une forme d'accréditation associative, c'est la Conférence des Grandes Écoles. Toutes les grandes écoles membres de la CGE (223)<sup>116</sup> sont reconnues par l'État et délivrent un diplôme de grade Master. L'adhésion à ce "club d'élites", gage de prestige donne un signal immédiatement lisible dans le marché des écoles de management en France. Ces établissements, en particulier les écoles de management sont sur le même marché de plus en plus concurrentiel et sont en quelque sorte mises en concurrence. Alors pour prouver leur qualité, au-delà des reconnaissances « locales », vont chercher des labels, indispensables pour satisfaire l'actionnaire et attirer les clients. En effet, « le coût élevé et récurrent des accréditations favorise également la concentration en éliminant du marché les établissements ou les formations de taille trop réduite ou de moyens financiers insuffisants. Des établissements, déjà habilités par des agences nationales publiques, sollicitent des accréditations d'agences étrangères pour être plus visibles sur les marchés globaux et capitalisent ces labels de qualité dans leurs stratégies de marketing. » (Vinokur, 2006, P.113)

Sur le plan international, deux agences d'accréditations internationales sont très actives dans la délivrance de "statuts" aux établissements ayant atteint ou dépassé certains critères de qualité (Thomas et al, 2014) ; il s'agit de l'AACSB et de l'EMFD avec son label EQUIS<sup>117</sup>. Rappelons ici que "accréditation au sens précis du terme est la délivrance d'un label, par une autorité indépendante, à une formation, après une évaluation de la qualité de celle-ci au regard d'un référentiel explicite. L'évaluation et le label peuvent porter sur un programme/diplôme spécifique, une activité particulière (la formation continue par exemple) ou sur l'établissement tout entier, l'accréditation qualifiant dans ce cas tous ses diplômes et activités". (Nioche, 2007, P.219)

---

<sup>115</sup> Source : FNEGE

<sup>116</sup> 223 grandes écoles d'ingénieur, de management, de design, d'architecture, institut d'études politiques... dont 39 écoles de management en France

<sup>117</sup> AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) a été créée en 1916 aux Etats-Unis pour développer un label qualité pour les établissements d'enseignement de management. Leur focus reste le résultat de l'apprentissage comme défini par chaque établissement. L'EMFD (European Foundation for Management Development) se veut être un catalyseur pour améliorer l'excellence académique et le développement de l'éducation en management notamment avec son label EQUIS (European Quality Improvement System)

### 3.1.1.1. L'accréditation américaine AACSB

Elle évalue et attribue son label aux établissements d'enseignement du management à travers une approche contingente, car l'établissement est évalué selon son propre positionnement stratégique. Pour être éligibles voire accrédités, les établissements doivent adhérer à trois principes fondamentaux :

- Encourager les comportements éthiques: "The school must encourage and support ethical behavior by students, faculty, administrators, and professional staff." L'établissement devra montrer à travers des documents, les procédures et politiques mises en place pour encourager les comportements éthiques dans l'établissement (code de conduite...)

- Proposer un environnement étudiant favorable aux échanges : "The school maintains a collegiate environment in which students, faculty, administrators, professional staff, and practitioners interact and collaborate in support of learning, scholarship, and community engagement". Il s'agit de proposer aux étudiants des bourses d'études, de favoriser le développement d'activités culturelles sur le campus pour faciliter les échanges entre les étudiants, les enseignants, les personnels de l'établissement. Les établissements qui concourent pour le label doivent fournir de la documentation sur la culture, l'environnement de l'école (livret ou guide des étudiants/ enseignants...) Ils doivent aussi montrer dans leur dossier comment les enseignants sont intégrés dans la gouvernance de l'établissement.

- S'engager dans la RSE : "The school must demonstrate a commitment to address, engage, and respond to current and emerging corporate social responsibility issues (e.g., diversity, sustainable development, environmental sustainability, and globalization of economic activity across cultures) through its policies, procedures, curricula, research, and/or outreach activities." pour ce faire, l'établissement doit décrire son fonctionnement en montrant comment il est engagé dans des activités de RSE notamment avec des partenaires ou à travers des activités propres.

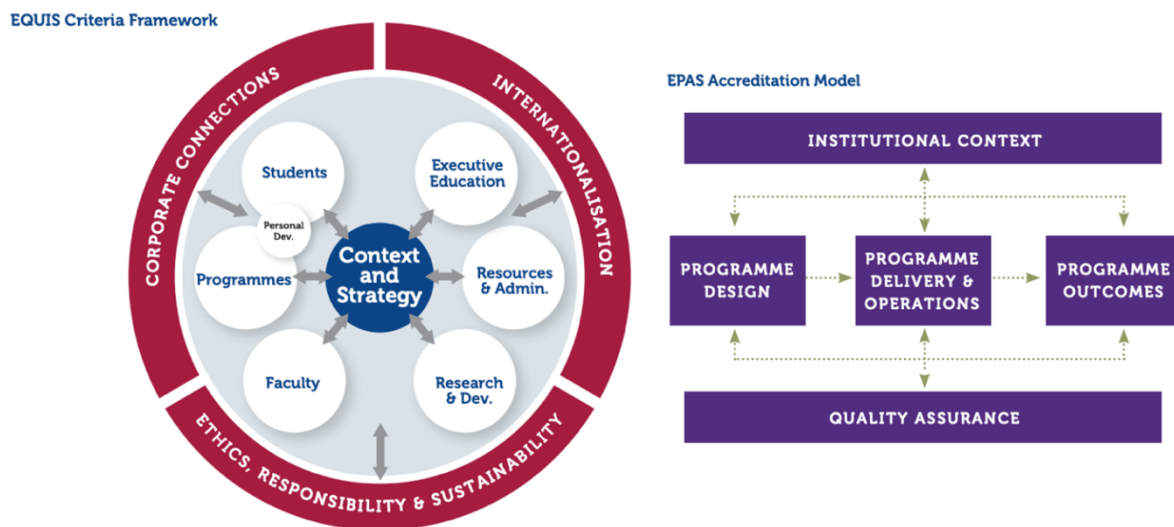
Pour postuler au label AACSB, l'institution doit pouvoir délivrer un diplôme au minimum du grade Licence puisque l'agence accrédite des "undergraduate, des graduate et des doctoral institutions."

### 3.1.1.2. Les accréditations européennes EQUIS et EPAS

Délivrée depuis 1997 par l'EMFD, Equis est une accréditation européenne non gouvernementale dont l'objectif est d'auditer puis accréditer les établissements d'enseignement de management pour une durée de trois à cinq ans selon la solidité des garanties proposées par l'établissement. Ce label se veut être un gage de qualité et de sérieux des prestations dispensées par un établissement. Comme les autres accréditations nationales et internationales, Equis est non-gouvernementale et ne confère donc aucune

reconnaissance officielle de l'État français. Par ailleurs, un établissement titulaire du grade Master peut perdre le label lorsqu'il ne remplit plus les critères de l'EMFD. Le label est construit sur trois principaux concepts : l'internationalisation, l'éthique, responsabilité et pérennité et les relations avec le monde professionnel public ou privé. Ces piliers sont étudiés au travers du contexte et de la stratégie de l'EESM. Comme le démontre le schéma ci-dessous (Equis criteria Framework), ce sont les interconnexions entre les composantes du système de l'EESM qui sont étudiés.

Figure 16 : Cadre de référence des accréditations Equis et Epas (source EMFD)



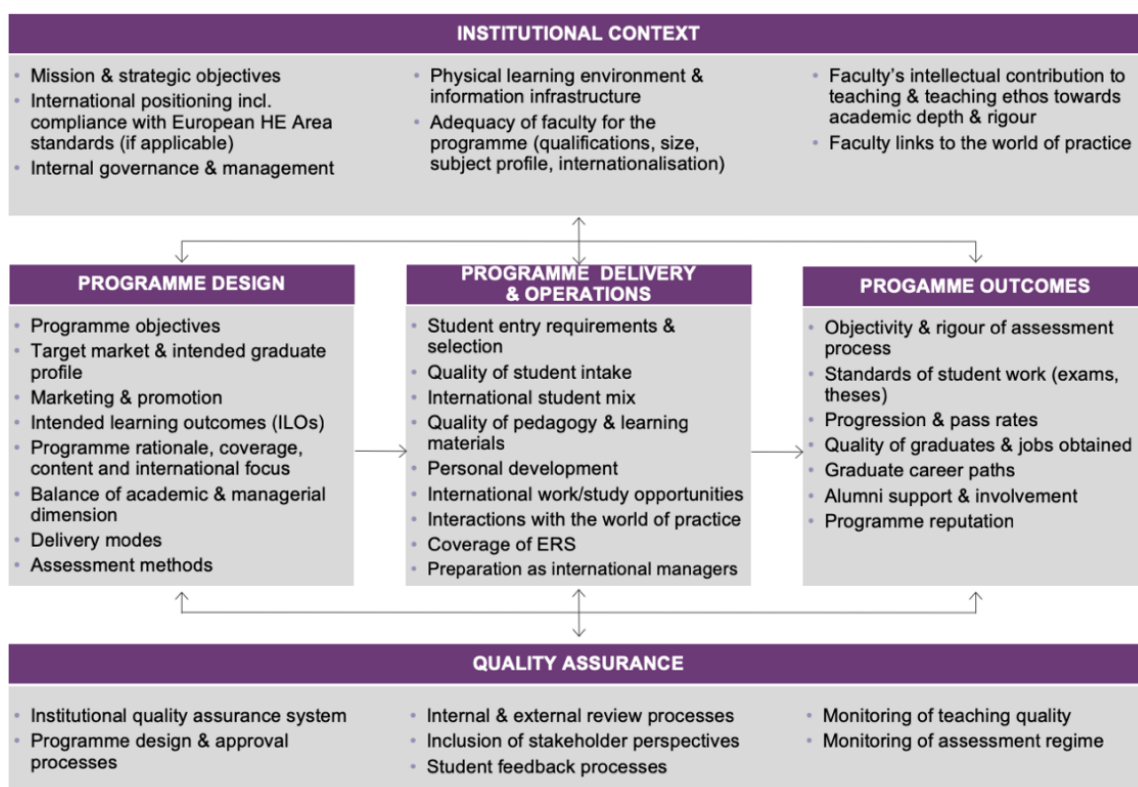
Pour l'organisme européen d'accréditation basé à Bruxelles, la stratégie d'une ESM se base sur la combinaison de différents éléments importants : les étudiants, les programmes, le corps enseignant, la recherche et le développement, les ressources et l'administration et la formation continue (qui n'est pas obligatoire car toutes les écoles n'en proposent pas). Pour le volet international de l'accréditation Equis, l'organisme accréditeur insiste dans son dossier de candidature sur la capacité de l'école à afficher une stratégie et des politiques d'internationalisation clairement définies, et prenant en considération le corps étudiant, le corps professoral, les partenariats internationaux, les activités de recherche et les relations avec les entreprises. Il s'agit donc pour l'EMFD de piliers d'évaluation du degré d'internationalisation d'une ESM.

Nous l'avons compris, la commission d'accréditation Equis audite l'ensemble des programmes de l'école qui candidate, sa gouvernance et ses relations avec ses parties prenantes.

Par ailleurs, l'EMFD propose aussi d'accréditer uniquement certains programmes dans les écoles de management (voir annexe N° 6). Le processus EPAS est basé sur le même cadre conceptuel de critères de qualité que le label EQUIS. C'est un modèle qui va de la conception à l'exécution du programme jusqu'aux résultats. Le cadre prend également en compte les contextes institutionnels et environnementaux, ainsi

que les processus d'assurance qualité des écoles et des programmes en tant que tels. En effet, Epas s'occupe d'évaluer si un programme (ou un ensemble de programmes) répond à un niveau de qualité afin de justifier l'octroi de l'accréditation du programme de l'EFMD. Les normes et les critères d'accréditation sont basés sur un modèle de conception, de prestation et de résultats réalisés dans un contexte environnemental et soutenus par une qualité appropriée comme le résume la figure 18. C'est sans doute une procédure moins lourde que EQUIS, car se penche sur un programme à la fois. C'est donc le périmètre d'évaluation qui les différencie intrinsèquement. Néanmoins Epas est considéré comme plus « abordable » notamment par les écoles en quête de structuration. C'est un premier niveau de reconnaissance de la qualité (conformité) réalisée au sein des établissements qui postulent et qui obtiennent le label. Généralement, les écoles qui sont mono-programmes vont viser l'Epas.

Figure 17: Accréditation Epas : le modèle (Source EMFD)



### 3.1.1.3. L'accréditation des MBAs

Comme l'EMFD, l'AMBA, autre organisme européen d'accréditation propose d'auditer certains programmes spécifiques proposés par les ESM. Il s'agit notamment des MBAs des Masters in Business and

Management ou encore des DBA. L'AMBA (Association of Masters in Business Administration), basée à Londres, propose un label du même nom qui est basé essentiellement sur la professionnalisation du diplôme et l'adéquation entre l'acquisition des savoirs et l'acquisition des compétences proposées par les programmes des EESM. La majorité des ESM bien classées dans les classements nationaux et celle (s) qui apparaît (ssent) dans les classements internationaux sont titulaires de la triple accréditation : AACSB, EQUIS, AMBA. L'AMBA a accrédité 2% des meilleures écoles de commerce et management dans plus de 70 pays du monde<sup>118</sup> Pour rappel, les diplômes du type MBA et DBA ne sont pas diplômes nationaux, mais pour exister et avoir une valeur au niveau national, les ESM privées qui les proposent (essentiellement pour les MBA), le font en partenariat avec des universités pour attribuer à la sortie un diplôme national de Master aux étudiants. Généralement, les écoles accréditées AMBA en France comme AACSB et EQUIS, sont titulaires du grade Master attribué par la CEFDG et occupent les meilleures places des classements nationaux.

#### **3.1.1.4. La certification Qualicert**

En ce qui concerne les établissements publics, le réseau des IAEs a fait appel en 2004 à la société SGS pour mettre en place une démarche de certification des écoles membres du réseau IAE : c'est la certification Qualicert des IAEs. Ce référentiel permet d'évaluer la qualité de certaines prestations à destination des publics des écoles universitaires. Il s'agit essentiellement d'évaluer le respect des engagements pris auprès des parties prenantes des écoles de management. Quelle est la qualité des services proposés aux étudiants en formation initiale, et en formation continue tout au long de leurs parcours, quel est le lien que les écoles entretiennent avec leurs partenaires entreprises et qu'en est-il des autorités de tutelle ? Le référentiel des « Activités universitaires de formation et de recherche dans le domaine des sciences de gestion et du management »<sup>119</sup> intervient en appui, soutien à une volonté d'harmonisation de la qualité d'ensemble proposée par les écoles universitaires de management. Cette certification de la qualité de services a été agréée par le ministère de l'économie et des finances et de l'industrie en 2005 et parallèlement reconnue et soutenue par la DGES et la CPU.

Concrètement, Qualicert est un certificat dont la validité est de trois ans. Pour l'obtenir, les écoles doivent passer un audit sur plusieurs critères, répartis en neuf catégories<sup>120</sup> que l'entreprise SGS s'attelle à mesurer pour savoir si l'école a atteint le seuil de qualité requis.

---

<sup>118</sup> AMBAworld.com

<sup>119</sup> Voir Annexe N°22 (étude de cas SGS-IAE)

<sup>120</sup> Stratégie, Information et communication, formations (initiale et continue), politique de recherche, lien avec les diplômés, international, RSE, relation avec les entreprises, processus qualité Voir annexe N°



Par exemple, dans la rubrique « stratégie », comprenant sept caractéristiques auditées, les écoles sont invitées à indiquer si leurs orientations stratégiques sont déclinées dans un plan pluriannuel, si elles ont mis en place des outils de pilotage financier, disposent d'indicateurs de suivi. L'organisme de certification regarde également si l'organisation interne est au service de ladite stratégie, notamment au travers de l'existence d'un organigramme avec fonctions. D'une manière générale, la méthode de contrôle pour la catégorie stratégie est la vérification documentaire, visuelle ainsi que les entretiens avec les personnels et les étudiants. Pour la rubrique internationale « une activité tournée vers l'international », six caractéristiques sont évaluées à savoir :

- L'existence d'une stratégie internationale établie
- L'adéquation des ressources matérielles et humaines à la stratégie internationale
- L'existence de partenariats internationaux effectifs
- L'internationalisation des parcours des étudiants (pratique professionnelle d'une autre langue, cours en langue étrangère, existence e tests de langues...)
- La proposition d'une possible mobilité académique (double diplômes, stages à l'étranger, césure à l'étranger, summer schools, diplômes délocalisés, voyages d'études)
- L'insertion professionnelle à l'étranger (pourcentage ou nombre d'étudiants travaillant à l'étranger)

L'évaluation se fait essentiellement à travers une vérification documentaire, mais également à travers des entretiens avec les étudiants.

La certification Qualicert est par ailleurs une condition suspensive de l'admission définitive dans le réseau des IAEs.

En 2012, 20 écoles du réseau IAE étaient certifiées Qualicert, et toutes étaient engagées dans le processus de certification<sup>121</sup>. Certaines IAEs et universités en général se démarquent pour leurs formations en gestion, c'est le cas de l'IAE d'Aix-Marseille accréditée Equis pour cinq ans et de Paris Dauphine qui est également accréditée pour cinq années. Notons également que dans le réseau des IAEs, Aix-Marseille apparaît dans les classements internationaux du type Financial times.

### **3.1.1.5. Des référentiels différents mais similaires dans le rôle des accréditations**

Les principales accréditations que nous avons présentées sont différentes en termes de référentiel, de terminologie, mais trois principales catégories reviennent dans chacun d'eux. Si l'on rapproche grossièrement EPAS et Qualicert qui sont les deux accréditations dont les écoles de notre étude empirique sont titulaires, on peut voir que bien qu'ils ne soient pas structurés de la même manière, ils s'intéressent au

---

<sup>121</sup> Site SGS : <https://www.sgsgroup.fr/fr-fr/news/2012/06/la-certification-de-services-qualicert-au-sein-du-reseau-iae>

moins tous les deux à la stratégie de l'école et ses liens avec son environnement institutionnel ; à la dimension internationale du ou des programmes de l'école, aux formations et à la politique d'assurance qualité de l'école. L'un est néanmoins très orienté sur la formalisation et l'harmonisation des pratiques en proposant même aux écoles auditées des formats précis pour consigner les évaluations (voir annexe N° 1 EPAS-students' assessment). De ce point de vue, l'autre, est moins normatif.

D'une manière générale, les accréditations/certifications pour les écoles de management sont une source d'avantage compétitif car permettent aux établissements de se positionner les uns par rapport aux autres puisque *"le marché des diplômes de management se caractérise par l'incertitude sur la qualité des services échangés"* (Cret, 2007 P. 233). L'objectif des agences d'agences d'accréditation serait alors *"d'aider les consommateurs (étudiants, entreprises) dans leur choix en les dotant d'équipements distinctifs ; les labels qui auraient pour fonction de certifier la qualité d'un établissement ou d'un programme et de lever l'incertitude sur la qualité des produits."* (Cret, op cité). Dans cette optique d'apporter de la lisibilité dans les formations proposées, les accréditations influencent grandement les décisions d'organisation des établissements. Ceci se voit nettement sur le plan des recrutements des étudiants et des enseignants, du design des programmes, de la gouvernance... (Thomas et al, 2014, P.311) On parle alors d'homogénéité, ou de comportements mimétiques entre les établissements.

Néanmoins, notons également que les accréditations ont contribué à accroître la compétitivité entre les écoles de management de même catégorie. En effet, au-delà des labels, notamment pour les établissements ayant la triple accréditation, la question qui se pose est celle de l'amélioration continue pour proposer toujours le meilleur service possible aux parties prenantes avec les conditions de ressources dont dispose l'école.

Par ailleurs, malgré l'émulation autour des accréditations, notons qu'il y a seulement 820 écoles de management dans 53 pays du monde qui sont accréditées AACSB sur 16 484 institutions dans 208 pays au monde qui délivrent des diplômes en management.<sup>122</sup> Dans la région EMEA, l'AACSB compte 105 membres accrédités et 223 non accrédités<sup>123</sup>. Quant à EQUIS c'est 117 institutions accréditées dans 41 pays depuis sa création en 1997.<sup>124</sup> En France, 23 écoles de management sont accréditées AACSB<sup>125</sup>, dont HEC, ESSEC, Insead, IESEG, Sup de Co la Rochelle, Neoma, Kedge, ISC, Toulouse business school, Skema, Montpellier Business School, ESCP, ESC Clermont, EMLyon, EM Strasbourg, ESC Rennes, ESCA, Audencia, EM Normandie, Burgundy<sup>126</sup>.

---

<sup>122</sup> Hawawini (2017, P.10)

<sup>123</sup> Aux États-Unis par exemple la tendance est inverse, on dénombre plus de membres accrédités que de membres non accrédités, soit 527 pour 118. Chiffres extraits du 2018 Business schools data guide de l'AACSB.

<sup>124</sup> Chiffres de juin 2018

<sup>125</sup> Source site AACSB international - Accreditations -accredited institutions - global listing

<sup>126</sup> Comme on peut le voir, aucune université ni institution universitaire n'apparaît dans la liste de l'organisme accréditeur, mais plusieurs raisons, notamment le mode de fonctionnement des institutions publiques peuvent expliquer cela. Ou encore le fait que ces classements sont d'origine anglo saxonne et les publications essentiellement en anglais

### 3.1.2. Les classements

« La réputation, le prestige des fournisseurs de services d'enseignement supérieur est leur principal argument dans la lutte pour les parts de marché. Par ailleurs l'accroissement du nombre des fournisseurs et la diversification de leur offre de cursus et de diplômes suscitent de la part des utilisateurs (employeurs et surtout étudiants dont la hausse des frais d'inscription encourage le consumérisme) une demande croissante d'analyses comparatives pour éclairer leurs choix » (Vinokur, 2006, P. 114)

Le mot classement a toujours eu une utilisation polysémique dans l'enseignement supérieur et la recherche. Dans les bibliothèques en référence au rangement des livres, dans les filières comme en médecine, les étudiants sont classés, il existe également des classements pour les candidatures à des postes d'enseignant, le classement des savoirs dans la recherche... aujourd'hui ce terme revêt une autre signification et recouvre un ensemble de pratiques : il s'agit des classements des établissements d'enseignement supérieur (Bouchard, 2013). D'après Bouchard (P.182), "le classement est un *instrument de jugement d'entités fondé sur leur hiérarchisation résultant de la quantification de critères communs sélectionnés et prenant la forme canonique de la liste ou du tableau.*" C'est un instrument normatif de régulation qui façonne la représentation de l'enseignement supérieur. Bouchard (ibid) lui attribue des caractéristiques spécifiques telles que la calculabilité (attribution de valeur et ordonnancement des éléments dans une liste); la reproductibilité (par des méthodologies et critères explicites)<sup>127</sup>; la référentialité (pour rappeler le caractère réel des actions représentées au sein des classements) et l'homodifférentialité (pour souligner les propriétés de comparaison et de Différenciation des classements)<sup>128</sup> Comme pour les accréditations, ces classements sont porteurs d'une appréciation, elle-même indissociable d'une forme de valeur. "Par la quantification et la hiérarchisation, les classements attribuent non simplement une valeur quantitative, mais aussi une valeur qualitative relative aux entités selon leurs positions [de haut ou de bas de classement]" (Bouchard, ibid).

Il existe plusieurs types de classements nationaux et internationaux qui donnent des *rankings* aux établissements d'enseignement supérieur. Cette culture du classement émerge aux états Unis dans les années 1890 par une institution académique<sup>129</sup> puis en Grande Bretagne pour un usage national. Dans les années 1980, les classements se sont multipliés et sont publiés par les organismes de presse dans différents pays (Business Week, le Financial Times Magazine, en Angleterre, le Times Higher Education aux États-Unis, le Monde Éducation, l'Étudiant, le Figaro...en France). C'est en 2003 avec la publication du classement de Shanghai par l'Academic Ranking of World Universities (ARWU) que le caractère international des classements est décuplé. Pour certains, cela témoigne de l'apothéose de la concurrence.

---

<sup>127</sup> Les méthodologies et les critères sont toujours partiels, d'où la variation du positionnement d'une école/université d'un classement à l'autre

<sup>128</sup> Cette ambivalence se traduit par l'anxiété que la publication des classements créés dans certains établissements d'enseignement supérieur d'une année sur l'autre. En effet, une place n'est jamais garantie.

<sup>129</sup> La Commission fédérale américaine du Bureau de l'Éducation (*Commission of the US Bureau of Education*)

En France, ces classements ont droit de cité et font désormais partie intégrante du paysage de l'enseignement supérieur, malgré toutes les limites qu'ils comportent, notamment celles liées à la logique commerciale qu'engendre la publication des palmarès dans les journaux. Les méthodologies de réalisation sont questionnables même si elles se veulent objectives et rigoureuses en faisant référence au journalisme d'investigation.<sup>130</sup>

Pour finir avec le critère des classements comme motif d'internationalisation, nous souhaitons souligner le point selon lequel les classements contribuent à développer ou façonner une image de marque pour les EES, un profil et une visibilité au national mais aussi à l'international. Par ailleurs, « si on ne connaît guère l'impact des classements sur la demande d'inscription des étudiants, en revanche leur influence sur les stratégies des directions des établissements est avérée. La publication des palmarès a un effet mimétique sur les stratégies de positionnement sur le marché de concurrence monopolistique des établissements. » (Vinokur, 2006, P. 122). Ces classements ont en effet un impact certain sur l'institution et le choix des clients (étudiants) car ils ont des effets cumulatifs. Les meilleurs continuent d'attirer les meilleurs profils (Burlaud, 2007).

A titre d'exemple, nous allons examiner la mécanique de quelques classements internationaux et nationaux.

### **3.1.2.1. Les classements du Financial Times**

Le magazine anglais, membre du groupe japonais Nikkei propose plusieurs classements sur le périmètre européen<sup>131</sup> Ce sont des classements qui couvrent à la fois les programmes et les institutions qui les portent. Ces classements ont un calendrier bien précis chaque année et en France, il y en a deux qui sont plus particulièrement scrutés à savoir le classement général des « business schools » européennes et le Masters in Management qui sont respectivement publiés en Décembre et septembre de chaque année. Tous les classements du Times à l'exception du classement général des écoles de commerce se font en un mois. Comme indiqué sur le site du magazine, les questionnaires sont ouverts en Avril pour le classement MIM et clos en mai pour une publication des « résultats » en septembre. Pour le classement global, l'enquête se fait en continue.

Pour participer aux classements du Financial Times Magazine, les établissements doivent être accrédités AACSB ou Equis. Ils doivent avoir des programmes existant depuis au moins quatre ans. La première promotion de diplômés de cette école doit être sortie au moins trois ans avant la date de publication du classement. Cette variable « temps » est importante car le magazine prend comme critère les salaires des

---

<sup>130</sup> Notons ici que ces classements sont élaborés sur un supposé besoin d'information et de clarté du public à savoir les étudiants et leurs familles sur les pratiques des établissements d'enseignement supérieur, outre l'auto-évaluation des établissements.

<sup>131</sup> Plusieurs catégories de classements : Global MBA, Executive MBA, Masters in Management, Masters in Finance, Executive Education, European Business Schools , Online MBA

alumni des écoles. Le classement général des meilleurs business schools d'Europe est basé sur un assemblage des performances combinées des écoles dans les principaux du magazine. Ce classement selon le magazine, mesure la qualité et l'ampleur du programme et pour y être éligible, l'établissement doit participer aux cinq autres classements du FT. Pour le classement MIM par exemple, au-delà de l'accréditation Equis et AACSB, le programme doit être à plein temps, sur un ou deux ans, avec un minimum de 30 étudiants par groupe. Le magazine consulte les Alumni dont les réponses représentent 58% de l'ensemble des questions du questionnaire. Il existe 17 critères pris en compte par le FT et chacun d'entre eux a un nombre de points attribués. Le premier est le salaire de l'Alumni à la date de l'enquête (20 points), le 2<sup>e</sup> est l'évolution du salaire entre la diplomation et aujourd'hui (10 points). Le 3<sup>e</sup> c'est la valeur de l'argent (5 points) calculée à partir du salaire de l'Alumni et ses charges. Le 4<sup>e</sup> est la progression de carrière de l'Alumni (5 points) type de poste occupé (sénior/junior) par rapport à la taille de l'entreprise. Le 6<sup>e</sup> critère c'est l'accomplissement des objectifs fixés grâce au programme (5 points). Le 7<sup>e</sup> c'est le taux de placement de l'école comme noté par les alumni (5 points). En 8<sup>e</sup> critère, le FT s'intéresse au taux d'employabilité les trois mois suivant la diplomation. Le pourcentage de femmes dans l'établissement : chez les enseignants (5 points), chez les étudiants (5 points) au conseil d'administration (1 point). Le caractère international est également représenté dans le classement : chez les enseignants (5 points). Ce qui intéresse les journalistes c'est le nombre d'enseignants de nationalité différente de celle de l'institution à laquelle ils appartiennent. Chez les membres du CA (1 point). La mobilité internationale (8 points) est calculée à partir des pays où les alumni ont travaillé depuis leur diplomation. La dimension internationale des cours est également évaluée (8 points) : les échanges, les stages et les voyages d'étude dans d'autres pays. Pour les langues (1 point), le FT s'intéresse au nombre de langues supplémentaires requises par l'établissement au moment de la diplomation. Le dernier critère évalué dans le classement des MIM est le nombre d'enseignants de l'établissement titulaires d'un Doctorat (6 points). Au-delà de ces critères très précis, le FT demande également aux répondants de renseigner les informations sur le prix des formations, la durée du programme, le nombre d'étudiants inscrits dans le programme sur l'année précédente et l'année en cours, le niveau (diplôme requis) pour le recrutement des étudiants dans le programme et le dernier élément c'est le pourcentage d'étudiants ayant réalisé un stage en entreprise sur la promotion précédente. Comme on peut le voir, ce classement est basé en grande partie sur les déclarations des alumni (58%) et les autres 42% proviennent des données fournies par les établissements eux-mêmes.

En 2018, HEC Paris est classée 2<sup>e</sup> meilleure « business school » d'Europe pour la 3<sup>e</sup> année consécutive derrière la London Business School. L'Insead est en 3<sup>e</sup> position devant l'ESSEC en 8<sup>e</sup> position et l'ESCP à la 11<sup>e</sup> place. L'Edhec est 14<sup>e</sup>, l'EM Lyon 21<sup>e</sup>. L'IAE d'Aix est 68<sup>e</sup> devant Dauphine qui occupe la 83<sup>e</sup> place sur un tableau de 95 rangs (voir annexe N°2 European Business schools rankings 2018/Financial times Magazine)

### 3.1.2.2. Le Times Higher Education (THE)

Journal mensuel basé à Londres, le THE est spécialisé depuis 1971 dans les études supérieures. Il propose un palmarès annuel des universités depuis 2004, c'est le THE world university rankings. Il s'agit comme pour les autres d'une enquête de réputation académique des universités basée sur cinq critères<sup>132</sup> : L'excellence dans l'enseignement (30%) ; l'excellence dans la recherche (30%), le nombre de citations des publications des enseignants chercheurs de l'université (30%) ; les perspectives internationales (7,5%) et la capacité à générer des revenus en collaborant avec l'industrie (2,5%).

Ce classement des world class universities repose sur un modèle proposé par Yanil Salni (2008) dans un rapport de la banque mondiale : « *the challenges of establishing world class universities* ». En effet, une world class university serait une université qui combine une gouvernance favorable, des ressources abondantes et une concentration de talents aussi bien au niveau des étudiants que des enseignants chercheurs. C'est une université qui crée un cercle vertueux qui, à travers la gouvernance peut attirer des ressources, qui à leur tour permettent de recruter des stars au niveau du corps professoral et de mettre en place des conditions de travail pour ainsi attirer des bons profils d'étudiants ; (voir figure N°9)

Les universités doivent remplir certains critères spécifiques pour être éligibles au classement<sup>133</sup> : avoir un nombre suffisant de publications (plus de 1000 papiers en cinq ans à raison de 150 minimum par an et des seuils par thématique) ; avoir des programmes « undergraduate », c'est-à-dire de niveau licence ; être pluridisciplinaire ; être capable de fournir toutes les données demandées par le magazine ; fournir des valeurs absolues dans les différentes catégories interrogées. Ceci pose quand même la question de la place des Masters surtout lorsqu'on sait que les Masters en sciences de gestion en France en tout cas, sont le produit phare des sciences de gestion. Contrairement au classement de Shanghai, le THE combine au moins enseignement et recherche, même si l'enseignement est quand même fortement concentré sur la question du doctorat, ou plutôt sur l'enseignement pour mener au doctorat, et le Master n'apparaît que comme une étape vers le doctorat. Le Master est un grade professionnalisant, or la world class university, même si elle professionnalise, son objectif est de conduire de manière privilégiée au doctorat à travers la formation à la recherche par la recherche pour mener le plus grand nombre de jeunes talents vers le doctorat, dès la licence. Par conséquent, les IAEs ne rentrent que modérément dans ce modèle et les écoles de management non plus en dehors du top 5 du paysage français. Dans ce modèle, il se pose la question des établissements de sciences de gestion qui ont pour vocation de conduire les étudiants de

---

<sup>132</sup> L'excellence dans l'enseignement (Quelle est la réputation des enseignements de l'université ? Le ratio enseignants/étudiants ? le ratio doctorat/bachelor et le ratio docteurs/équipe académique), la recherche (volume, revenu et réputation), Citations (influence de la recherche de l'université) ; la portée de l'international (personnel, étudiants, recherche - Les collaborations internationales) ; les revenus de l'industrie (transfert de connaissances dans l'environnement de l'université).

<sup>133</sup> The 2019 world university rankings methodology (Annexe N°3)

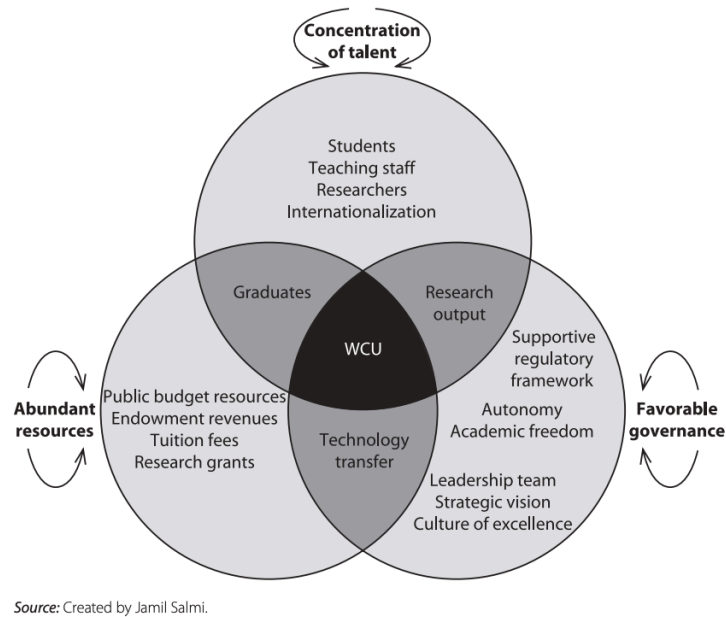
bon niveau à une profession, car la majorité des étudiants sortent après le cycle Master ou le PGE pour les grandes écoles et c'était la vocation première des grandes écoles en France...

Pour l'année 2018, la première université française du classement c'est Paris Sciences et Lettres – PSL, qui occupe la 72<sup>e</sup> position. Elle est suivie à la 115<sup>e</sup> place par l'École Polytechnique. L'université d'Aix-Marseille en Provence est dans la catégorie des 251-300<sup>e</sup>. Comme on peut le voir, il s'agit d'un classement international qui juge la performance globale des universités. Selon plusieurs spécialistes du domaine, ce classement a plus une teinte de recherche intensive et permet également de classer les pays en fonction de l'excellence de leurs universités de recherche. Compte tenu de l'organisation française éclatée avec les centres de recherche d'un côté, les universités de l'autre, les écoles ailleurs, il est difficile pour les universités françaises d'être compétitives avec les autres universités anglaises ou américaines, organisées autrement. Par ailleurs, il apparaît compréhensible que les universités françaises peinent à exister dans le THE.

En termes statistiques, il n'y a que très peu d'étudiants qui continuent en doctorat de ce type d'établissements. Il y a après des déclinaisons du THE : l'Executive ranking où d'ailleurs HEC et l'INSEAD se battent pour la 1<sup>ere</sup> place et l'IAE d'AIX est également régulièrement bien classée dans ce classement.

En France les classements les plus consultés par les professionnels de l'éducation mais aussi les étudiants et leurs familles sont ceux du magazine L'Étudiant. Il en existe pour les études supérieures, les études secondaires et même pour la vie active avec des palmarès des meilleures villes étudiantes, meilleures villes pour l'emploi...Le palmarès qui nous intéresse est bien évidemment dans la catégorie études supérieures et il s'agit du palmarès des grandes écoles et potentiellement celui des écoles de commerce post Bac.

**Figure 18: Les composantes d'une World Class University**



Le palmarès des grandes écoles est construit sur trois principaux éléments : l'excellence académique, l'international et les relations avec les entreprises. Comme pour les classements internationaux, le magazine/site envoie aux 38 grandes écoles un questionnaire portant sur l'année académique précédente. Le classement se base sur 15 critères subdivisés en plusieurs questions/sous-questions parfois non « classantes ». La reconnaissance académique (labels nationaux, durée du visa, durée du grade master, labels internationaux, puissance de recherche de l'école...); la proximité avec les entreprises (étudiants rémunérés, durée des stages...), l'ouverture internationale (durée minimale des stages à l'étranger, nombre de partenariats, nombre d'échanges universitaires par étudiant, professeurs étrangers, campus internationaux, cursus en anglais...), l'excellence internationale (nombre de partenaires accrédités, proportion des doubles diplômes), satisfaction des diplômés<sup>134</sup>, le devenir des diplômés (emploi plus salaire à la sortie et travail à l'étranger), les débouchés<sup>135</sup>, l'origine des admissions (admission normale ou admission parallèle : quel type de Bac ont eu les étudiants). Sur le plan pédagogique, le classement s'intéresse aux doubles diplômes français, ou encore aux certifications proposées aux étudiants pendant leur cursus. Pour finir, le dernier critère sur lequel le magazine interroge les écoles c'est le mode de financement des frais de scolarité par les étudiants (bourses, frais supplémentaires pour les étudiants étrangers).

<sup>134</sup> Les diplômés des écoles sont contactés par le magazine pour leur poser des questions de satisfaction notamment sur la qualité des cours et les professeurs, la vie associative, l'ouverture internationale, le réseau des anciens, la préparation à la vie professionnelle, l'accompagnement individualisé, les locaux...

<sup>135</sup> Le magazine s'intéresse aux diplômés qui travaillent dans ces secteurs : Finance-Banque-Assurance, Audit-Conseil-Bureau d'études, Commerce-Distribution, Industrie-BTP, TIC (Technologie de l'information et de la communication, services), Luxe, Médias-Art-Culture



Le palmarès général 2019 des grandes écoles de commerce donne cette année encore HEC, ESSEC, ESCP Europe, EM Lyon et EDHEC dans le quinté de tête.

Pour rappel, ce classement est basé uniquement sur les grandes écoles de commerce, ce qui ne permet de pas de réunir sur un même référentiel les écoles et les IAEs... Dans la panoplie de classements que propose le site l'étudiant.fr, il existe des classements pour les grandes écoles et des classements pour les universités ou encore les masters des universités, comme si les écoles et les universités étaient sur des territoires complètement différents...

L'effervescence autour des accréditations et des classements amène certains auteurs à souligner le caractère isomorphe des institutions d'enseignement supérieur dû au phénomène de rareté des ressources et l'uniformité de l'environnement provoqués par la mondialisation (Zha, 2009). En effet, les politiques gouvernementales combinées à la course aux accréditations et au besoin d'être en tête de classement, créent une forme de nivellement dans les pratiques et les comportements organisationnels des établissements d'enseignement supérieur. On peut observer en France depuis quelques années les rapprochements des universités et autres établissements publics et privés en COMUE, c'est notamment le cas de Paris Saclay dont l'objectif affiché est de faire partie des 20 plus grandes universités au monde. Dans ce paysage bientôt homogène des établissements d'enseignement supérieur de management, l'introduction des accréditations réitère une forme de hiérarchie basée sur la réputation et une certaine qualité des programmes. Grâce à la théorie institutionnelle on peut comprendre comment les choix des organisations sont orientés par les contraintes de l'environnement externe et des ressources locales. Mais contrairement au discours sur l'homogénéité des pratiques et des stratégies dans l'enseignement supérieur du fait des accréditations ou même des politiques nationales et régionales, les travaux de Cret (2007) montrent que les décisions d'accréditation des écoles de management dépendent essentiellement de leurs configurations locales, de leurs contraintes et de leurs ressources. Ainsi que nous l'avons explicité plus haut, les raisons peuvent être les mêmes pour aller à l'international, mais les stratégies mises en place sont différentes en fonction de l'environnement immédiat de chaque institution. Les accréditations restent néanmoins le gage d'une certaine qualité et de la recherche de l'excellence académique.

### **3.2. Une revue des approches de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur**

Nous nous intéressons aux approches de l'internationalisation car elles nous informent sur le cadre dans lequel une ESM va mettre en place une ou des stratégies, des politiques pour aller à l'international. Les approches sont différentes des définitions et des raisons de l'internationalisation, même si très souvent

les acteurs définissent le processus d'internationalisation par l'approche qu'ils en ont. Par exemple être international c'est proposer un ou des programmes en anglais ou dans une langue autre que celle du pays d'origine. Ou encore, faire de l'international c'est envoyer les étudiants à l'étranger pour qu'ils apprennent d'autres cultures... Comme vu plus haut, dans un même pays, la même acception, compréhension, approche de l'international peut donner lieu à des stratégies d'organisations différentes du fait de leurs culture, histoire, politiques internes, priorités ressources... (Knight, 2008 P.31)

L'approche de l'internationalisation à travers la littérature nous permettra d'identifier un cadre conceptuel qui nous servira d'appui voire de référence dans notre recherche empirique.

De Wit (2002) identifie quatre catégories d'approches de l'internationalisation

- L'approche par l'activité se focalise uniquement sur le développement des activités Internationales de l'ESM. Il s'agit des activités académiques et extra scolaires comme étudier à l'étranger, les programmes d'échange d'enseignants et d'étudiants (Erasmus), les programmes de recherche, les campus délocalisés.

Cette approche n'intègre pas les dimensions organisationnelles nécessaires au maintien et au développement desdites activités. Néanmoins, lorsqu'on parle d'internationalisation de l'enseignement supérieur, il s'agit de l'approche à laquelle on fait le plus souvent référence (de Wit, 2002, P.106)

- L'approche par les compétences (de Wit 2002). Compte tenu des nouvelles exigences et responsabilités dont jouissent les EES, notamment les universités, Knight (2004) fait évoluer la terminologie de de Wit et propose une approche par le résultat. Cette approche envisage l'international comme une occasion de développer les compétences, connaissances, attitudes des étudiants, enseignants et staff de l'ESM au plan international, interculturel, transnational, global. L'objectif est de permettre à l'étudiant en particulier d'appréhender des grilles de décodage de l'environnement globalisé dans lequel il va évoluer en tant que professionnel. Cela peut se traduire dans l'ESM par le développement d'accords de partenariat et de projets avec des institutions étrangères.
- L'approche par les motivations est comprise à travers les motivations intrinsèques à l'organisation, telles que vues dans la section précédente. Elles peuvent être d'ordre académique, économiques, diversité culturelle ou encore le développement des capacités des étudiants étrangers.
- L'approche par le processus ou l'approche stratégique qui consiste à faire converger les activités avec le résultat dans l'optique d'accomplir la mission internationale de l'ESM considérée comme systémique. Cette approche "intégrée" prend en considération toutes les activités possibles, les processus organisationnels, les procédures et les structures de l'ESM. C'est l'approche qui s'approche le plus de la définition de l'internationalisation que nous avons retenue pour ce travail. En effet, l'approche par les processus sous-entend que l'international est intégré dans les missions d'enseignement, de recherche et dans les fonctions de l'ESM. Toute l'organisation est structurée autour de l'international, qui apparaît clairement dans sa mission principale.

Pour nous, cette dernière approche de l'international par le processus correspond à la définition que Hudzik (2011, P.6) attribue à l'**internationalisation globale** ou *comprehensive internationalisation*. Il s'agit d'un *engagement, confirmé par des actes, de donner une perspective internationale et comparative à l'ensemble des missions d'enseignement, de recherche et de service de l'enseignement supérieur. Elle définit l'éthique et les valeurs institutionnelles et touche l'ensemble de l'enseignement supérieur. Elle doit absolument être adoptée par les dirigeants des institutions, les organes de gouvernance, le personnel académique, les étudiants et tous les services académiques et auxiliaires. Il ne s'agit pas d'une simple possibilité souhaitable, mais d'un impératif institutionnel. L'internationalisation globale a une incidence sur toute la vie du campus, mais aussi sur les cadres de référence externes de l'institution, ses partenariats et ses relations.*"

A travers cette approche globale ou par le processus, l'internationalisation est portée par l'ESM toute entière et non uniquement par des individus ou des équipes dans l'institution à travers des programmes, des activités ou des enseignements. La mise en place d'une stratégie ou d'un processus d'internationalisation globale est long et requiert de la planification et de l'évaluation pour répondre aux attentes de l'environnement de l'ESM. Pourtant, on peut remarquer que dans plusieurs institutions qui se disent internationales, *"la réalité présente souvent une série de termes et d'activités sans lien plutôt qu'un processus et un concept complets"* (de Wit et Hunter, 2015, P.49)

### **3.3. Les stratégies d'internationalisation des écoles de management**

L'élaboration d'une stratégie sous-entend la connaissance des réalités du milieu dans lequel elle va être déployée (Gilles Breton, 2011).

D'après Knight (2008, P.22), les politiques et programmes d'internationalisation sont composés de deux principaux piliers. L'un c'est *l'internationalisation à domicile*, axée sur les activités de l'international effectuées sur le campus principal de l'ESM. C'est ce que de Meyer, Harker et Hawawini (2004) et Hawawini (2017) appellent *"import model of internationalization"* puisque les *"importers aim at bringing the world to their campus."* En France on parle de mobilité entrante pour faire référence à ce mode d'internationalisation.

Le deuxième pilier évoqué par Knight (ibid) c'est *l'internationalisation à l'étranger* ou *"export model of internationalization"* (Hawawini, ibid) qui renvoie à la mobilité des personnes, des programmes, des projets, des structures : c'est la mobilité sortante.

De Meyer, Harker et Hawawini (2004) identifient deux modèles supplémentaires de l'internationalisation à savoir le modèle des partenariats et les réseaux ou campus à l'étranger. Le tableau N° 5 de Hawawini

(2011, 2017) synthétise tous ces modes de pénétration internationale des écoles de management en précisant quelques principales activités attribuées à chaque forme ou modèle. Pour les besoins de ce travail, nous allons faire une revue plus ou moins exhaustive des activités identifiées dans la littérature comme correspondant à l'un ou l'autre des modèles énoncés. Nous évoquerons également leurs différents avantages et limites.

**Tableau 5: Portée internationale et initiatives correspondantes (source : Hawawini, 2011)**

| Extent of International Reach                         | Corresponding International Initiatives  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | Curriculum and programs  | Student body   | Faculty and research   |
| <b>Importers</b>                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Offer special courses on the international dimension of the subject taught (when relevant)</li> <li>2. Infuse an international dimension in all the courses (when relevant)</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enroll foreign students in the institution's programs</li> <li>2. Attract international students enrolled in study-abroad programs offered by foreign institutions</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Invite visiting foreign faculty</li> <li>2. Host international seminars and conferences</li> <li>3. Recruit foreign faculty</li> <li>4. Recruit local faculty trained abroad</li> </ol>  |
| <b>Exporters</b>                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Help foreign institutions design and deliver a program to its students</li> <li>2. Offer online courses and programs to students from around the world (virtual exporters)</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Offer study-abroad, work-abroad, and exchange programs</li> <li>2. Involve students in international consultancy and development assistance projects</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encourage sabbaticals abroad</li> <li>2. Train foreign faculty</li> <li>3. Involve faculty in international consultancy and development assistance projects</li> <li>4. Set-up research centers abroad</li> </ol>  |
| <b>Academic Joint Ventures</b>                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Offer <i>dual-degree</i> programs with a foreign institution</li> <li>2. Offer <i>joint-degree</i> programs with a foreign institution</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Each institution recruits students separately</li> <li>2. Students are recruited through a common admission process</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Set-up joint research projects</li> <li>2. Join international research agreements</li> <li>3. Set-up joint research centers</li> </ol>   |
| <b>Academic Partnerships, Alliances and Consortia</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Offer partner's students access to your courses and programs</li> <li>2. Offer partner's students your degrees</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Students admitted by one institution are automatically qualify to attend courses in the partner's institution with credit mutually recognized</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faculty can teach their load in either one of the institutions</li> <li>2. Faculty have access to common research budget</li> <li>3. Set up partnership research centers</li> </ol>  |
| <b>Campuses Abroad</b>                                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Offer the <i>same</i> curricula, programs and degrees on the foreign and home campuses</li> <li>2. Offer <i>different</i> curricula, programs and degrees on the foreign and home campuses</li> <li>3. Students allowed to move freely between campuses to benefit from integrated curricula and programs</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. The admission process is either the same as in the home campus or different from the home campus</li> <li>2. Students are recruited locally or regionally with little mobility</li> <li>3. Students are recruited internationally and can move between campuses</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fly-in/fly-out of faculty (from the home campus or visiting)</li> <li>2. Use permanent or temporary faculty recruited to work exclusively on the foreign campus</li> <li>3. Use permanent or temporary faculty that originates from the home campus</li> </ol> |

### 3.3.1. L'internationalisation à domicile ou modèle import

Ce modèle repose sur la conception selon laquelle la valeur ajoutée de l'internationalisation c'est la création et/ou le développement de compétences internationales et interculturelles. On retrouve dans ce modèle un ensemble d'éléments/activités qui se focalisent dans la vie d'une ESM sur les programmes, l'enseignement, l'apprentissage et les résultats de l'apprentissage. L'idée ici est de réunir des étudiants et enseignants de profils et nationalités différentes sur un campus principal. La compétence internationale émerge alors de leurs interactions à travers diverses activités. Pour De Meyer, Hawker et Hawawini (2004, P.108), le succès des stratégies d'import repose sur la qualité et le nombre des participants

(étudiants) et leur capacité à s'adapter à l'environnement de l'ESM. Les contextes socio-économiques et politiques des ESM d'accueil sont donc des conditions pour la réussite de l'internationalisation à domicile. Par ailleurs, les ESM qui choisissent ce mode de développement de l'international font généralement usage de leur image de marque et de la réputation que l'institution aura su se créer par-delà ses frontières.

Knight identifie un set d'activités qui selon elle, correspondent à la philosophie de l'import. Elles sont toutes concentrées sur l'étudiant et le développement de sa compétence internationale.

#### - **L'internationalisation des programmes**

Comme pour l'internationalisation de l'ES en général, l'internationalisation des programmes peut se décliner de plusieurs manières différentes au sein des ESM, en fonction de la variable de l'international qui est prise en compte (de Wit, 2015, P. 50). Leask (2009, P. 209) définit l'internationalisation des programmes comme un processus qui permet de développer les compétences, attitudes, comportements internationaux et interculturels des étudiants. Il ne s'agit donc pas de la traduction des programmes en d'autres langues que celle du pays d'accueil, ou d'intégrer la dimension internationale dans certains cours et pas d'autres. Au contraire, il est question de transformer l'approche pédagogique, qui doit être internationalisée. Les enseignants doivent avoir une approche internationale du programme, c'est à dire le concevoir de A à Z afin que les activités intra et extra curriculum<sup>136</sup> contribuent à créer, développer et maintenir la culture internationale. Ces nouveaux programmes peuvent contenir une dimension comparative (d'où l'émergence des études comparées), l'apprentissage des langues étrangères, des cas d'étude sur certaines régions du monde, des stages dans des entreprises locales, la participation à des conférences ou speeches de professeurs invités... Par ailleurs, l'une des questions que soulève l'internationalisation des programmes est de savoir si les enseignants sont désireux et suffisamment compétents pour internationaliser complètement un programme. Pour Leask (ibid), la réussite de l'internationalisation des programmes dans un EES tient d'un changement institutionnel profond avec l'implication du top management et l'allocation des ressources pertinentes sur le long terme.

#### - **Les activités extra scolaires**

Au même titre que les enseignements ces activités qui ne sont pas visibles sur un curriculum, parfois institutionnalisées ou fruit d'une innovation collective apportent une dimension supérieure à l'expérience internationale des étudiants sur le campus. Il s'agit par exemple des activités organisées par le bureau des

---

<sup>136</sup> Il s'agit du curriculum formel et informel au sens de Leask (2009). Le curriculum formel correspond à l'ensemble des activités et expériences organisées autour d'un sujet et des ressources définis pour atteindre des objectifs qui seront évalués à travers des outils préalablement indiqués également (contrôles continus, activités pratiques, exposés, présentations...). Le syllabus informel quant à lui rassemble l'ensemble des activités qui ne sont pas annoncées dans le programme mais qui contribuent à part entière à la l'expérience internationale des étudiants sur le campus. Il s'agit d'activités extra scolaires comme les associations ou le bureau des étudiants.

élèves et les associations des étudiants. Ça peut être des activités culturelles autour de certains groupes ethniques, ou même des cours de soutien scolaire entre étudiants... Tout ce qui peut contribuer et développer les interactions et échanges entre les étudiants en particulier, mais aussi entre les étudiants, les enseignants et le staff.

#### - **La formation du citoyen du monde**

L'objectif de l'éducation internationale dans les ESM est de former des managers capables d'évoluer dans n'importe quelle région du monde. Grâce aux compétences acquises, ils pourront s'adapter et être agiles dans toutes les situations qu'ils rencontreront. Ces compétences sont acquises à travers le curriculum et les activités extra scolaires.

Cette forme d'internationalisation (à domicile) s'est développée depuis plusieurs décennies aux États-Unis et dans les pays anglo-saxons en général, qui restent (les US et la Grande Bretagne) les premiers pays d'accueil des étudiants internationaux devant la France. Ce n'est que dans les années 1998, qu'un mouvement "internationalisation à domicile" s'est développé en Europe en réaction au programme Erasmus qui se focalisait seulement sur 10% des étudiants européens qui avaient la capacité de partir à l'étranger au cours de leur cursus Licence ou Master (de Wit, 2015, P.49). Les principales limites de ce modèle sont liées à l'environnement local de l'ESM hôte. Pour illustrer la réussite de ce modèle de Meyer, Hawker et Hawawini (ibid) citent Harvard University aux États-Unis et IMD à Lausanne en Suisse.

L'internationalisation à domicile est rarement une stratégie génératrice de profits. En revanche elle permet de développer d'autres motivations de l'internationalisation comme le prestige/l'image de marque ou les alliances stratégiques entre institutions (variables politique et socio-culturelle).

### **3.3.2. L'internationalisation à l'étranger ou le modèle export**

L'éducation transnationale ou *off-shore* (Knight et Altbach, ibid), correspond à l'ensemble des activités de l'ESM orientées vers la mobilité des étudiants des enseignants, des programmes et de l'institution à travers des investissements directs à l'étranger ou des bureaux de représentation.<sup>137</sup> Une autre catégorie non négligeable a émergé il y a plusieurs décennies et s'est renforcée par les nouvelles technologies, il s'agit de l'exportation virtuelle (éducation à distance).

#### **3.3.2.1. La mobilité estudiantine**

---

<sup>137</sup> Classification de Knight (2003)

En 2013, dans le monde, on compte un peu plus de quatre millions d'étudiants en mobilité internationale.<sup>138</sup> On note une évolution dans les départs à l'étranger favorisés par les politiques européennes, notamment avec le programme Erasmus+. En France, le MINESRI annonce 43 000 étudiants en mobilité sortante sur l'année 2016-2017, enregistrés sur le programme Erasmus+. Ces étudiants se déplacent généralement dans le cadre d'échanges avec des universités partenaires. Les échanges sont réalisés en petits groupes, c'est pourquoi, les ESM multiplient les accords de partenariats avec des institutions étrangères. LA CGE publie sur son site, les résultats d'une enquête réalisée auprès de ses écoles membres pour l'année 2013-2014 et au sujet de la mobilité des étudiants. 26 057 étudiants seraient partis à l'étranger pour un séjour académique, devenus obligatoires dans la majorité des écoles de management en France et donc bien intégrés dans leurs parcours. Ces échanges ont des durées plus ou moins variables en fonction du type d'accord entre les institutions partenaires. Il peut s'agir d'un ou plusieurs semestres à l'étranger dans le cadre d'échange (s). En dehors des stages, les étudiants peuvent effectuer des stages ou alors une année complète à l'étranger, généralement la cinquième année pour obtenir un double diplôme de l'université partenaire.

La mobilité des étudiants (dans le cadre d'Erasmus ou pas pour l'Europe) représente la plus grande part des activités de l'internationalisation à distance. Pour beaucoup d'institutions faire de l'international se résume à envoyer des étudiants à l'étranger, soit dans des bureaux de représentation, chez des partenaires, ou alors dans des campus délocalisés. La destination et la qualité du contenu de la formation dépendent beaucoup des ressources de l'ESM. Même si le programme Européen Erasmus+ permet de financer plusieurs bourses et certains accords de doubles diplômes, les établissements proposent également des bourses de mobilité pour aider leurs étudiants qui souhaitent profiter de l'expérience internationale.

La mobilité des étudiants entraîne une forme de mobilité des programmes et des crédits dans le cadre d'une reconnaissance mutuelle de la valeur des enseignements ou la création conjointe d'un diplôme. Dans le cadre du programme Erasmus par exemple, proportionnellement à sa taille, un établissement peut en moyenne avoir 47 accords de partenariats. Pour les établissements de 20 000 étudiants, on peut compter environ 150 partenaires (Vincent-Lancrin, 2008). Ce nombre de partenariats (très affiché par les ESM) indique le nombre de possibilités pour les étudiants de se rendre à l'étranger.

---

<sup>138</sup> Rapport de l'UNESCO sur la science, vers 2030 : <https://fr.unesco.org/node/252289>

### 3.3.2.2. La mobilité des enseignants

Contrairement à la mobilité des étudiants qui est très développée dans les ESM et surtout dans les grandes écoles, il existe peu de dispositifs (exploités) autour de la mobilité des enseignants et encore moins autour de la mobilité des personnels (administratifs). Au-delà d'Erasmus, qui a récemment intégré la mobilité des personnels dans ses dispositions, il existe d'autres possibilités au niveau national et européen<sup>139</sup> pour favoriser la mobilité des chercheurs. Toutefois, c'est souvent à titre individuel ou par la démarche d'un département que l'attention est portée à ces possibilités de mobilité, plutôt courtes et donc d'une incidence nulle sur le fonctionnement de l'institution. Par ailleurs, ces dispositions ne tiennent pas compte de l'évolution de carrière des enseignants (de Wit et Hunter, 2015).

Ces séjours à l'étranger peuvent se faire dans le cadre de partenariat académique, d'échange d'enseignants et étudiants, d'un statut de professeur visitant dans une université étrangère<sup>140</sup> ou dans le cadre d'un déplacement vers un campus délocalisé. Quelle que soit l'option envisagée, la problématique soulevée par la (faible) mobilité des enseignants est le caractère non institutionnalisé de la démarche pourtant ce sont les enseignants qui créent les programmes pour les campus délocalisés, qui accueillent les étudiants étrangers, qui font des programmes de recherche avec des partenaires étrangers... En effet, nous pensons avec certains chercheurs que les enseignants sont une des clés du succès de l'internationalisation des EES car, *"Indeed, without the full, active, and enthusiastic participation of the academics, internationalization efforts are doomed to fail. Without the participation of the faculty, internationalization efforts often become highly controversial."*

La France n'échappe pas à cette logique internationale sur l'implication des enseignants comme élément essentiel de la stratégie globale de l'ESM. Notons néanmoins que quelques actions (bien que toujours insuffisantes) sont mises en place, telles que les incitations sur la publication dans des revues internationales, la participation à des conférences et colloques internationaux, l'appartenance à des groupes de recherches divers... Avec l'influence des classements internationaux comme celui de Shanghai qui met l'accent sur la recherche, les activités de recherche prennent de plus en plus d'importance au sein des EES françaises, qui se retrouvent souvent mal classées du fait de la structure même du système universitaire qui exclut les grands centres de recherche intensive (CNRS, INSEAM) des universités.

---

<sup>139</sup> Le MESRI identifie également la mobilité entre les disciplines, les thématiques ; la mobilité dans la France, la mobilité au sein du secteur public, la mobilité entre privé et public. Au niveau Européen, la mobilité est encadrée par différents programmes tels que EURAXESS ou Action Marie S. Curie qui finance le développement de la recherche dans le cadre de l'Espace Européen de Recherche. Notons que ces bourses de recherche sont généralement orientées vers les innovations industrielles ou la recherche publique et dans l'objectif de développer des partenariats internationaux afin d'améliorer la compétitivité de l'Europe.

<sup>140</sup> Dans certaines ESM, les enseignants grâce à leurs réseaux peuvent prendre un congé sabbatique pour 6 mois pour être visiting professor dans une université étrangère. Ce principe n'étant pas beaucoup mis en place, les congés sont souvent en effet sans soldes s'ils sont acceptés. Le seul accompagnement de l'institution c'est l'autorisation du déplacement et de l'utilisation du nom de l'institution.



### 3.3.2.3. La mobilité des programmes

La mobilité des programmes a gagné en popularité ces dernières décennies. C'est la deuxième forme d'éducation transnationale après la mobilité des étudiants (Naidoo, 2006, Vincent-Lancrin, 2008). Dans cette forme d'éducation transnationale, ce sont les programmes qui vont trouver les étudiants dans leur pays d'origine, le plus souvent via des échanges (activité non profitable et dans le cadre des accords de partenariat) ou des accords commerciaux (avec des institutions pour profit). *“À l'échelle mondiale, les deux pays les plus actifs dans ce domaine, le Royaume-Uni et l'Australie, comptent environ 300 000 étudiants inscrits dans leurs programmes transnationaux, essentiellement en Asie”* (Vincent-Lancrin, 2008, P.76)

Les principaux modèles de “distribution” des programmes à l'étranger sont la co-créditation de diplômes, les doubles diplômes ou des diplômes propres à travers des accords d'échanges avec des institutions sur place, des bureaux de représentation, des campus délocalisés, de l'export virtuel ou encore des franchises. Notons qu'il y a une forme de perméabilité entre les composantes de l'enseignement à distance/éducation transnationale/internationalisation à l'étranger. 604 programmes français sont délivrés à l'étranger, dont 138 formations à distance pour 326 diplômes.

Les programmes peuvent donner lieu à des diplômes (doubles diplômes, diplômes propres, co-créditation)

### 3.3.2.4. Les programmes à distance

Depuis plusieurs années l'enseignement à distance est proposé en France par des institutions spécialisées comme le CNAM, le CNED ou encore l'agence universitaire pour la francophonie. Les cours en ligne sont l'exemple parfait de l'exportation virtuelle d'un programme, accessible à n'importe quel étudiant dans le monde, grâce à internet. Avec les évolutions technologiques les programmes à distance représentant une forme de diversification des produits et une forme supplémentaire d'internationalisation. Néanmoins, cette forme d'internationalisation à l'étranger est très peu exploitée par les EES français en dehors du CNAM qui a lui seul compte 3 000 auditeurs de ses programmes à l'étranger sur les 6 000 que compte la formation à distance en 2015 en France (France Stratégie, 2016, P.114). Ce mode de pénétration à l'étranger est privilégié par certains pays tels que le Royaume Uni ou l'Australie. Les enseignants dispensent leurs enseignements à travers la classe virtuelle, des exercices interactifs, des conférences call...les cours sont monitorés sur une plateforme en ligne où étudiants et enseignants ont accès pour des échanges privilégiés. Cette forme d'internationalisation repose essentiellement sur les technologies, est à moindre coût et permet une pénétration rapide sur le marché de la formation continue de cadres supérieurs. Des groupes l'IFG Éducation, sont présents avec cette formule sur le marché de la formation continue en France depuis plusieurs décennies.

### 3.3.2.5. La mobilité des institutions : les campus délocalisés, les bureaux de représentation et les franchises

Dans le processus de développement à l'étranger, les EES investissent par étapes en fonction de leurs ressources et des conditions politiques, socio-culturelles et économiques du pays hôte. Tout d'abord, elles peuvent aller à l'international avec des cours, puis des programmes, des franchises et enfin par des implantations directes, notamment un bureau de représentation ou un campus délocalisé.

Les implantations directes sont les moins courantes dans le monde entier et en France en particulier car cela relève d'un engagement important au plan financier et stratégique de l'ESM. Néanmoins c'est l'un des modes de développement de certains groupes américains comme Laureate Universities qui grandit par la croissance externe en acquérant partiellement ou totalement des établissements à l'étranger.

Les bureaux de représentation ou campus-satellites correspondent à des bureaux qui peuvent être loués par des ESM à l'étranger et dans lesquels en général, elles accueillent leurs propres étudiants en échange. Il s'agit d'une réplique plus ou moins à l'identique de la structure mère sans partenaire académique local. Comme leur nom l'indique, c'est une forme de représentation de l'entité dans une zone géographique précise. Ces représentations sont difficilement identifiables lorsque les ESM affichent dans leurs discours institutionnels qu'elles sont multi-sites. D'après une cartographie réalisée par France Stratégie (2016), la France compte 40 bureaux de représentation à l'étranger dont 14 campus-satellites et 36 campus multi-sites essentiellement détenus par des écoles de commerce et des écoles d'ingénieurs, hors campus délocalisés (HEC Paris au Qatar et l'Université Paris 5 à Abu Dhabi).

Les établissements associés, au nombre de 38 pour les institutions françaises, correspondent à l'ensemble d'établissements délivrant leur offre de formation dans des universités partenaires (hébergées) ou des structures co-crées c'est à dire créées à la suite d'accords avec établissement étranger. En management, on compte environ 18 établissements de ce type.

Les établissements franchisés représentent la tendance qu'Altbach (2013) baptise McDonaldisation de l'enseignement supérieur. Les 63 franchises françaises à l'étranger délivrent des diplômes d'établissement (non-diplômes nationaux) dans des filières où la France est très réputée, à savoir la mode, la restauration, ou l'hôtellerie. Il n'y a pas à notre connaissance de franchises en management en France

Le rapport de France Stratégie 2016 sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur propose quelques chiffres saillants pour avoir une image de l'offre internationale des EES français à l'étranger. Les éléments du rapport reprennent presque toutes les catégories que nous avons évoquées : Plus de 600 programmes français à l'étranger, 140 implantations physiques à l'étranger (62 franchises, 40 campus satellites, 38 établissements associés), près de 330 diplômes français délocalisés à l'étranger, 138 programmes de formation à distance avec public étranger, avec environ 37 000 étudiants dans le monde ; 4

étudiants sur 5 inscrits dans les programmes français à l'étranger sont en Asie (38,3 %), en Afrique (27,9 %) et au Proche et Moyen-Orient (18,4 %).

Naidoo (2006, P.334-338) explique que le marché de l'éducation à l'étranger a changé de "fusil d'épaule". Dans les années 1950 après la deuxième guerre, c'était surtout un moyen pour les pays développés d'aider les pays en voie de développement à leur construction, notamment en formant leurs élites. Aujourd'hui, les variables sont différentes et on passe à une motivation d'aide à une motivation financière, surtout avec l'entrée des services d'éducation dans les accords du GATS. Au-delà de ce changement de motivation, l'éducation transnationale est au centre de l'interrogation sur l'adaptabilité des connaissances transférées dans les programmes, les cours, les diplômes à travers les supports technologiques, les enseignants en mobilité, les bureaux de représentation ou les campus délocalisés. En effet, les publics de ce type de "produits" sont des étudiants qui n'ont peut-être ni l'envie, ni la possibilité de se déplacer dans les pays d'origine pour bénéficier des formations du fait par exemple des difficultés pour obtenir des visas. Compte tenu des questions de plus en plus prégnantes liées au terrorisme notamment, les EES inscrits dans ce modèle ont dû adapter leurs stratégies et se diversifier grâce à la technologie d'où le regain de prestige de l'éducation à distance.<sup>141</sup> D'après de Meyer, Hawker et Hawawini (2004, P.110), le succès des stratégies d'export repose sur trois principaux éléments : la location centrale de l'école (sa renommée entre autres), la pertinence du savoir transmis au-delà des frontières nationales du campus mère, et la capacité des enseignants à se déplacer. Nous rajouterons à cette trilogie, les nouvelles technologies et surtout l'adaptabilité des produits à l'environnement local, d'où l'intérêt des partenariats avec des institutions locales. D'un autre côté le principal challenge de l'éducation transfrontière, reste la dimension politique de l'internationalisation, notamment au niveau national entre les deux pays. Il est plus aisé pour les ESM de s'installer ou proposer des services d'éducation à distance ou pas dans des pays avec lesquels leur propre pays a des accords de partenariats et d'entente mutuelle dans les domaines de l'éducation et de la recherche scientifique. L'intérêt de l'éducation transnationale dans l'absolu, c'est la possibilité pour les étudiants, enseignants et personnels en mobilité d'apprendre également de l'étranger dans le but de traduire les avantages de cet apprentissage sur le campus mère. L'éducation transnationale peut se dérouler pour certaines institutions par étapes. La première phase serait la mobilité des étudiants, puis la mobilité des programmes, et le développement de bureaux de représentation et des campus. Ces étapes ne sont pas séquentielles et peuvent se chevaucher les unes les autres, compte tenu des variables environnementales de l'ESM et de ses ressources propres.

Certains EES sont présents à l'international avec différentes formes de pénétration. Au plan physique, ils se constituent un réseau à base de leurs partenariats, alliances, mais aussi implantations. Le rapport de

---

<sup>141</sup> On y faisait référence il y a plus de 50 ans avec les cours par correspondance. Aujourd'hui on parle de classe virtuelle, de blended learning, de cours en visioconférence...

France Stratégie (2016) réalisé par le directeur honoraire d'HEC Paris, Bernard Ramanantsoa, sur l'enseignement supérieur français par-delà des frontières, identifie quatre stratégies dont deux nouvelles pour un meilleur déploiement de l'offre française à l'étranger. Il s'agit de la stratégie de rayonnement au national et institutionnel en adaptant les objectifs scientifiques aux enjeux des politiques extérieures de l'État ; La stratégie de déploiement par et pour la recherche pour rattraper le retard en matière de présence de la recherche française sur la scène internationale ; la stratégie d'appropriation du marché, visant à exploiter les tendances du marché et à être réactif aux changements et la stratégie de l'expansion numérique autour de tout ce que internet et les nouvelles technologies peuvent offrir (les MOOC, le blended learning, les classes virtuelles...)

### **3.3.3. Les partenariats**

Entre joint-venture, partenariats académiques simples et alliances, il y a de quoi se perdre dans les modes d'association pour avoir une existence à l'étranger. Le choix de l'une ou l'autre possibilité est fonction de la stratégie globale et des ressources de l'ESM.

#### **3.3.3.1. Les alliances**

Il s'agit des partenariats à plusieurs facettes entre deux ou plusieurs institutions, recouvrant des activités que les parties s'engagent à effectuer en commun. Il peut s'agir d'échanges, de co-construction de programmes, de conduite de programmes de recherche, d'accords de double diplomation.... Pour la double diplomation par exemple, les établissements choisissent les cours auxquels leurs étudiants doivent assister et valider dans les institutions partenaires pour pouvoir obtenir un double diplôme. Dans la majorité des programmes des grandes écoles en France, les ESM proposent des parcours double diplômants en cinquième année lors de la spécialisation. Dans les alliances, les enseignants peuvent faire leurs heures dans les institutions partenaires, bénéficier des fonds communs alloués aux projets de recherche entre les partenaires et créer des programmes en commun avec les partenaires. L'un des exemples de ce type d'alliance avec une ESM en France est celui de l'INSEAD avec la Wharton school de l'université de Pennsylvanie aux États-Unis pour le programme MBA. Pour que ce type d'alliance soit durable, il est primordial de définir certaines règles dès le départ à savoir l'objet de l'alliance et les motivations respectives des parties prenantes ; le champ d'activités de la coopération, le caractère exclusif ou non de l'alliance, le mode de partage des revenus et des dépenses et la gouvernance de l'alliance (fixation des objectifs et résolution des problèmes)<sup>142</sup>. Les partenariats que nous qualifions de simples, se résument généralement

---

<sup>142</sup> Hawawini, 2007, P.42

à des accords d'échanges d'étudiants, voire d'enseignants entre les institutions partenaires. Ils sortent très peu de ce cadre et n'intègrent pas d'autres activités. Ce type de partenariat est encadré par le programme européen Erasmus.

Les joint-ventures académiques s'appliquent généralement au développement d'un programme proposé conjointement par deux institutions partenaires et souvent complémentaires, situées dans des zones géographiques différentes. Le diplôme unique signé des deux partenaires est délivré par chacune des entités à travers des cours dans chacun des campus des partenaires ou ailleurs. Cet accord de joint-venture académique peut également inclure les échanges d'étudiants et d'enseignants. Hawawini (ibid) relève que comme dans l'industrie, les joint-ventures sont sujettes à des problèmes de gouvernance et soulèvent la question de la qualité des services fournis par l'institution partenaire. C'est pourquoi avant de s'associer, les ESM disent s'assurer du degré de crédibilité de l'institution partenaire dans son pays d'origine. Pour Hawawini, ce mode d'internationalisation est le moins optimal, même si l'internationalisation des programmes est une modalité très revendiquée par les ESM.

### **3.3.3.2. Les réseaux académiques**

Au-delà de l'import et l'export, ou encore des partenariats, certaines institutions, se sont organisées en réseaux académiques au sens de de Meyer, Hawker et Hawawini (ibid, P.112). Le campus mère fait un investissement direct à l'étranger pour créer un autre campus qui peut être considéré dans la gestion interne soit comme un campus à part entière ou comme une filiale. Des exemples précis de ce type de réseaux académiques sont donnés par les auteurs en faisant référence à l'ESCP et à l'INSEAD qui ont plus d'une implantation à l'étranger. Ce sont les campus multi-sites que nous avons évoqués plus haut.

Les réseaux académiques présentent les mêmes difficultés en termes de management qu'une firme multinationale classique avec plusieurs sites/filiales à gérer.

Toujours dans la catégorie des réseaux, on peut citer le réseau des IAEs qui comme, plus haut noté, est le résultat d'une décision politique. Néanmoins les ESM de la communauté mettent en commun leurs pratiques notamment pour les recrutements, mais chaque entité est indépendante et il ne s'agit pas d'un réseau administré, il n'y a pas de hiérarchie au sein de ce réseau.

## CONCLUSION DU CHAPITRE 3

La distinction des activités réparties dans les différentes stratégies évoquées a des limites car comme pour l'internationalisation à domicile, l'internationalisation à distance peut également être orientée vers les programmes et le développement d'une compétence interculturelle et internationale. Par ailleurs aucun des modes de pénétration ou d'expansion à l'étranger n'est exclusif. Autant les activités ne sont pas exclusives, autant les stratégies ne le sont pas non plus.

Nous avons présenté une série non exhaustive d'activités des ESM à l'international mais c'est à chaque entité de sélectionner les activités qui lui correspondent en fonction de ses moyens, de sa mission, de ses motivations mais aussi de ses acteurs. L'international est une variable nécessaire dans la formation supérieure aujourd'hui et *“c'est bien la combinaison de ces outils qui font la stratégie d'internationalisation d'un établissement.”*<sup>143</sup>

En effet, l'engagement international d'une ESM doit prendre en considération un grand nombre d'activités sur le campus mais également une stratégie globale cohérente. Certains auteurs et organismes nationaux/ internationaux au travers du processus d'accréditations, font remarquer que beaucoup d'écoles/ universités vont au-delà des platitudes et des stratégies de surface affichées notamment sur leurs sites internet.

Les stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur présentées dans la littérature par des chercheurs tant en sciences de gestion qu'en sciences de l'éducation s'inspirent des modèles de référence de l'internationalisation de l'industrie. L'import, l'export, les réseaux, les partenariats/alliances, les joint-ventures ou encore les campus à l'étranger (filiales) correspondent à une forme de stratégie d'internationalisation avec une conception planifiée, délibérée, étape par étape.

Dans le chapitre suivant, nous voulons revenir sur les grandes écoles de pensées derrière les conceptions de la stratégie de manière générale et la stratégie et celles des ESM en particulier.

L'internationalisation est-elle véritablement abordée de manière traditionnelle, étape par étape ou est-elle le fruit de stratégies issues d'un processus discontinu de prise de décision dans les écoles de management ?

---

<sup>143</sup> Rapport France Stratégie (2016) sur l'enseignement supérieur par-delà ses frontières (P.209)

## CHAPITRE 4

### DU CADRE CONCEPTUEL À LA PROBLÉMATIQUE

La genèse de notre problématique est liée à la fois à l'étude de la littérature et à notre connaissance empirique de certaines situations d'écoles supérieures de management en France<sup>144</sup>. Nous reprenons ici les principaux concepts et cadres théoriques sur lesquels repose la construction de la problématique et des propositions de recherche.

#### 4.1. Planification/Causation vs Émergence/Effectuation

Comme on l'a vu, la littérature sur le développement international souligne que les processus d'internationalisation peuvent reposer sur divers facteurs décisionnels et sur des démarches plus ou moins planifiées à l'avance. En nous inspirant des travaux issus des théories de l'entrepreneuriat, on peut rapprocher ces différentes démarches d'internationalisation de la distinction faite par Sarasvathy (2001) entre « causation » (qui s'apparente à la logique de planification) et « effectuation » (qui concerne plutôt la saisie d'opportunités et la mise en œuvre parfois rapide en fonction de moyens disponibles).

##### - Démarche planifiée ou causation

En effet, les travaux fondateurs en international business ont tendance à s'appuyer plus ou moins explicitement sur le courant du comportement organisationnel ou sur l'approche par les ressources, qui considèrent que pour s'internationaliser les entreprises doivent évaluer leurs environnements internes, externes, leurs ressources à la recherche d'avantages concurrentiels, pour créer de la valeur sur un autre territoire ou segment de marché. Ce processus relativement rationnel et formel basé sur la sélection de moyens pour atteindre l'objectif d'expansion peut être associé à ce que Sarasvathy (2001, 2005, 2009) appelle causation. Avec les théories d'internationalisation, notamment les approches dites traditionnelles des modes d'entrée sur un nouveau marché (Upsalla – Johanson & Vahlne (1977, 2009, 2017), ou encore de l'innovation (Bilkey & Tesar, 1977), l'accent est mis sur l'évolution graduelle et l'acquisition d'expérience nécessaire au choix des marchés étrangers.

---

<sup>144</sup> Voir précisions sur notre posture épistémologique en chapitre 5

### - Démarche émergente ou effectuation

A la suite de ces travaux, un courant de l'entrepreneuriat (international) discute fortement la question de l'expérience nécessaire pour s'internationaliser en arguant que le développement international n'est pas nécessairement processuel, mais qu'il peut être accéléré et rapide. En s'appuyant sur le « *mindset* » du dirigeant, ses aptitudes, ses réseaux, son caractère résilient dans la prise de décision et son environnement dynamique, Rennie (1993), Oviatt & McDougall (1994) considèrent qu'il peut exister des entreprises dites *born globals*. Cette deuxième conception de l'approche d'un nouveau marché peut être assimilée à ce que Sarasvathy (2001, 2008, 2009) appelle effectuation dans le processus de prise de décision. En effet, le processus de causation tel que défini par Sarasvathy (2001, P. 245) renvoie à « *tak[ing] a particular effect as given and focus on selecting between means to create that effect* ». En d'autres termes, il s'agit d'un processus de décision dans lequel l'existence d'un cadre de référence avec des objectifs précis est primordiale. Le décideur n'aurait donc plus qu'à étudier les options<sup>145</sup> dont dispose l'organisation pour atteindre cet objectif, afin de sélectionner les plus appropriées aux spécificités du marché visé. A l'inverse, l'effectuation est un processus qui selon Sarasvathy (2001, P. 245) prend en considération « *a set of means as given and focus on selecting possible effects that can be created with that set of means* ». Dans cette configuration, les objectifs émergent en situation d'action alors que dans le paradigme de causation, les objectifs sont définis avant de prendre la décision d'internationalisation car c'est eux qui l'orientent.

Une des limites des théories traditionnelles de l'internationalisation est qu'elles reposent essentiellement sur la taille des entreprises et leurs contextes d'oligopole ou de monopole. Elles ne prenaient généralement pas en considération les entreprises de plus petites tailles ou la dimension individuelle de l'analyse de la prise de décision d'internationalisation. C'est pourquoi, nous soulignons avec (Harms & Schiele, 2012) que la théorie de l'effectuation considérée comme la prise en considération de l'incertitude dans le processus de développement international, peut apporter une intéressante contribution au développement des théories d'internationalisation. On peut remarquer également que Johanson et Vahlne à l'origine du modèle fondateur Upsalla ont fait évoluer leur proposition en 2009 et 2017 en mettant le preneur de décision au centre du modèle notamment via les réseaux d'affaires.

Pour contribuer à l'enrichissement des théories d'internationalisation et à leur utilisation dans le cas de l'enseignement supérieur, nous avons comparé et contrasté les approches théoriques de « causation et effectuation », qui peuvent renvoyer aussi à la distinction entre stratégie délibérée et stratégie émergente proposée par Mintzberg à propos des processus de prise de décision stratégique des organisations.

Ainsi, même si le concept d'effectuation est essentiellement issu du champ de l'entrepreneuriat, il apparaît intéressant et très applicable au management stratégique international puisqu'il porte spécifiquement sur le processus de prise de décision et ses conséquences sur l'organisation tout entière. De plus,

---

<sup>145</sup> Entendre ici ressource, moyens...



l'approche de Sarasvathy nous permettra d'aborder à la fois la prise de décision en tant que telle mais également la mise en œuvre stratégique.

Notre recherche vise à mettre en perspective les théories de l'internationalisation de l'industrie au regard de celles concernant l'enseignement supérieur, à la lumière de la distinction entre logique de planification/causation et logique d'émergence/effectuation. Nous ré-analisons en termes synthétiques chacune de ces approches ci-après.

## 4.2. L'internationalisation des EES vue comme une démarche planifiée

Selon le cadre de référence produit par les travaux sur l'internationalisation de l'industrie et même de l'enseignement supérieur, le processus d'internationalisation renvoie de façon traditionnelle à une approche planifiée et intégrée des initiatives organisationnelles des entreprises ou des établissements d'enseignement supérieur. Globalement, cette approche s'appuie sur une vision forte du ou des dirigeants, des études de faisabilité (modes d'entrée), des outils de pilotage et de contrôle, et une mise en œuvre opérationnelle issue des analyses en amont. Elle est supposée être formalisée dès le départ, avec de légères adaptations possibles en cours d'exécution. Cette approche de l'internationalisation puise ses racines de la pensée stratégique (sur le marché local) basée sur la planification et la dissociation entre la vision stratégique et la mise en œuvre opérationnelle. Comme on le sait depuis les travaux d'Ansoff et al. (1976) puis de Mintzberg (1975, 1985, 1994), la pensée stratégique ne peut plus être assimilée exclusivement à la planification<sup>146</sup> et ne peut être dissociée de la mise en œuvre et de l'action.

Il apparaît que le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur tel que présenté par la littérature est graduel et cherche à s'adapter à l'environnement de l'institution. En adaptant le modèle Uppsala du développement incrémental de l'entreprise à l'étranger à l'enseignement supérieur, Engwall et Kipping (2013) ont identifié quatre mécanismes ou stratégies d'internationalisation similaires à ceux de Hawawini (ibid). Ces mécanismes sont basés sur la provenance des étudiants et la localisation de l'offre. Nous avons choisi de les réduire à trois car à notre sens deux d'entre eux se complètent :

- L'insourcing ou internalisation de l'offre : c'est *l'internationalisation à domicile*. On peut rajouter la dimension import des idées à cette catégorie car elle repose pour les auteurs sur la capacité à créer et transmettre la valeur internationale et interculturelle à travers la recherche, l'import des livres sans la mobilité des étudiants ou des enseignants.

---

<sup>146</sup> Du fait de son caractère trop normatif et de l'évolution permanent de l'environnement des organisations

- Le outsourcing ou externalisation de l'offre : c'est l'export ou encore l'internationalisation à distance
- Les investissements directs à l'étranger ce sont les campus délocalisés ou les réseaux

L'annexe N°14 met en parallèle les stratégies ou approches d'internationalisation proposées par de Meyer et ses collègues (ibid), Hawawini (ibid), Knight (ibid) et Engwall et Kipping (ibid). L'intérêt de ce tableau est qu'il attire l'attention sur la stratégie hybride ou globale d'internationalisation qui est le résultat d'un assemblage planifié, réfléchi et intégré de l'internationalisation au sein d'une ESM. Par défaut, ce processus sera singulier dans chaque école ou établissement, car il prend en considération les environnements directs, les ressources (humaines et matérielles), l'histoire, les structures et la gouvernance de chaque EES. Pour mettre en place ce modèle hybride, global d'internationalisation, l'ESM doit passer par un processus d'amélioration continue.

Knight et de Wit (2005) proposent d'appréhender l'internationalisation comme un processus que nous allons décrire dans les lignes suivantes et comme représenté avec des adaptations dans la figure N°9. Selon cette approche, la démarche d'internationalisation commence par une analyse de l'environnement de l'ESM. Celle-ci ne vivant pas en autarcie, doit être à l'écoute de son environnement. A travers une analyse interne et externe, elle prend connaissance des challenges liés à la globalisation notamment grâce aux documents, travaux sur les politiques gouvernementales nationales et ou régionales, lesquelles auront un impact direct sur son activité. Après l'analyse du contexte, l'ESM prend conscience de l'importance de l'international. Si elle avait des actions orientées vers l'international, qu'elle menait indépendamment les unes des autres voire par essai-erreur, cette phase permet de définir les bénéfices et intérêts de l'internationalisation pour les parties prenantes de l'ESM<sup>147</sup>. L'engagement du leadership est une clé pour la mise en place d'une démarche d'internationalisation, mais son succès dépend à la fois de la gouvernance de l'ESM, des étudiants, des enseignants et du personnel. La planification intervient par la suite comme étape suivante pour identifier les besoins et les ressources clés de l'EES (source d'avantage compétitif) et élaborer des plans d'action en adéquation aux ressources matérielles et humaines. L'opérationnalisation est la phase par laquelle les stratégies orientées vers les activités (l'offre internationale de l'EES) et les stratégies orientées vers les structures sont élaborées (organisation des services transversaux pour l'accompagnement du déploiement de l'offre). La phase d'implémentation comme son nom l'indique c'est le moment où l'offre est déployée avec l'organisation structurelle y afférent. Après la mise en place, intervient la vérification et le contrôle, qui sont des étapes très importantes pour évaluer les effets des activités mises en place. Toutes les actions mises en place doivent être mesurées, évaluées pour être

---

<sup>147</sup> C'est à dire, les étudiants, les enseignants, le personnel, les actionnaires, s'il s'agit d'une ESM privée, l'État et la société en général, du fait de la mission d'intérêt général des établissements de formation. Dans sa réflexion stratégique, l'ESM doit rédiger (ou adapter) sa mission en intégrant sa mission internationale et son objectif dans la mission générale de l'ESM

améliorées en continu. Par exemple en dehors de l'évaluation périodique des programmes par la CEFDG, ou les organismes d'accréditation, l'ESM peut mettre en place une forme d'auto-évaluation de ses activités. Les enseignements peuvent être évalués par les étudiants à la fin d'un module avec des critères qualitatifs. Les syllabes doivent être préparées avec les objectifs de cours, les attendus, les formes d'évaluation. Le rapprochement entre les résultats des évaluations des enseignants et des étudiants permettra d'évaluer le cours et de l'ajuster pour le semestre d'après.

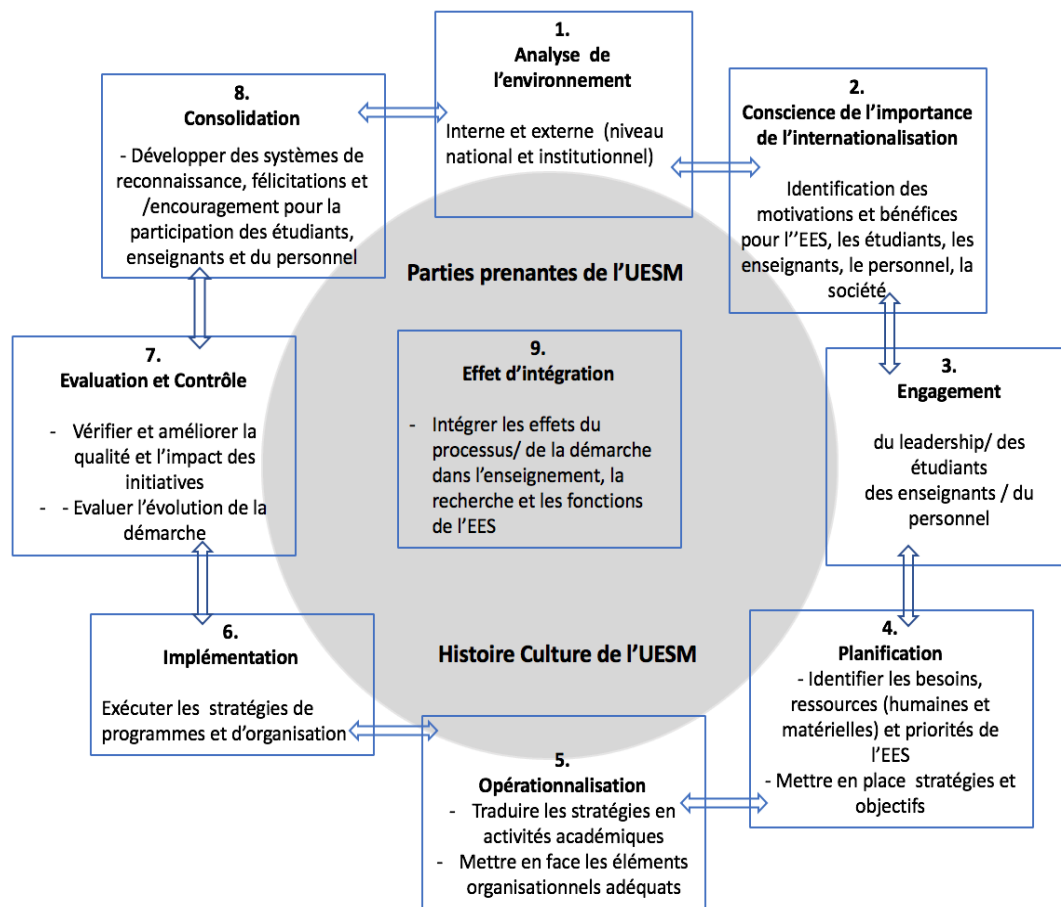
Dans cette démarche d'amélioration continue de la démarche d'internationalisation, l'ESM, doit montrer sa gratitude et ses encouragements aux parties prenantes internes à l'œuvre pour le succès du processus. Des formes de motivation peuvent intervenir à n'importe quelle étape de la boucle par l'organisation avec les étudiants par exemple d'événements culturels sur le campus, pour favoriser l'interaction, les échanges et la convivialité entre étudiants, enseignants (hors de la classe) et personnels de l'ESM. Ces « incentives » peuvent aussi être pour les enseignants, par exemple des gratifications pour la publication dans des revues sur les sujets de prédilection de l'ESM.<sup>148</sup>

La dernière étape proposée par Knight et de Wit est l'effet d'intégration. L'idée ici est que l'internationalisation est en soi un processus dont l'ESM apprend et les effets de cet apprentissage peuvent être intégrés dans toutes les composantes de l'ESM (la recherche, les enseignements, les services). La figure N°9 reprend ces étapes et surtout met en évidence le caractère interdépendant de chaque phase avec la précédente. Par ailleurs elles ne sont pas séquentielles et donc peuvent être réalisées en même temps pour certaines. Toutes ces phases reposent sur l'histoire et la culture de l'ESM, ce qui au final permet d'avoir des stratégies et une démarche uniques en matière d'internationalisation pour chaque ESM, malgré le caractère fortement isomorphe qu'impliquent les accréditations ou les politiques gouvernementales.

---

<sup>148</sup> Même si ces activités et formes d'incentives apparaissent peu orientées vers le public, il est possible de trouver d'autres formes plus adaptées à la population universitaire. Dans tous les cas, dans les IAES, il est bien possible d'organiser des événements mobilisant toutes les parties prenantes autour de l'international

Figure 19 : Étapes du processus planifié d'internationalisation (adapté de Knight 1994 et de Wit 2002)



### 4.3. L'internationalisation dans les écoles de management comme résultat des effectuations

Les stratégies d'internationalisation que nous avons abordées dans la section précédente sont des approches qui peuvent poser question en ce qui concerne les structures et les ressources des ESM. Dans la littérature, ces formes d'internationalisation sont en effet abordées sous l'angle des programmes et très peu sous les angles structurel et opérationnel ; cela pourrait expliquer la dichotomie qui existe souvent entre les stratégies affichées et commentées des écoles et leur mise en œuvre effective. Altbach (2013) résume clairement la situation des stratégies d'internationalisation dans les écoles et les universités en général et, son point de vue en 2013 semble encore d'actualité. Il explique en effet que *"In the era of complex 21st-century global engagement, many institutions are neglecting the traditional aspects of internationalization—providing a positive overseas experience for undergraduates, encouraging international faculty research, and ensuring that foreign students, postdocs, and visiting scholars have a positive*

*experience and contribute to campus life. While it may seem old-fashioned to think about these elements, they are as important as ever—and remain at the core of global engagement. While there is emphasis on increasing the numbers of domestic students going abroad, in some cases less attention is paid to the quality of that overseas experience. Similarly, visiting scholars are welcomed but often forgotten once they are on campus. To fulfill its promise and potential, global engagement must be a two-way street.*” Cette analyse souligne l'écart fréquent entre l'intention et la réalisation, ou entre la qualité de définition stratégique et celle de la mise en œuvre. On peut considérer que cet écart est lié à une conception trop rigide et idéalisée de la démarche d'internationalisation.

La littérature montre en effet clairement que les approches stratégiques de l'internationalisation sont basées de façon traditionnelle sur une vision linéaire du processus, qui ne correspond pas à la mise en œuvre effective, ou à l'effectuation (concept-clé de Sarasvathy dont nous réapproprions l'utilisation dans cette thèse). Loin d'être linéaires, les processus d'internationalisation s'avèrent faits de nombreux aléas et allers-retours. Dans une logique constructive et optimiste, cela conduit à des démarches dynamiques et susceptibles de donner lieu à une boucle d'innovation. Le caractère questionnable de l'approche traditionnelle repose donc sur les capacités de mise en œuvre opérationnelle, ce qui questionne la conception stratégique tout entière. Du coup, on peut se demander si la stratégie d'internationalisation ne serait pas davantage basée sur des démarches émergentes, ou « chemin faisant » (au sens d'Avenier, 1999), c'est-à-dire certes avec une vision, mais surtout impulsée par la réalité du terrain et de l'action. Et si la stratégie d'internationalisation était davantage le résultat de la construction de l'action collective des membres d'une organisation ainsi que de l'interaction entre ces actions et les structures organisationnelles ? La stratégie abordée dans cette optique, gagnerait à être enrichie des travaux du courant de la *Strategy as practice* pour éclairer davantage la logique d'effectuation proposée par Sarasvathy.

#### **4.4. Problématisation**

La littérature rappelle que pour remplir leurs fonctions de formation et d'insertion professionnelle, les écoles de management doivent plus que jamais, s'ouvrir au monde devenu globalisé. Pour Hawawini, faire de l'international dans une ESM, c'est apprendre du monde pour mieux enseigner l'économie et le management dont il est admis qu'ils ont une portée globale. La question de l'international dans les ESM a plusieurs fois été abordée dans les travaux scientifiques (sciences de gestion et sciences de l'éducation), mais également très relayée par les médias professionnels et grand public, notamment à l'approche des rentrées académiques.

Néanmoins, on peut constater qu'il existe plusieurs compréhensions du phénomène international dans les ESM, ce qui alimente une sorte de flou autour du sens et des implications de l'international autant pour les étudiants que pour les ESM en tant qu'institutions. L'international semble être souvent réduit à un critère de sélection pour les étudiants et leurs familles. C'est souvent aussi vu comme une opportunité pour faire des stages à l'étranger, puisque toutes les écoles de management ou presque affichent la possibilité de séjours à l'étranger dans leurs offres de programme. L'idée que l'international se fait forcément dans une école de commerce ou d'ingénieurs, et donc que cela coûte relativement cher, semble également être l'une des compréhensions qui existent sur le sens de l'international... Par ailleurs, même si toutes les ESM s'intéressent à l'international, il apparaît qu'elles n'ont pas toutes les mêmes raisons, ni les mêmes ressources. Ces premiers constats laissent penser que l'approche de l'international adoptée pourrait être propre à chaque ESM, que celle-ci soit privée ou publique.

Pour approfondir ces analyses et chercher à mieux en comprendre les facteurs explicatifs, il est donc important de réaliser un certain état des lieux des pratiques, et de caractériser la manière dont l'international est pratiqué au sein des établissements d'enseignement supérieur de management. Dans la mesure où la plupart des ESM semblent proposer des éléments de cursus internationaux et que cette variable est désormais affichée dans les stratégies dites internationales des écoles, il est important de comprendre comment se crée cette stratégie et quelles en sont les conséquences. S'agit-il d'une série de démarches formalisées dans le cadre d'une stratégie de développement international comme on peut le voir dans l'industrie, et avec les travaux de Knight et de Wit ? Ou s'agit-il davantage de stratégies émergentes au sens de Mintzberg (1994), ou « chemin faisant » au sens d'Avenier (1999) qui seraient *in fine* le résultat d'une série d'effectuations au sens de Sarasvathy (2001) ? En d'autres termes, le processus d'internationalisation des écoles de management françaises relève-t-il d'une formalisation planifiée a priori ou d'une recherche de mise en cohérence a posteriori ?

L'étude de la littérature, alimentée par le recueil d'éléments issus du terrain, conduit à considérer que les démarches d'internationalisation des écoles de management française pourraient relever de la seconde option, plus proche de l'effectuati

La problématique de cette thèse consiste donc à **comprendre en quoi les processus d'internationalisation au sein des écoles de management françaises sont généralement le fruit d'une démarche d'« effectuati**

De cette formulation centrale, nous pouvons extraire trois propositions de recherche, à savoir :

**PR 1** : Le développement international au sein des écoles de management françaises ne correspond pas à une démarche stratégique planifiée issue d'un processus d'analyse interne et externe en amont des choix

**PR 2** : Le développement international au sein des écoles de management françaises relève d'une logique d'effectuation, basée sur des saisies d'opportunités en fonction des moyens

**PR 3** : Il existe à la fois des similitudes et des différences d'approches dans les stratégies de développement international des écoles de management françaises, selon qu'elles sont publiques ou privées

Cette thèse a un objectif descriptif et compréhensif des pratiques de l'international dans les ESM françaises avec un regard croisé sur les écoles privées à but lucratif et les écoles publiques.<sup>149</sup>

En particulier, dans le cadre de la proposition PR3, une discussion des similitudes et des différences entre écoles publiques et écoles privées visera à comprendre leurs spécificités d'approche en termes de management stratégique. Les questions de budget et de sources de financement seront vraisemblablement en jeu, ainsi que celles des finalités poursuivies (service public dans certains cas, logiques marchandes dans d'autres).

Dès lors, pour appuyer le choix de notre objet d'analyse empirique, nous nous appuyons sur les caractéristiques que Mailhot & Schaeffer (2009) indiquent en termes de pilotage des organisations financées par les fonds publics et celles financées par les fonds privés. Ils considèrent ainsi que « *le management stratégique des organisations financées par des fonds publics présente des spécificités car il doit apporter une réponse à la fois au souci d'efficacité et d'efficience de l'organisation, mais également aux exigences liées à la réalisation d'une mission pour la société.* » De plus, « *les responsables d'une organisation financée par des fonds publics doivent intégrer une logique politique, dans la mesure où l'organisation est directement ou indirectement, soumise au contrôle d'institutions politiques. En ce qui concerne les organisations privées, « la démarche stratégique [...] se fonde sur des contraintes d'efficacité et de rentabilité : elle vise à prendre des décisions et à engager des actions permettant d'atteindre les objectifs fixés [...] »*

Borel et al (1992) différencie également les finalités des organisations publiques et privées en se basant sur les spécificités de leurs rapports à leurs environnements respectifs. Les organisations privées répondent à des besoins solvables de leur environnement. La satisfaction de ces besoins n'est pas une fin en soi, mais un moyen de parvenir à réaliser un profit. En revanche, la finalité des organisations publiques

---

<sup>149</sup> Compte tenu de l'organisation bicéphale de l'enseignement supérieur français

tient à l'impact qu'elles ont sur leur environnement. Gibert (1986) attribue des finalités « intraverties » aux organisations privées et « extraverties » aux organisations publiques. Les organisations publiques trouvent leur finalité dans la modification d'un état de l'environnement et les actions entreprises sont soumises à un critère de légitimité, au regard duquel les valeurs de profit et d'efficacité qui prévalent dans le secteur privé perdent de leur pertinence (Bodiguel et Rouban, 1991).

Il nous semble donc particulièrement intéressant d'explorer ces spécificités en comparant et contrastant les écoles privées et les écoles publiques, d'autant qu'elles ont avant tout une mission commune de formation et d'insertion et que c'est la résultante ou l'impact (l'« outcome ») de cette mission qui diffère, dans la mesure où elle est transformée en profits pour le privé et en rayonnement du territoire ou développement sociétal pour le public.

Dans ce cadre, nous chercherons à démontrer que les stratégies d'internationalisation dans les écoles supérieures de management françaises relèvent de façon dominante d'une démarche d'effectuation (stratégie émergente de type « chemin faisant »), tout en mettant en évidence des spécificités selon qu'il s'agit d'écoles privées ou publiques.



## CHAPITRE 5

### POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

*“ Et quoi qu’on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d’eux-mêmes. C’est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique...Rien ne va de soi. Rien n’est donné. Tout est construit.” G. Bachelard (1938, P.14)<sup>150</sup>*

Les questionnements épistémologiques sont nécessaires à toute recherche pour clarifier et préciser le cadre de pensée philosophique et éthique du chercheur. En effet, l’histoire de chaque recherche dépend notamment de la ou des perspectives et de la localisation de son auteur<sup>151</sup>. Il est donc important dans l’optique de production de connaissances valables, d’explicitier notre mode de pensées, à travers le contexte, l’objet, la démarche de notre recherche ainsi que le degré de validité des résultats obtenus.

L’objectif de tous travaux de recherche est de produire des résultats clairs, fiables et rigoureusement construits. C’est pourquoi beaucoup de publications sur la méthodologie de recherche abordent la question de la fiabilité, de la validité et du caractère transférable ou pas de la recherche menée. Notre recherche n’échappe pas à cet objectif ; c’est pourquoi nous nous attarderons dans ce chapitre à la fois sur le processus (étapes, méthodes, outils employés...) mais également sur le contenu de la démarche méthodologique que nous avons utilisée tout au long du processus doctoral.

Comme l’indique Cusin (2009), la question de fiabilité des résultats implique que pour avoir une reconnaissance scientifique de ses travaux, le chercheur doit avoir fait preuve de rigueur méthodologique dans ses choix de terrain, de « timing » pour collecter les données ou encore de constitution de l’échantillon. Cependant, le processus de recherche n’étant pas linéaire, il peut être sujet à différents obstacles, et la recherche est souvent le résultat d’une somme de “*second best choices*” opérés par le chercheur. La transparence et la clairvoyance du chercheur sur cette nécessité de s’adapter tout au long du processus de recherche est non seulement la preuve que la recherche est dynamique, mais également que le chercheur a conscience des limites de son travail et qu’il prend de ce fait, les dispositions nécessaires pour les amenuiser.

L’objectif de ce chapitre comme son nom le laisse deviner, est de décrire et d’expliquer au lecteur et aux examinateurs de ce document, le processus de construction de notre réflexion autour de notre approche

---

<sup>150</sup> Bachelard, G. (1938), *La formation de l’Esprit scientifique*, Paris, Vrin. Cité in Martinet (1990 P. 81)

<sup>151</sup> Hatech (1997) Cité par Ewango-Chatelet dans sa thèse de doctorat (2017 P. 172)

comparée des pratiques de l'internationalisation dans les écoles universitaires et les écoles privées de management en France. Nous montrerons donc comment la posture épistémologique sous-jacente à ce travail s'est affinée tout au long de notre réflexion et au fil des investigations théoriques et empiriques. Loin d'être issu d'une conceptualisation théorique figée au préalable, l'essai de modélisation des approches stratégiques de l'internationalisation dans les écoles universitaires et privées, que nous présenterons dans les chapitres suivants est le fruit des résultats d'une étude empirique menée simultanément sur quatre cas d'organisations d'enseignement supérieur situées en France.<sup>152</sup>, éclairés par l'état de l'art sur des travaux préalables d'autres chercheurs. L'entièreté de ce travail et la modeste contribution intellectuelle que nous souhaitons apporter à la compréhension des interactions entre mécanismes de prise de décision en matière d'internationalisation, et les pratiques dans les établissements se trouvent être assez largement orientées par « *l'organisation de nos représentations d'un monde constitué par nos [propres expériences]* » (Martinet 1990 P.106). Nous savons donc qu'il n'existe pas une seule compréhension du phénomène de l'internationalisation dans les écoles de management françaises. Pour autant, celle (s) que nous présentons, s'accorde(nt) avec ce que nous connaissons de l'internationalisation au plan théorique mais également du fait de notre expérience du monde français et international de l'enseignement supérieur.

## 5.1. Fondement constructiviste de la recherche

*« Le constructivisme radical est radical parce qu'il rompt avec la convention, et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience. » Von Glasersfeld E., 1998, p. 27.*

Traditionnellement dans les thèses en sciences de gestion, il y a de nombreuses pages qui sont consacrées dans le chapitre méthodologique, à la discussion des différents courants épistémologiques et à la justification du choix épistémologique du chercheur. On trouve donc souvent des sections qui reprennent le vieux débat "opposant" constructivisme et positivisme<sup>153</sup>, en présentant les différentes postures émergeant du continuum aux extrémités duquel se trouvent ces deux paradigmes de pensées. En effet, les recherches en fonction de leurs objets, contextes, ambitions peuvent se positionner plutôt d'un côté ou de l'autre du continuum (Martinet et Pesqueux, 2013). Dans la logique de balayage des principaux paradigmes contemporains plus souvent mobilisés dans les travaux en sciences humaines et sociales,

---

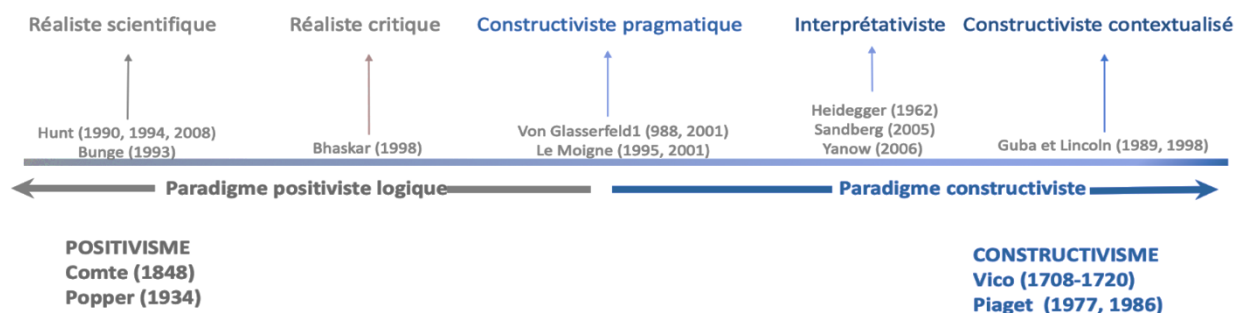
<sup>152</sup> Trois des écoles faisant partie de notre panel sont situées en Île de France et l'autre cas est situé dans la région Nord-Pas-de-Calais.

<sup>153</sup> Modèle des sciences de la nature vs modèle des sciences de l'artificiel

Gavard-Perret et al (2018, 3e édition, P.16-30) présentent cinq paradigmes qu'ils considèrent comme solidement documentés dans la littérature à savoir : le réalisme scientifique, le réalisme critique, le constructivisme pragmatique, l'interprétativisme et le constructivisme contextualisé (voir figure N°11)

Figure 20: Continuum des paradigmes épistémologiques

(Adapté de Gavard-Perret et al (2018, 3e ed. P.18)



La discussion théorique sur les différences entre les positionnements nous apparaît peu productive et sans véritable valeur ajoutée pour notre travail, d'autant que plusieurs chercheurs seniors (Martinet 1990, Thiétart 1999 et 2014, Avenier 2011, Avenier et Thomas, 2015, Gavard-Perret et al, 2018)<sup>154</sup> se sont prêtés avec brio à cet exercice. Aussi, nous nous attarderons simplement sur le paradigme dont les caractéristiques semblent correspondre de manière dominante à la façon dont nous avons pensé et conduit cette recherche.

En effet, l'objectif de cette recherche depuis sa conception a été de découvrir, comprendre le sens de l'internationalisation et les phénomènes qui sous-tendent la prise de décision d'internationalisation. Il a donc très rapidement été question de construire ce sens à la lumière des interactions avec le terrain et le cadre conceptuel qui s'est lui-même affiné au fur et à mesure du temps et des interactions avec le terrain. Loin de nous l'idée de réduire l'épistémologie à la méthodologie et de déduire ainsi notre positionnement épistémologique. Nous sommes consciente que la méthodologie n'est qu'une des facettes de l'épistémologie, qui rend compte de la cohérence globale du cheminement de pensées à l'origine de la recherche. Dans cette optique, du fait de notre insertion au sein d'écoles supérieures de management dites internationales pendant l'élaboration de ce projet de recherche et à lumière de notre propre expérience personnelle antérieure sur le plan international, il nous apparaît que nos travaux s'inscrivent

<sup>154</sup>Voir Figure N°10

relativement et naturellement dans la logique du constructivisme pragmatique. Au-delà de la démarche et des conditions de recherche qui sont-elles mêmes pragmatiques (voire section suivante), nous tenons à préciser l’ancrage philosophique de ce positionnement épistémologique.

Nous n’avons pas souhaité mettre spécifiquement l’accent sur les performances de l’internationalisation<sup>155</sup> dans les ESM étudiées ; nous avons plutôt voulu comprendre les réalités qui permettraient d’expliquer ce phénomène, afin d’en évaluer les caractéristiques et impacts dans deux environnements distincts : privé profitable d’une part, et public d’autre part<sup>156</sup>.

Pour Martinet (1990, P.106), le constructivisme puise sa racine épistémologique dans le fait que la connaissance produite est le reflet de la représentation du monde du chercheur. L’auteur reprend les propos de Vico pour préciser le sens de la vérité dans le paradigme constructiviste : “la vérité humaine est ce que l’homme connaît en le construisant, en le formant par ses actions [...] le critère et la règle du vrai sont l’avoir fait [soi-même]”<sup>157</sup>.

Les principales hypothèses fondant **le constructivisme pragmatique** tel que théorisé par Von Glasserfeld (1990, 1998, 2001) et Le Moigne (1990) sont résumées par Gavard-Perret et al (2018, P.26) et Avenier (2011, 2010 P. 377) en trois grandes catégories :

**H1** : Ce qui est réel relève de la propre expérience d’UN réel vécu par un ou plusieurs individus. Il existe donc plusieurs réels potentiels et il n’existe pas de réel qui soit indépendant de l’humain.

**H2** : Il existe une interconnexion entre le sujet étudiant et l’objet étudié. La connaissance produite est donc empreinte des ambitions initiales du chercheur, mais aussi de son parcours, de son histoire et des choix qu’il a opérés.

**H3** : Le projet de connaître un certain réel influence la manière dont ce réel est investigué.

Il en ressort clairement que la vérité est associée au principe de pragmatisme au sens de Vico (1968) : verum/factum (Avenier 2011. P377)

Dans ses papiers de 2010, 2011, 2015, Marie-José Avenier insiste sur la différence qui existe entre les deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes post modernismes et leurs implications méthodologiques. Elle précise en effet que le constructivisme pragmatique ou encore radical est plus “ouvert”, plus souple que le constructivisme contextualisé car dans une logique pragmatique, le chercheur peut se servir des données d’une autre recherche (même positiviste) à condition d’explicitier le

---

<sup>155</sup> L’internationalisation apporte la diversité qui à son tour contribue à développer l’excellence académique qui se définit comme étant best talents best professors.

<sup>156</sup> Dans le contexte de la France

<sup>157</sup> GB Vico, l’un des premiers constructivistes modernes et auteur en 1710 d’un ouvrage en latin traduit en français en 1986 intitulé De la très ancienne philosophie des peuples italiens.

cheminement de sa réflexion et de démontrer la fiabilité et la validité de la connaissance produite. Au plan méthodologique, toutes les méthodes de collecte et traitement des données peuvent être mobilisées y compris les méthodes herméneutiques et dialectiques, contrairement aux principes méthodologiques du paradigme constructiviste théorisé par Guba et Lincoln (1989, 1998) qui ne prennent en compte que les méthodes herméneutiques et dialectiques si elles sont mises en œuvre de manière éthique.

*Tableau 6 : Founding assumptions concerning knowledge's origin and nature in alternative epistemological frameworks (source Avenier et Thomas, 2015, P.71)*

|  | <b>Post-positivism</b><br>(Based upon Boisot & McKelvey, 2010; Gephart, 2013...)   | <b>Critical realism</b><br>(Bhaskar, 1978, 1998a,b,c,d; Mingers, 2004; Mingers <i>et al.</i> , 2013; Smith, 2006)  | <b>Radical (also called pragmatic) constructivism</b><br>(Glaserfeld, 1984, 2001; Le Moigne, 1995, 2001)  | <b>Interpretivism</b><br>(Orlikowski & Baroudi, 1991; Guba & Lincoln, 1989, 2007; Klein & Myers, 1999; Sandberg, 2005; Yanow & Schwartz-Shea, 2006; Myers & Klein, 2011)  |
|--|--|--|---|---|
| Ontological founding assumptions         | Ontological realism: Reality exists prior to and independently from human attention. There exists a unique immutable "real-as-is". | Ontological realism: Reality exists independently from human attention. Reality is both intransitive and stratified. Reality is constituted of three overlapping domains, those of the <i>real</i> , the <i>actual</i> , and the <i>empirical</i> . Generative mechanisms (GMs) reside in the real domain. Observable events occur in the actual domain. Experienced events lie in the empirical domain. | Humans experience resistance to their actions. No founding assumption on whatever resists human action. Whatever resists human action possibly exists independently of human attention.   | Ontological relativism: there exist multiple socially constructed realities not governed by any natural laws, causal or otherwise (Guba & Lincoln, 1989). The agreed meanings about a situation constitute the objective, intersubjective reality of this situation (Sandberg, 2005).   |
| Epistemic founding assumptions           | Epistemic realism: Real-as-is is knowable (with possible fallibility of measurement instruments).                                  | Epistemic relativism, but not judgmental relativism. The real domain is not observable. Events (actual domain) are observable. Experienced events (empirical domain) are knowable.   | Epistemic relativism in the following sense: human experience is knowable, and in the knowledge process, whatever stems from a situation is inseparably intertwined with whatever stems from the inquirer. The goal of inquiring influences the inquirer's experience of the situation. | Epistemic relativism: 'Facts' are produced as part and parcel of the social interaction of the researchers with the participants and knowledge is gained only through social constructions. Lived experience is knowable. Intentionality has a constitutive power on the meaning of reality that appears to us in our lived experience. |
| Goal of the knowledge generation process | Record constant conjunctions of observable events. Identify surface regularities and patterns.                                     | Identify the GMs that are responsible for the events and patterns of events observed, as well as the manner by which GMs are contingently activated. The DREI process.   | Build intelligible models of human active experience, which provide insights for organizing the world of experience.  | Understand how human beings make individual and/or collective sense of their particular world and engage in situations.   |
| Status and shape of knowledge            | Correspondence conception of knowledge. Iconic representation of real-as-is. Falsifiable statements.                               | Towards a correspondence conception of GMs, and a pragmatic conception of the manner they are activated. Field testable statements concerning GMs and activable propositions.  | Plausible interpretations that fit experience and are viable for intentionally acting. Generic models and activable propositions.   | Plausible interpretations that fit lived experience. Narratives supported by thick descriptions, and, in certain currents within interpretivism, generic statements.  |

## 5.2. Implications méthodologiques du constructivisme pragmatique

Dans le cadre de pensées explicité ci-dessus, le recours à la méthode expérimentale est contre-intuitif car celle-ci repose sur la représentation selon laquelle la réalité est connaissable à travers des lois éternelles

et appartient à un “univers câblé”<sup>158</sup>. Ici, le rôle de la science est de déterminer les “lois de cablage”<sup>159</sup> qui régissent cette réalité (*theory testing* selon Eisenhardt, 1989, 1991). La recherche dans un souci de mettre en exergue les mécanismes régissant les phénomènes étudiés se doit donc dans une logique constructiviste pragmatique de mettre en place des protocoles que Martinet (1990, P.131) qualifie d’exhaustifs et consistants. En effet, le chercheur s’efforce de contribuer à la compréhension, à rendre plus intelligible le phénomène étudié (*Theory building* selon Eisenhardt, 1989, 1991). Il n’est donc pas enclin à engendrer des modèles et des hypothèses à vérifier, mais il s’attelle à faire de l’*abstraction réfléchissante* pour rendre compte du processus de construction de la réalité déterminée<sup>160</sup>.

Au-delà de notre profonde acception philosophique que la connaissance n’est produite qu’à partir de l’interaction du chercheur avec son environnement, la dimension constructiviste de cette recherche peut également s’identifier dans l’opportunisme scientifique dont nous avons su profiter et dans le pragmatisme dont nous avons dû faire preuve tout au long du projet de recherche. Le sujet de recherche s’est construit en fonction de l’environnement dans lequel nous étions, du fait d’une allocation de recherche au sein d’un groupe d’écoles de management privé et de notre intérêt pour la thématique de l’international. L’objectif était dans un premier temps de comprendre le fonctionnement de ces écoles dont les noms suggéraient une forte orientation vers l’international. De l’intérieur, l’idée de la recherche a été de dépasser une fausse évidence qui semblait implicitement présente dans ces écoles, c’est -à-dire celle de l’internationalisation, afin d’apprécier leurs capacités à rester compétitives grâce à cette variable stratégique même si non suffisante, dans l’environnement hautement concurrentiel des écoles de management en France.

### **Les limites du constructivisme Pragmatique**

La réalité étant relative et multiple dans le positionnement constructiviste pragmatique, la connaissance est créée sur la base d’interprétations et de comparaisons des données recueillies sur le terrain par le chercheur. Il existe donc naturellement une forte subjectivité tant dans la collecte que dans l’interprétation des données ; c’est pourquoi les résultats générés doivent toujours être recontextualisés. La principale limite de ce positionnement repose en effet sur le caractère non généralisable des résultats. Très souvent les résultats de travaux ancrés dans une approche autre que positiviste sont considérés comme peu rigoureux du fait de l’interaction entre le sujet et l’objet de recherche. Lorsqu’il est question de rigueur et de validité de la recherche qualitative en général, Lincoln et Guba (1985) proposent quelques critères sur lesquels s’appuyer pour renforcer la rigueur scientifique du travail effectué par le chercheur.

---

<sup>158</sup> Martinet (1990, P.92)

<sup>159</sup> Ibid

<sup>160</sup> Ibid (P.131)

Tout au long de cette recherche, nous avons tâché de prendre en considération lesdits critères repertoriés ci-dessous :

- La fiabilité. La recherche est considérée comme fiable lorsque deux ou plusieurs chercheurs observent la même réalité à des moments différents ; traitent les mêmes données indépendamment et trouvent les mêmes résultats. Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé un double codage des données (par nous même et par un autre chercheur n'appartenant pas à notre laboratoire de recherche)
- La crédibilité. La recherche peut être considérée comme valide si les lecteurs trouvent ses inférences ou conclusions crédibles. Cette crédibilité est soustendue par le principe de multiangulation et la formalisation des différents matériaux empiriques utilisés. Comme explicité à partir de la section 5.2.3, nous avons procédé à une multiangulation pour la collecte des données, mais également pour leur traitement.
- La confirmabilité quant à elle, consiste en la capacité du travail de recherche à être repris et confirmés indépendamment par d'autres personnes (souvent les membres ayant participé à l'étude terrain). Nous avons présenté nos résultats intermédiaires lors d'échanges en ateliers de travail avec certains acteurs membres de notre échantillon. Cette étape a d'ailleurs consolidé notre approche abductive.
- La transférabilité. Le caractère transférable de la recherche est évaluable par les lecteurs en fonction de la richesse des données du terrain et de la description des situations et phénomènes étudiés. Le jury de cette thèse de doctorat sera donc le premier à évaluer la dimension transférable des résultats obtenus, au-delà de notre propre ambition d'utiliser le protocole mis en place pour étudier dans d'autres types d'ESM.

### 5.2.1. Raisonnement récuratif et design de la recherche

Même si l'incidence du positionnement épistémologique sur le design de la recherche fait débat dans la communauté des chercheurs en sciences de gestion notamment, il est néanmoins important de préciser que chaque design de recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique spécifique (Thiétart et al., 2014, P.170)<sup>161</sup>.

Les principaux travaux en méthodologie de recherche en sciences de gestion que nous avons consultés (Yin, 1994, 2003, 2009) Eisenhardt (1984), Thiétart (1999), Gioia (2004), Hlady-Rispal (2015), Musca (2006),

---

<sup>161</sup> Les deux principaux paradigmes de compréhension des réalités des organisations sont souvent assimilés de manière réductrice aux méthodes quantitatives pour le premier et qualitative pour le deuxième. Il est à notre sens important de rappeler avec Thiétart (1999, P.144) qu'il n'existe pas de relation de cause à effet entre positionnement épistémologique et le design de la recherche. Ce n'est en effet pas parce qu'une approche de la recherche est qualitative qu'elle ne peut pas être menée dans une logique scientifique positiviste et inversement pour une approche quantitative.

Avenier (2011), Gavard-Perret et al (2018), Strauss et Corbin (1990) indiquent que toute démarche de recherche a un design qui lui est spécifique. C'est son ossature, sa charpente, sa colonne vertébrale. Et tous les auteurs que nous avons consultés, s'accordent plus ou moins<sup>162</sup> pour dire que cette charpente de la recherche doit s'appuyer sur un corpus théorique solide.

Le design ou architecture/ossature de la recherche est le socle de la recherche. Faisons l'analogie avec une maison, le design serait la fondation sur laquelle les murs seront montés ; ce plan peut néanmoins évoluer tout au long de la construction car la maison peut au final ne pas ressembler à ce qui avait été imaginé au départ au point de vue des finitions, matériaux employés, durée du travail etc... Mais dans tous les cas, cette ossature se base sur une démarche, une expertise et une ou plusieurs techniques pour construire une maison solide et agréable à regarder. Si on revient à la recherche, la fondation c'est le design qui permet d'assurer une cohérence interne et externe de la connaissance produite. Précisons dès à présent que si le design surtout dans une logique épistémologique constructiviste n'est pas figé, la visualisation de la recherche qu'on a au début peut être très différente du design de recherche final.

Par ailleurs, pour David (1999), la génération de la connaissance scientifique doit être considérée au travers d'une boucle récursive : déduction/induction/abduction. En effet, lorsque nous regardons de manière rétroactive et objective le cheminement de nos travaux et de notre réflexion, nous nous apercevons que loin d'être un choix méthodologique au départ, nous avons mobilisé, certes à des moments différents, les trois formes de raisonnements. De plus, nous pensons que cette dynamique récursive s'inscrit en étroite ligne avec les caractéristiques spécifiques de la dimension pragmatique de notre positionnement épistémologique et avec le caractère pragmatique et opérationnel de notre approche du terrain. A ce titre, il nous semble pouvoir dire que, dans l'ensemble, notre approche est abductive (au sens de Peirce, 1931) dans la mesure où ce type de raisonnement repose sur des interactions entre l'observation/expérience et la théorie, et « *consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter* » (Koenig, 1993)

Au début de la recherche, nous étions dans une logique essentiellement inductive ; c'est à partir des observations sur le terrain et nos interactions avec les acteurs que nous avons pu affiner notre compréhension de quelques-uns des sens du concept d'internationalisation dans les écoles de management en France (bien que techniques et opérationnels). Les éléments que nous avons obtenus à la fin de cette phase, loin d'être des lois universelles, ont été testés, approfondis, combinés à la littérature pour identifier des questions de recherche. Dans une démarche abductive, nous sommes donc retournés sur les terrains avec ces questions et des propositions de recherche pour identifier des variables explicatives à la lumière des données collectées. C'est donc en prenant en compte les différents liens

---

<sup>162</sup> La place plus ou moins importante de la théorie au début soit pour le choix du terrain ou pour la constitution de l'échantillon de travail dépend du fait que le chercheur est plutôt dans une posture épistémologique inductive ou déductive. Ces postures étant généralement associées aux paradigmes constructiviste ou au positiviste



pouvant exister entre les variables identifiées grâce à la littérature et aux données du terrain, que nous avons pu émettre des propositions du phénomène étudié.

Précisons néanmoins que puisque la finalité de cette recherche n'est pas de créer des règles générales, mais d'apporter une contribution qui permettrait d'éclairer le processus de prise de décision stratégique en matière d'internationalisation dans les écoles de management, nos travaux se sont plus ancrés dans une logique abductive, suivant le schéma *règle - conséquence - cas*.<sup>163</sup>

## 5.2.2. Démarche qualitative de la recherche

Pour ce travail et dans une optique de compréhension de l'objet étudié, nous avons opté pour une démarche qualitative. Même si les étapes de la recherche qualitative sont parallèles, il s'agit d'un processus dynamique, car la recherche qualitative produit un triangle d'actions composé de *la description, de l'analyse et de la connexion* ou mise en relation des variables issues de l'analyse (Dey, 1993, P.31.) La recherche qualitative a en effet une visée compréhensive car elle identifie et explique comment les acteurs pensent, parlent, agissent dans un contexte ou une situation donnée (Dumez, 2011 P.49). Toute analyse qualitative est basée sur des données riches, ce qui conduit souvent les chercheurs à collectionner beaucoup de données notamment pour légitimer leur approche et réduire les biais inhérents à la recherche qualitative<sup>164</sup>. Mais d'un autre côté, sans données suffisantes, le chercheur n'est pas à même d'interpréter ni surtout restituer le sens des observations menées.

L'objectif de notre recherche était de rendre visible et compréhensible le phénomène d'internationalisation en privilégiant une approche approfondie et plus ou moins de longue durée d'un petit nombre de cas et de situations plutôt qu'une étude de nombreux cas moins approfondie. Et pour une étude de ce type, il est possible de faire un « medley » des outils et techniques de collecte et traitement des données. La collecte de données pour notre étude empirique s'est réalisée en plusieurs phases au travers d'études de cas.

### 5.2.2.1. Le choix de l'étude de cas comme méthode de formalisation de la recherche

Dans la quatrième édition de *Case Study research*, Yin (2009) s'attelle à démontrer que l'étude de cas est une méthode de recherche en sciences sociales aussi valable et valide que les autres telles que l'histoire, les tests et expérimentations, sondages... Différentes techniques/méthodes de recherche peuvent être

---

<sup>163</sup> Dans l'article de David (1999, P3) sur la logique épistémologique et la méthodologie en sciences de gestion, il reprend des exemples de Peirce qui résumant les trois formes de raisonnements scientifiques. L'abduction (règle-cas-conséquence) « consiste à élaborer une observation empirique qui relie une règle générale à une conséquence, c'est-à-dire qui permette de retrouver la conséquence si la règle générale est vraie. »

<sup>164</sup> Le flux de données peut néanmoins être un véritable frein au moment du traitement.

appliquées à un même sujet, cependant, certaines sont plus appropriées en fonction de la question de recherche traitée. L'étude de cas apparaît donc bien indiquée pour décrire de façon précise et détaillée le sens de l'internationalisation dans les écoles de management. Elle permet grâce à la description détaillée apportée, de tenter de comprendre le phénomène observé. Contrairement aux idées reçues, l'étude de cas n'est pas seulement exploratoire. Autant que les tests, elle peut être exploratoire, descriptive et/ou explicative et sa particularité est que toutes ces propriétés peuvent s'appliquer à différentes étapes de l'analyse des données du ou des cas.

Entre autres, l'étude de cas constitue une façon de collecter et d'analyser les données empiriques recueillies sur un terrain donné. C'est une méthode qui comporte beaucoup d'itérations entre le terrain (données) et le chercheur. Les auteurs (Yin 2009) puis Hlady Rispal (2015) rappellent à cet effet que les données empiriques sont dans un premier temps privilégiées dans la démarche qualitative par étude de cas, puis l'analyse se fait en infracas uniquement s'il s'agit d'une étude de cas unique, puis en intercas, s'il s'agit d'une étude de cas comparés.

Nous avons opté dans cette recherche pour l'étude de cas comparés car nous étudions quatre entités différentes dans leurs manières d'aborder stratégiquement la question de l'internationalisation et la possible dichotomie entre le discours et les pratiques au sujet de l'international. Au début de la recherche nous avons envisagé d'effectuer une étude de cas unique et donc intensive sur notre cas E1, qui est par la suite devenu notre cas pilote. A la lumière des observations menées sur ce terrain et grâce au travail de clarification de l'objet de recherche qui a été entrepris, nous avons pu faire émerger de grandes propositions que nous avons ensuite investiguées d'abord dans le cas E2 qui était plus proche de l'E1, puis dans les deux autres cas (E3 et E4). En réalité le parcours n'a pas aussi linéaire que nous le présentons formellement dans cet écrit, mais le caractère pragmatique et les moyens mis en œuvre pour contourner les difficultés rencontrées sur le terrain nous ont permis d'obtenir un design *in fine* cohérent et qui fait sens par rapport à notre objet d'étude. Bien entendu, de nombreuses limites existent, notamment du fait de la petite taille de l'échantillon, mais nous y reviendrons ultérieurement. Les tendances observées et analysées peuvent dans tous les cas apporter des éclairages utiles à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'internationalisation des écoles de management. Pour l'analyse de nos quatre cas d'écoles ou instituts de management, cette logique itérative mise en avant dans le processus d'analyse en six étapes décrit par Yin (2009)<sup>165</sup> a aussi été observée.

---

<sup>165</sup> Hlady rispal reprend les six étapes que Yin propose dans sa méthodologie d'analyse des données dans le cadre d'une étude de cas : 1-1ere proposition très générale issues de l'immersion sur le terrain 2- premiers résultats du cas pilote comparés avec les propositions initiales 3- enrichissement des propositions la lumière du contexte du cas 1. 4 - résultats obtenus dans chaque cas comparés aux nouvelles propositions. 5 - nouvelles propositions confirmées ou modifiées et 6 - propositions comparées avec la théorie et d'autres cas proches n'ayant pas étant retenus.

Par ailleurs, outre son utilisation comme méthode de recherche qualitative, l'étude de cas est également une stratégie pédagogique à part entière, notamment développée vers la fin des années 1800 par la Harvard University et développée puis utilisée dans différentes universités/écoles dans le monde entier<sup>166</sup>. Puisque le travail doctoral a une visée de construction d'expertise mais aussi de diffusion de cette expertise, notamment au travers d'un style pédagogique, nous avons pensé que l'étude de cas répondait parfaitement à toutes les exigences de la thèse.

#### - **Le choix d'une étude comparée avec quatre cas**

Dépendant de l'objectif de la recherche, le chercheur peut décider de traiter sa problématique à partir de un ou plusieurs cas. Le cas unique peut être approprié soit pour tester une théorie, explorer un phénomène unique, inconnu ou rare ou encore pour développer une théorie, de la connaissance sur un phénomène relativement peu investigué par les chercheurs. Aucune des possibilités énoncées ci-dessus ne permet de répondre de manière satisfaisante à notre question de recherche compte tenu de la relative complexité de celle-ci. En effet, la diversité des acteurs concernés par la question de l'internationalisation dans le secteur de l'enseignement supérieur de management en France, et le manque de clarté sur les différentes catégories a permis d'écarter le choix d'un cas unique. Ce premier filtre a été consolidé par la réalité du terrain, à savoir entre autres, la difficulté d'accès aux données à laquelle nous nous sommes heurtée à la fin de la phase exploratoire de notre travail, du fait du changement d'actionnaires dans notre cas pilote. Par ailleurs, l'approche comparée entre les écoles universitaires et les écoles de management privées semble être de plus en plus plébiscitée car les études récentes et certains classements commencent à mettre face à face ces deux acteurs qui sont des concurrents directs ou indirects dans la course aux meilleurs étudiants en gestion dans le territoire national. A l'échelle de la région île de France un peu plus étendue, il nous a donc semblé intéressant de comparer des écoles universitaires avec écoles de management privées à travers leurs approches de l'internationalisation comme enjeu stratégique pour répondre notamment à leurs problématiques d'ancrage territorial et d'institutionnalisation. Pour finir, notons que pour Eisenhardt (1989 P.545), « *Avec moins de quatre cas, il est souvent difficile de générer une théorie complexe, et ses fondements empiriques risquent d'être peu convaincants [...]* ».

#### - **Critères de choix des cas**

Le principal élément qui nous a permis de sélectionner deux des cas est l'opportunité que nous avons d'avoir accès aux données du fait de notre appartenance (de manière différente, formelle puis informelle à ces deux organisations à savoir l'E1 et l'E3). En effet, ayant l'accès aux données avec l'E1, nous avons

---

<sup>166</sup> D'après Lalancette (2014) : en 1870, Langdell introduit la méthode des cas à la faculté de droit de Harvard, dans les années 1900, c'est la faculté de médecine qui s'en saisit, puis la Harvard business school en 1920 et depuis 1950, c'est une méthode répandue partout dans le monde, avec les limites qui lui sont également reconnues.

souhaité ouvrir notre échantillon pour comparer l'E1 avec au moins une autre école de la même catégorie (Membre de la CGE, délivrant le grade de Master, sans classe préparatoire, sur le territoire français et sans campus à l'étranger). Avec l'unique critère "grande école de management" en France, 38 cas en dehors de l'E1 étaient possibles à observer. Ces écoles de management de la CGE sont, rappelons le, soit privées (28), soit publiques (2), consulaires (2), ou encore EESC (Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire - 7-)<sup>167</sup>. En ajoutant le mot international dans la dénomination de l'école, ainsi que la caractéristique Post Bac et surtout l'appartenance à un groupe privé "for profit", l'E2 est apparue comme la seule école correspondant à ces critères. Par ailleurs, il est important de noter que l'E2 est une école sœur de l'E1 car elles appartiennent toutes les deux au même groupe, bien qu'elles soient différentes à plusieurs égards notamment dans le mode de fonctionnement.

Pour ce qui est des deux écoles universitaires, ainsi que nous l'avons mentionné, nous avons eu pendant la durée de la thèse la chance d'appartenir à une des entités de manière informelle dans un premier temps puis formelle<sup>168</sup>. Pour ce qui est de l'autre école universitaire, nous avons profité d'opportunités via le réseau de collègues, puis les contacts se sont enchaînés suivant un mini-effet « boule de neige ». Comme nous le présenterons dans les résultats le cas E4 est le moins approfondi du fait de notre implication moins forte dans l'écosystème de l'école universitaire en question. Aussi nos postures en tant que chercheur ont varié tant sur le déroulé de la collecte des données que lors du traitement, compte tenu du degré plus ou moins élevé de distanciation avec le cas étudié.

Signalons également qu'aucun des quatre cas ne fait partie du haut des classements (« rankings ») des écoles de management en matière de reconnaissance académique et de rayonnement national et international. Outre le fait qu'il aurait peut-être été difficile d'accéder à ces grandes écoles à plus forte notoriété, il nous a semblé plus opportun de traiter notre problématique dans le contexte des écoles de management de taille moyenne, qui répondent à des critères de qualité (délivrance du grade ou diplôme de master, certification et/ou accréditation, etc.), tout en ayant un niveau de reconnaissance plus intermédiaire que les « premières de cordée ». Par ailleurs, l'attention dans les travaux en sciences de gestion est souvent portée sur les plus grandes, ce qui en renforce le rayonnement.

Le choix de quatre cas, bien que convenable du point de vue de la manipulation/ traitement des données, répond surtout à une volonté de compréhension du fonctionnement des ESM en France. L'enseignement supérieur français étant structuré de manière bicéphale, il était intéressant de travailler sur un échantillon

---

<sup>167</sup> Site de la CGE. Nous avons effectué le ciblage de la deuxième école privée pour profit à partir de la liste des écoles référencées à la CGE. C'est en effet sur le site que nous pouvons retrouver les différentes classifications des écoles en fonction de leurs catégories (post bac ou post prépa et les différents statuts). On peut aussi ajouter des mots clefs dans la recherche. Nous avons choisi de rajouter international, car c'est la thématique centrale de notre travail. Tous ces éléments nous ont permis de confirmer le choix de la deuxième école

<sup>168</sup> En tant que doctorante et assistante d'un des professeurs du laboratoire de recherche pendant trois ans, puis en tant qu'ATER pendant la dernière année de la thèse.

de cas avec des caractéristiques similaires et représentatifs des grandes écoles privées et des écoles universitaires de management.

En termes de population d'acteurs rencontrés, nous avons échangé formellement et informellement avec les principales catégories d'acteurs au sein des écoles de management à savoir les enseignants et enseignants-chercheurs, les administratifs et les étudiants. Pour des besoins de lisibilité, nous avons fait le choix de présenter les informations concernant les acteurs interrogés au début de chaque chapitre empirique, après la description de chaque cas. Le choix du nombre de personnes interrogées par cas respecte le principe de saturation théorique.

Nous n'avions pas fixé en amont un nombre précis de personnes à interroger mais plutôt identifié des catégories.

Nous avons constaté à partir de 12 entretiens formels avec les acteurs enseignants et les acteurs administratifs, que nous n'avions plus d'informations nouvelles au sujet du fonctionnement de l'école et des processus de prise de décision stratégique en général et d'international en particulier.

C'est pourquoi nos quatre cas correspondent à 47 entretiens formels, retranscrits et réalisés avec les EC et les administratifs. Ils sont répartis comme suit :

E1 : 12 entretiens

E2 : 13 entretiens

E3 : 15 entretiens

E4 : 7 entretiens

Les entretiens avec les EC étaient les plus faciles à obtenir car c'est la population au centre de notre attention sachant que dans nos cas, les managers sont également ou ont été EC. Les EC sont de près ou de loin acteurs de l'international ce qui a dans certains cas, a complexifié le déroulé des entretiens. Étant des chercheurs, certains ont souvent voulu orienter notre recherche en fonction de leurs propres intérêts...

Par ailleurs, ce sont généralement les EC qui nous ont recommandé les administratifs en charge de l'international pour le côté opérationnel assez présent lorsqu'il est notamment question d'expatriation des étudiants. Les échanges avec les EC et les administratifs se sont faits en simultané lors de la phase d'entretiens formels.

Les entretiens avec les étudiants ont essentiellement été réalisés de manière informelle. Ils n'ont pas vocation à servir de matériau de première main, car n'ont pas été effectués de manière aussi rigoureuse que pour les autres catégories d'acteurs. Néanmoins, le contenu des entretiens informels avec la catégorie étudiants apporte des éclairages certains et complémentaires de la part des bénéficiaires des décisions d'internationalisation prises au sein des écoles. A l'E1 et l'E2 nous avons eu l'occasion d'échanger plusieurs fois avec différents étudiants sur leur perception des écoles, les raisons de leurs

choix, leurs expériences de l'international... ces échanges ont souvent eu lieu « au foyer », l'un des lieux de repos des étudiants sur le campus situé dans Paris. Dans la première phase de l'étude, ils ont fait l'objet de retranscriptions en prises de notes a posteriori, peu après les rencontres. De plus, nous nous sommes également rendus sur le salon des études internationales en janvier 2020 à Paris, sur lequel étaient présentes l'E1 et l'E2. Nous avons également pu échanger avec les étudiants qui représentaient leurs écoles sur le stand (deux par école). Au total nous pouvons compter une dizaine d'interactions avec les étudiants de la première à la quatrième année, tous en formation initiale, dont quelques-uns issus de l'admission parallèle, c'est-à-dire provenant d'autres écoles de management.

Pour ce qui est des étudiants de l'E3, nous avons pu échanger avec eux à plusieurs reprises également en marge de nos propres enseignements en management international ; mais aussi en dehors de la salle de classe avec des étudiants qui sont partis en échange pendant un semestre à l'étranger. Parmi les étudiants de l'E3 avec lesquels nous avons échangé, il y avait une étudiante de M1 qui avait passé les trois premières années de son parcours à l'E2. Les perceptions de cette personne nous ont permis de mettre en lumière des points de comparaison intéressants entre les écoles privées et les écoles publiques.

Pour ce qui est de l'E4, nous n'avons pas eu l'opportunité d'échanger en direct avec les étudiants, mais nous avons consulté sur internet (réseaux sociaux) des informations postées par des étudiants en lien avec leurs parcours au sein de l'école et leurs expériences à l'étranger. Nous avons donc pu intégrer également ces éclairages dans l'ensemble des matériaux collectés.<sup>169</sup>

#### - **Spécificités des cas sélectionnés**

A partir des éléments disponibles sur internet<sup>170</sup> et de certains documents internes, nous avons pu résumer dans le tableau N° 7 (Spécificités des cas), les principales caractéristiques des cas que nous avons choisi d'étudier.

On peut y voir que les écoles sélectionnées affichent toutes une orientation internationale, sachant que pour certaines cela découle (dans le discours) directement de la mission globale de l'école et pour d'autres cela correspond à une somme d'actions mises ou à mettre en place. Les écoles en termes de taille ont relativement peu de différence. Il s'agit de moyennes écoles de management. On voit également que chacune dispose d'une certification qualité au-delà de l'accréditation du ministère dont elles disposent toutes pour délivrer le diplôme ou le grade Master.

---

<sup>169</sup> Voir annexe N°5, reprenant les données liées aux différentes phases de collecte et aux volumes d'information y correspondant

<sup>170</sup> Sites internet des différentes écoles, site de la CGE et site du réseau IAE notamment.

Au niveau des documents internes, nous avons consulté par exemple, le dossier de demande d'adhésion à la CGE de l'E2, dans lequel nous avons pu voir le statut de l'école. Nous n'avons pas pu consigner cet élément aux annexes, du fait de la confidentialité des données renseignées dans le document. Par ailleurs, cette information est relayée sur la page de présentation de l'E3 sur le site de la CGE.

Tableau 7: Spécificités des cas

|    | Date de création | Statut - Affiliation                           | Taille -<br>Nombre d'étudiants | Mission globale   | Mission internationale<br>affichée   | Accréditation(s)              | Objet d'étude | Frais de formation<br>(initiale) | Ressources<br>budget consolidé |
|----|------------------|--|--------------------------------|---|--|-------------------------------|---------------|----------------------------------|--------------------------------|
| E1 | 1968             | Membre d'un groupe international - SAS         | 2500                           | - Former les étudiants au développement international des entreprises au sein d'un monde globalisé dans le respect de l'éthique, de la diversité et des cultures  | Préparer les étudiants aux métiers de l'international  | EPAS (EMFD)<br>CGE            | PGE           | 10 500 €                         | 29 51100 €                     |
| E2 | 1967             | Membre d'un groupe international - Association | 1300                           | - Former des managers prêts à relever avec agilité les challenges de demain, en développant leur passion pour l'entrepreneuriat, le digital, l'innovation et la créativité dans un environnement international    | Former de futurs dirigeants d'entreprises, à l'esprit entrepreneurial et innovant, habitués à travailler dans un environnement international, multiculturel et digital   | EPAS (EMFD)<br>CGE            | PGE           | 9 500 €                          | 15 202 000 €                   |
| E3 | 1985             | Composante d'université - Etablissement public | 1100                           | Développer la recherche, la formation, la diffusion et la valorisation des connaissances et des savoir-faire en "management responsable et intégré"   | Candidater aux projets européens et internationaux et augmenter le nombre de formations en anglais, et les doubles diplômes en master international, développer l'accueil des étudiants et enseignants étrangers | Qualicert (SGS)<br>Réseau IAE | Master        | 243€                             | 8 000 000 €                    |
| E4 | 2010             | Composante d'université - Etablissement public | 2300                           | Offrir aux étudiants un service public d'enseignement et de recherche de qualité leur permettant de réaliser leurs projets professionnel. Former des futurs cadres capables d'assumer un "leadership responsable" | Favoriser la mobilité des étudiants et soutenir la mobilité à l'étranger des enseignants chercheurs et du personnel administratif  | Qualicert (SGS)<br>Réseau IAE | Master        | 243€                             | Inconnu                        |

### 5.2.2.2. La collecte des données sur le terrain une posture variable du chercheur selon les phases

Comme l'indique Cusin (2009, P.124), en matière d'accès au terrain, les choix du chercheur résultent d'un certain opportunisme méthodologique, en fonction notamment du sujet investigué. Le processus de collecte des données est loin d'avoir été linéaire. Il y a eu des phases allers et retours avec le terrain, des moments d'ajustement et surtout beaucoup d'adaptation. Nous présentons ici de manière synthétique les grands moments de la collecte des données, sachant que ces phases, comme ce sera montré, n'ont pas été totalement distinctes dans le temps, mais se sont souvent chevauchées.

**La première phase de collecte des données consistait en une observation participante dans deux des cas sélectionnés.** L'approche de l'objet d'étude par l'observation participante privilégie la non mise à distance de l'objet étudié, mais l'implication du chercheur au centre de cet objet ; c'est le meilleur moyen pour le chercheur de pénétrer dans la subjectivité de l'objet observé. Il existe plusieurs manières d'observer une situation et celles-ci varient en fonction de la posture du chercheur vis à vis de l'objet. Dans le cas de notre recherche il convient de préciser que nous avons formellement été en contact avec le terrain sur une période de trois ans<sup>171</sup> avec des phases différentes et donc des postures de recherche tout aussi différentes, d'où le caractère pragmatique de notre positionnement constructiviste dans une optique de compréhension du phénomène observé. Nous avons ainsi été à la fois "*participant observateur*"<sup>172</sup> faisant complètement partie du système observé et donc en immersion totale au cœur de l'objet. C'est d'ailleurs sans cacher ce désir de compréhension des situations de travail observées et vécues que l'intérêt pour la problématique de recherche a émergé. Rappelons que le cadre formel et donc notre positionnement au sein de l'une des institutions observées a permis de faciliter la collecte des données avec les biais que ceci comporte. En effet, dans le cadre d'un contrat doctoral nous occupions une fonction d'assistante de recherche auprès du directeur général académique des écoles de management du groupe d'enseignement supérieur que nous avons choisies comme cas d'analyse. Grâce à cette fonction, nous avons accès à des réunions de travail avec tout le corps enseignant des deux écoles, aux réunions avec les étudiants, aux informations stratégiques liées notamment à la rémunération, critères de recrutement des enseignants, voir des étudiants... Nous avons participé à des projets de réforme notamment du PGE (le Programme Grande École, qui est au cœur de l'activité de formation) de ces écoles qui se posaient déjà la question de la différenciation entre écoles sœurs au sein du même groupe et de manière générale sur un marché de plus en plus concurrentiel ... Cette position hautement privilégiée a facilité notre implication et nous a permis de développer des relations plus ou moins cordiales avec les acteurs des situations que

---

<sup>171</sup> Dans le cadre d'un contrat de recherche au sein d'une ESM appartenant alors à un groupe international au sein duquel se trouvait deux écoles de management

<sup>172</sup> Selon la typologie de Gold (1958) il y a quatre formes de postures du chercheur au regard de l'objet observé.



nous décrivons dans la présentation de nos cas. La principale difficulté dans cette période “in situ” qui a duré environ neuf mois était la capacité de prise de recul sur les situations vécues et/ou observées et la possible subjectivité de l’interprétation des données collectées liées à notre immersion dans l’environnement objet de notre étude. Néanmoins, l’observation s’étant déroulée sur différentes périodes, nous avons pu rationaliser l’exploitation des données collectées de septembre 2015 à mai 2016 (notes d’observation, comptes rendus de réunions, notes de déroulement du projet...) à travers une deuxième analyse a posteriori de ces données<sup>173</sup>. Dans la deuxième partie de notre séjour dans ces écoles (principalement E1, mais aussi E2), nous avons plus été dans l’observation que dans la participation du fait d’un changement organisationnel entraîné par la vente du réseau français du groupe international constitué alors des deux écoles de management sœurs et d’autres entités. Avec ce changement de gouvernance, nous n’étions plus en première ligne des activités stratégiques des écoles à la suite notamment du départ anticipé du DGA (directeur Général Académique) que nous assistions. Pour éviter toute forme de détournement de notre travail de recherche (qui était l’objet de notre contrat) dans la période de vacance/latence, nous avons fait le choix de nous concentrer uniquement sur nos activités de recherche en nous éloignant physiquement de l’E1 en nous focalisant sur notre laboratoire de recherche d’origine. De ce fait, de septembre 2016 à décembre 2018, tout en étant partie prenante de l’écosystème de l’E1, car salariée et toujours bénéficiaire d’une allocation de recherche, nous étions essentiellement observatrice, créant ainsi des distances avec les acteurs tout en gardant certaines facilités d’accès aux interlocuteurs et aux locaux. Nous avons passé sept mois à temps plein pendant lesquels nous avons participé à des réunions de direction générale, à des réunions d’équipe d’enseignants, échangé avec les différents interlocuteurs. De manière factuelle cette observation représente environ 800 heures<sup>174</sup> passées au sein de l’école en interaction avec l’objet d’étude.

La phase d’observation participante s’est réalisée au sein de l’E1 et l’E2 entre septembre 2015 et mai 2016 et les entretiens formels ont été réalisés de juin 2018 à juillet 2019.

D’une manière factuelle, nous avons essayé de quantifier le temps de collecte et d’exposition aux informations d’ordre stratégique au sein de l’E1 l’E2 et l’E3. Nous arrivons à une estimation d’environ 97 heures de participation à des réunions de direction, d’équipe, de pilotage de projets.<sup>175</sup>

Certains auteurs font la distinction entre **observation participante** et **participation observante**. Dans les deux cas, nous avons été confrontée aux avantages et aux limites de l’une et l’autre postures.

---

<sup>173</sup> Les informations recueillies de septembre 2015 à mai 2016 nous ont permis de mieux comprendre le contexte de cette époque et les décisions prises alors par la direction en place. L’analyse a posteriori nous a permis de prendre de la hauteur sur notre observation participante ; distance qui a été tout aussi nécessaire dans les autres phases de la recherche.

<sup>174</sup> A raison de 35 heures par semaines pendant 7 mois, jours fériés et congés inclus

<sup>175</sup> En annexe N°6, nous avons renseigné un tableau qui reprend les principaux types de réunions auxquelles nous avons participé ainsi que les leurs durées approximatives

Dans l'optique d'observation et compte tenu des changements organisationnels dans notre environnement premier (celui de l'E1 et l'E2) et de nos choix stratégiques en découlant, nous avons également effectué de l'observation au sein de l'E3 laquelle est rattaché notre laboratoire de recherche. En tant que doctorante, nous avons participé à la vie du laboratoire, assisté et participé à l'organisation de colloques et manifestations internationales, contribué à la dynamique des cours et des séminaires internationaux... Ces différentes activités entraînent en étroite ligne avec les axes de recherche du laboratoire. D'un point de vue purement pragmatique, mais aussi méthodologique, il nous est apparu intéressant d'aborder la même démarche que dans les autres cas, à savoir, commencer par comprendre le sens de l'international dans cet établissement. La situation de départ était cependant différente car nous avons préalablement vécu l'international en tant qu'étudiante au sein de cet établissement et nous y avons contribué en tant que membre de l'équipe des assistants du laboratoire. De plus, avec notre implication au sein du laboratoire, nous avons bénéficié d'un contrat d'ATER en dernière année de thèse, nous donnant une sphère supplémentaire pour participer à la vie de l'entité. Même si cette expérience d'ATER est arrivée vers la fin de la thèse, elle nous a permis de compléter notre compréhension du système que nous avons étudié au travers de la variable « international ». Dans l'E3 aussi, nous avons donc des éléments de contenu en termes d'observation participante, de participation observante et de bénéficiaire<sup>176</sup> des actions mises en place par l'institution. Cette observation que nous qualifierons de passive en tant qu'étudiante de niveau master notamment s'est déroulée sur deux années académiques (2012-2013 et 2013-2014), tandis que la participation observante plus ou moins distanciée s'est déroulée de septembre 2016 jusqu'en juillet 2019 en notre qualité de doctorante et assistante informelle du laboratoire. La phase d'observation participante quant à elle s'est déroulée de manière informelle depuis septembre 2016 et de manière formelle du 1er septembre 2019 à la date de la soutenance de cette thèse de doctorat, c'est-à-dire en septembre 2021.

Les entretiens formels se sont déroulés entre septembre 2017 et janvier 2020, certaines interviews ont été réalisées plus d'une fois avec les mêmes acteurs, ce qui nous a donné de la matière pour mieux comprendre certaines approches et points de vue. Compte tenu de notre longue présence dans l'écosystème de ce cas, la question de la temporalité de certaines données collectées peut être posée ; certaines données ayant été collectées en 2017, pour une soutenance en 2021. Nous tenons à préciser dès à présent que pour ce cas comme pour E1 et E2, le temps long n'altère pas la substance des idées clefs collectées au sujet des modes de fonctionnement intrinsèques des écoles étudiées. Ceci attire

---

<sup>176</sup> En tant qu'étudiante de Master nous avons participé à des séminaires à l'étranger dans le cadre du module management international et interculturel. Et en tant qu'étudiante et doctorante nous avons participé à des conférences internationales et contribué à des projets de recherche dans des universités partenaires étrangères dont américaines. C'est d'ailleurs dans ce cadre que nous avons pu interroger certains enseignants chercheurs en management sur le sens et les pratiques de l'international dans ces institutions étrangères et notamment américaines pour avoir un éclairage transnational sur les approches de l'international.

cependant notre attention sur la profondeur et le degré des changements volontaires et subis au sein des organisations.

En termes d'observation participante ou non, l'E4 a été un terrain complètement différent des trois autres. Nous avons uniquement réalisé des entretiens semi-directifs et n'avons pas eu l'opportunité d'effectuer de l'observation approfondie, même si nous nous sommes rendue pour presque tous les entretiens dans les locaux de l'école E4. En effet, nous avons obtenu un premier contact grâce à notre directeur de recherche et par effet boule de neige et de mise en contact cumulative, nous avons pu réaliser le reste des entretiens. Notre posture pour ce cas est donc plus distanciée que pour les trois précédents où nous avons été particulièrement impliquée. Au sein de l'E4, les entretiens se sont déroulés de décembre 2018 à juin 2019. Notons cependant aussi que même si nous n'avons pas pu le vivre de l'intérieur, l'école pendant la période de la thèse, et en particulier après la phase des entretiens, a connu des évolutions. Certains interlocuteurs ont commencé à en parler dans les entretiens retranscrits et renseignés en annexes. Il se poserait donc également au travers de la temporalité, la question de la pertinence des données collectées. Nous tenons également à préciser que malgré ces évolutions structurelles de l'environnement, les résultats de notre recherche ne sont pas altérés.

**La deuxième phase du processus de collecte des données était la phase exploratoire.** Nous avons réalisé 21 entretiens exploratoires avec à la fois des experts de l'enseignement supérieur, des enseignants chercheurs et directeurs de programmes, anciens doyens et des étudiants en France au Cameroun, aux États-Unis et au Brésil. Ce balayage volontairement large nous a permis de constituer un échantillon de convenance, nécessaire dans la suite de la recherche pour fixer et préciser notre projet. Ces entretiens portaient essentiellement sur le sens de l'international dans les différents contextes, les déclinaisons, les compréhensions, les perceptions des interlocuteurs et les liens possibles avec la qualité des prestations et la visibilité de leurs établissements au-delà des frontières nationales.

Les premiers éléments d'analyse de ces entretiens exploratoires nous ont conduits à confirmer notre choix d'un voire deux cas pilotes pour mieux cerner la perception et les pratiques de l'international dans les écoles de management françaises. En effet compte tenu du timing de collecte des données sur le terrain tel que nous avons explicité *supra*, il apparaît clairement que trois de nos quatre terrains de recherche étaient accessibles du fait de notre insertion en leurs seins. Mais le contenu de la recherche s'est précisé et a émergé clairement lorsque nous n'étions plus physiquement dans les locaux de l'E1 et l'E2 pourtant considérés comme cas pilotes. Il y a donc eu un temps entre la période d'immersion et de facilité d'accès aux données secondaires entre autres et la période de collecte formelle des données.

Le travail sur les données collectées lors de la phase d'observation à la lumière des données des entretiens exploratoires nous ont permis de confirmer nos cas pilotes (E1 et E2) ainsi que la faisabilité du projet. En

effet, c'est en croisant les éléments obtenus des entretiens exploratoires avec les éléments des cas pilotes et la littérature, que nous avons décidé d'ouvrir notre échantillon à d'autres écoles mais cette fois-là publiques car la comparaison de ce type d'entités qui sont d'emblée différentes n'apparaît pas beaucoup dans la littérature managériale que nous avons consultée.

Ce n'est donc que naturellement que l'E3 est apparue de nouveau comme intéressante pour ce travail. Et pour équilibrer notre raisonnement et réaliser une comparaison entre deux écoles publiques avec des caractéristiques semblables d'un côté et deux écoles privées "sœurs" et concurrentes, nous avons souhaité nous rapprocher d'une autre école publique qui affiche et revendique son orientation internationale. Au plan géographique, elle n'est pas très loin de notre champ et aussi par des effets de réseau personnel, nous avons pu avoir accès à un interlocuteur clé qui nous a fait entrer au cœur de l'E4. Notre échantillon s'est donc construit comme l'indique Cusin (op cit, P120) par des choix du type "*second best*" ce qui n'enlève rien à la fiabilité et au caractère sérieux de la collecte des données. Nous avons conscience des limites du second best ou de l'optimisation, mais nous considérons cela comme une force nous obligeant ainsi à redoubler de rigueur dans la démonstration et un élément majeur permettant de renforcer notre positionnement épistémologique.

### **La troisième phase d'échanges avec le terrain était la phase confirmatoire**

Il s'agit ici de la phase pendant laquelle nous avons réalisé les entretiens formels pour le compte des quatre cas. Nous avons au total effectué 47 entretiens semi-directifs avec des acteurs dans les quatre ESM. Cette phase s'est étalée sur une longue période en fonction des écoles et de la disponibilité des acteurs. Une fois que la validité des cas a été confirmée, il était question de mener concrètement les échanges. Nous avons débuté les entretiens formels au mois de novembre 2017 et la collecte des données ainsi que les échanges avec les terrains s'est poursuivie jusqu'en février 2020. La période la plus intense dans la collecte des données a été Juillet-août, septembre 2018, puis juin-juillet 2019. Ce qui nous a permis pendant les étés 2018 et 2019 de travailler au traitement des données collectées.

Au-delà de l'observation participante, des entretiens semi-directifs formels et informels, le confirmatoire a également concerné la récupération de données secondaires pouvant nous permettre d'étayer des réalités issues de l'analyse des perceptions des acteurs.

En guise de résumé des périodes de collecte des données, des outils utilisés et des catégories interlocuteurs, nous avons construit le tableau N°8 ci-dessous.

Tableau 8 : Récapitulatif de la collecte des données empiriques

| ETAPE DE COLLECTE DE DONNÉES | ETABLISSEMENT                              | CATEGORIE D'ACTEURS                | NOMBRE D'ENTRETIENS | SOUS TOTAL       | TOTAL DEFINITIF  |
|------------------------------|--|------------------------------------|---------------------|------------------|------------------|
| OBSERVATION                  | E1   | N/A                                | N/A                 | 1600 HEURES      | 1600 HEURES      |
|                              | E2   |                                    |                     |                  |                  |
|                              | E3   |                                    |                     |                  |                  |
| EXPLORATOIRE (1)             | E1   | ETUDIANTS (4e année)               | 1                   | 21<br>ENTRETIENS | 68<br>ENTRETIENS |
|                              | E2   | ETUDIANTS (2e année)               | 1                   |                  |                  |
|                              | E3   | ETUDIANTS (Master 1, L3, Master 2) | 3                   |                  |                  |
|                              | E4   | ETUDIANT (Master 1)                | 1                   |                  |                  |
| EXPLORATOIRE (2)<br>FRANCE   | ESSEC                                      | RESP. ADMINISTRATIVE               | 1                   | 21<br>ENTRETIENS | 68<br>ENTRETIENS |
|                              | ESCP                                       | EC (DOYEN CORPS PROFESSORAL)       | 1                   |                  |                  |
|                              | KEDGE                                      | DIR RELATIONS INTER                | 1                   |                  |                  |
|                              | ISG  | DIR PGE                            | 1                   |                  |                  |
|                              | FRANCE STRATEGIE                           | EXPERT INTER. ENSEIGNEMENT SUP     | 1                   |                  |                  |
|                              | UNIV. PARIS DESCARTES                      | EC                                 | 1                   |                  |                  |
| EXPLORATOIRE (3)<br>ETRANGER | GEORGETOWN UNIVERSITY                      | EC + ETUDIANT                      | 2 + 1               | 47<br>ENTRETIENS | 68<br>ENTRETIENS |
|                              | TEMPLE UNIVERSITY (FOX SCHOOL OF BUSINESS) | (DIR. PROG. INTER BUSINESS)        | 1                   |                  |                  |
|                              | GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY               | ETUDIANT                           | 1                   |                  |                  |
|                              | DEFENSE UNIVERSITY                         | EC (DIR ECOLE)                     | 1                   |                  |                  |
|                              | IUC (CAMEROUN)                             | DIR ECOLE + DIR PROGRAMME          | 2                   |                  |                  |
|                              | ECOLE DU GICAM                             | EC + DIR PROGRAMME                 | 1                   |                  |                  |
| CONFIRMATOIRE                | E1   | EC + ADMINISTRATIFS                | 12                  | 47<br>ENTRETIENS | 68<br>ENTRETIENS |
|                              | E2   | EC + ADMINISTRATIFS                | 13                  |                  |                  |
|                              | E3   | EC + ADMINISTRATIFS                | 15                  |                  |                  |
|                              | E4   | EC + ADMINISTRATIFS                | 7                   |                  |                  |

### 5.2.2.3. Les outils de collecte des données

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la recherche qualitative a globalement une visée compréhensive et c'est l'hétérogénéité des sources de collecte de données qui en garantit l'objectivité, c'est ce que Yin (2009, P.101) appelle "*multiple sources of evidence*". En effet, dans la recherche qualitative, les chercheurs procèdent très souvent par multiangulation des méthodes de collecte, voire de traitement des données pour légitimer et donner plus de crédibilité à la connaissance produite, c'est ce que Yin (2009) recommande quand il précise (P.114) qu'aucune source de collecte de données ne peut être utilisée seule. Par ailleurs, Yin (2009, P.101) indique également qu'il existe une liste extensive<sup>177</sup> de sources de collecte de données mais six majeures sont souvent utilisées et surtout reprises dans la littérature, et dans notre recherche, nous en avons mobilisé cinq.

- **La documentation** : interne et externe aux organisations étudiées. En interne, il s'agissait d'éléments comme des contenus d'emails, des mémos, des calendriers, des brochures, plaquettes, pitch de campagnes de communication sur le changement d'identité...ou encore des documents administratifs tels que des dossiers de demandes d'accréditations, participation aux palmarès/classements des grandes écoles de management, des comptes rendus de comités de direction, des rapports annuels, financiers... Au niveau externe, la documentation concernait les études, évaluations, classements, informations disponibles sur le site internet des écoles étudiées ou de manière générale sur internet. Nous avons consulté des études de marché sur le secteur, des articles de presse grand public et spécialisés, du type NewsTank, EducPros... Il s'agit en somme de tous les documents (vidéos et écrits) qui nous ont permis de mieux comprendre, cerner et situer tant individuellement que collectivement les cas étudiés.

Tous ces documents ont servi à croiser les données avec celles obtenues à partir des autres sources. Nous avons collecté environ 1000 pages de documents exploités quasi entièrement dans le traitement et l'analyse des données pour toute la recherche.

**L'interview** est l'une des techniques de collecte les plus importantes car la majorité des sujets traités en sciences humaines sont en lien avec les comportements ou les événements. Yin prend néanmoins la précaution de préciser que si les interviews sont très importantes, elles sont également sujettes à beaucoup de biais car les réponses des répondants sont sujettes à des problèmes du type "*[...] poor recall, and poor or inaccurate articulation*" (P.108). Les interviews servent à faire ressortir les opinions, perceptions, attitudes des personnes par rapport à un événement ou à une situation. Il est donc

---

<sup>177</sup> "You should be aware that a complete list of sources can be quite extensive - including films, photographs and videotapes, projective techniques and psychological testing, proxemics, kinesics, street ethnography and life histories" Yin (2009, P.101) quoting Marshall and Rossmann (1989)

intéressant de les confronter avec les interviews des individus puis de les comparer aux autres sources de données. Le moyen le plus simple et fiable de restituer le contenu des entretiens semi directifs est la retranscription. Ceci pose donc la question de la prise de notes et ou de l'enregistrement audio/vidéo, ainsi que de l'échange entre le chercheur et l'interviewé sur la base d'un guide d'entretien. La transcription fidèle ou des grandes idées clés de l'entretien est alors versée à la base de données consolidée du cas. Nous pouvons comptabiliser un total de 68 entretiens formels et informels effectués pendant les phases exploratoire et confirmatoire comme l'indique le tableau N°8.

Notre guide d'entretien a été consolidé à la lumière des allers et retours entre le terrain et la théorie. Nous l'avons testé auprès des interlocuteurs lors de la phase exploratoire et stabilisé pour les entretiens formels. Notre guide d'entretien (voir Tableau N° 9) comporte cinq grandes thématiques.

Nous nous sommes intéressée au profil de l'acteur interrogé notamment pour voir si son parcours était empreint en tant que tel d'international. Nous avons tenté de comprendre comment le positionnement de l'école était perçu par les collaborateurs en interne. Le sens de l'international pour les acteurs et pour l'institution est une thématique centrale du guide d'entretien. Le décryptage des pratiques de l'international nous a permis de comprendre ce que les interlocuteurs en charge directement ou pas de l'international associent à cette thématique. La thématique de l'impact des pratiques liées à l'international sur les objectifs stratégiques de l'école nous a informé sur l'interaction possible entre internationalisation et stratégie globale de l'ESM. Pour finir les entretiens, nous avons proposé aux interlocuteurs des questions ouvertes au sujet de l'internationalisation et la qualité des programmes.

- **L'observation directe non participante** peut se faire dans le cadre d'une présence à une réunion, ou à des événements de l'organisation étudiée. L'observation directe est l'occasion de collecter des informations de manière moins formelle que dans le cadre d'une interview. Elle peut donner cours à des entretiens dit informels dont le contenu peut être très intéressant pour le cas. Le principal challenge de cette méthode de collecte des données est la formalisation des données collectées. Dans plusieurs travaux, les auteurs parlent des notes du chercheur prises pendant son observation, ou alors de cahier de bord, ou journal de recherche pour consigner les observations réalisées. Il nous semble difficile de quantifier nos prises de notes des observations sur le terrain. Nous avons certes réalisé un journal de bord manuel, constitué de notes d'étonnement, de points d'attention, de description de faits, lieux, situations, événements...Ces notes étaient essentiellement manuscrites et consignées dans plusieurs cahiers de texte. Nous en avons exploité le contenu pour décrypter les situations décrites par les acteurs. Cependant, nous n'avons pas pu retranscrire ces les notes pour les présenter en annexe.

- **L'observation participante.** Cette technique offre une intéressante opportunité de collecter les données utiles au cas. Le chercheur a la possibilité en tant que membre d'une organisation par exemple

de décrire une variété de situations vécues de l'intérieur. Le principal biais reste la possibilité de manipuler les documents, voire les faits pour qu'ils corroborent une possible démonstration... même s'il est souvent admis que l'observation participante ne nécessite pas d'entretiens formels, elle favorise au contraire la collecte de documents internes, archives, notes de situation d'observation directe, et même les objets physiques que Yin appelle *physical artifacts*.

Notre observation participante s'est tenue sur sept mois (de septembre 2015 à mai 2016) au sein de l'E1, soit environ 28 semaines ou environ 800 heures de présence dans les locaux de l'école. Pendant ces heures, nous avons participé à des réunions de comité de direction générale académique, des réunions de pilotage de projet pour le changement de la maquette pédagogique de l'E1 et l'E2. Ces heures de réunions stratégiques peuvent se chiffrer à environ 50 sur la période (voir annexe N° 15).

Pour ce qui est de l'E3, nous avons pu assister formellement à des réunions d'équipes correspondant à environ 20 heures de contenu sur les différents projets en cours et à venir de l'école, ou encore le pilotage de la préparation d'audits pour l'obtention d'une certification.

Au total entre l'E1 et l'E3, nous totalisons au moins deux fois 800 heures de présence dans les locaux de ces deux écoles, à savoir 1600 heures de présence et donc d'observation en participant à l'activité à l'établissement. Ce temps passé dans ces établissements nous a permis également de collecter des preuves physiques, mais surtout de comprendre et décoder les environnements et modes de fonctionnement.

- **Les *physical artifacts*** sont des preuves matérielles qui peuvent être nécessaires dans certains cas, notamment des logiciels, instruments ou outils de travail dont la photo ou toute autre forme de visuel pourrait contribuer à corroborer des faits énoncés. Dans notre cas, il s'agit de photos des locaux de l'E2, notamment des portes de salles de cours avec des inscriptions en lien avec la nouvelle identité de l'école voir annexe N°11.



## **GUIDE D'ENTRETIEN**

### **Profil de l'interviewé**

- Expérience de l'international ou non
- Parcours de formation
- Ancienneté dans l'ESM
- Motivations du choix de l'ESM

### **Positionnement de l'ESM dans son écosystème local**

- Économique : ancrage avec le tissu économique local
- Environnement social : provenance des étudiants, rayonnement territorial de l'école, profil des étudiants
- Environnement politique : liens institutionnels avec les organismes de tutelle...
- Environnement scientifique : spécificités par rapport autres écoles de la même catégorie, collaboration avec les universités/grandes écoles ou pas ?

### **Quel est le sens de l'international pour vous ?**

- Définitions : Ouverture d'esprit - Stratégie commerciale
- Objectifs/raisons de l'internationalisation : insertion professionnelle - rayonnement recherche – source de financement / recherche de légitimité (par les accréditations internationales)
- Politique : discours affiché - vision du dirigeant (différence avec pratiques ?)
- Recherche des accréditations / classements
- Quels freins à l'internationalisation ?

### **Quelles sont les pratiques de l'international dans votre école ?**

- Au plan académique : les programmes / les rythmes scolaires / critères de recrutement à l'international
- Au plan de la recherche : existence ou non d'un labo / les axes de recherche, les politiques d'incitation. La dynamique de publication
- Les activités extra scolaires
- Les partenariats : développement et qualité des partenariats
- Au plan de l'organisation/structure : degré d'internationalisation de la structure / ressources humaines, services transverses
- État de la Mobilité : entrant-sortant - étudiant et enseignants-administratifs (?)

### **L'impact des pratiques de l'international sur les objectifs stratégiques de l'école**

- Pédagogique : Insertion professionnelle
- Recherche
- Financier : taux de remplissage effectifs
- Amélioration des classements

**Questions ouvertes :** 1. Quel impact des stratégies d'internationalisation sur la qualité des programmes et le fonctionnement de l'école 2. Quel type d'internationalisation (pratiques, actions, stratégie de programme + stratégie d'organisation) pour quel type de qualité.

#### 5.2.2.4. Le processus de multi-angulation pour augmenter la validité interne et externe

Comme les sections ci-dessus l'ont montré, nous avons fait appel à plusieurs outils, moyens et périodes de collecte des données dans un souci d'exhaustivité afin « d'identifier tant les faits qui génèrent le concept [observé] que ceux qui le traduisent » (Hlady Rispal, 2015, P.263). Par ailleurs, en termes de traitement, nous avons également fait recours à un double codage des données d'un des cas pilotes à savoir l'E1 pour nous assurer de la relative distanciation entre nous-même et le terrain d'analyse (voir grilles de codage en annexe N°19). En effet, un collègue doctorant a également codé les données du cas E1, ce qui généré un taux de similarité de 80% dans les nœuds produits. S'agissant d'un codage a posteriori, c'est-à-dire sans grille de codage initiale, nous ne recherchions pas ici l'exactitude des intitulés des codes, mais les idées clefs ; d'où l'indice de 80% que nous avons-nous même déduit.

En termes de temps de traitement et de formalisation des cas, nous avons commencé par formaliser les données du cas E2 car nous y étions moins impliquée dans la gestion des activités quotidiennes que pour le cas E1. Cette démarche nous permet également de réduire certains biais méthodologiques liés à la recherche qualitative.

##### - Le traitement des données

Les données textuelles issues des entretiens formels ont été retranscrites initialement de manière manuelle, puis de manière automatique grâce au logiciel **Nvivo Transcription**. Ce logiciel nous a permis de gagner beaucoup de temps dans la retranscription des enregistrements en moyenne d'une heure pour chaque entretien. Nous avons transcrit intégralement les 47 entretiens formels issus de la phase confirmatoire ; générant ainsi un volume d'environ 470 pages (voire tome 2).

Pour le traitement de chacun des entretiens, nous avons réalisé une analyse de contenu et au préalable, procédé au traitement des données textuelles pour éventuellement corriger les erreurs grammaticales et orthographiques, réduire les passages "inutiles" et organiser le texte suivant les grandes idées clefs dégagées. Il s'agissait déjà d'une pré-analyse.

##### • Pourquoi l'analyse des données avec Nvivo ?

Le choix de l'utilisation d'Nvivo a été fait pour nous permettre d'agréger et traiter aisément les données issues d'ESM différentes et de réaliser relativement simultanément une comparaison inter et infra cas. Au-delà du large usage de l'outil par les chercheurs en sciences de gestion depuis quelques années, et des effets de mode liés à l'utilisation de ce logiciel, nous avons opté pour Nvivo 12 pour Mac, car il est approprié à notre démarche de recherche et permet de contrôler assez aisément le déroulement de l'analyse. Concrètement, le logiciel a facilité une analyse organisée et structurée des données. Par

exemple, l'utilisation des « mémos » au fur et à mesure du codage nous permet de consigner notre réflexion, de la voir évoluer et de réduire la sensation de circularité dans le traitement d'un entretien à l'autre. Un autre apport majeur de l'outil c'est la capacité qu'il propose de tout ranger au même endroit (enregistrements audio, transcriptions, bibliographie, photos, images, pages web, posts de réseaux sociaux). Le fait d'avoir tout au même endroit est facile pour les requêtes notamment au moment de l'interprétation des données. En effet, compte tenu de la diversité des types de sources qu'offre Nvivo, nous avons aisément pu réaliser une analyse inductive. En somme, Nvivo nous a aidé à être plus efficace et plus rigoureuse dans le traitement, l'interprétation et la restitution des données.

Cependant, nous n'avons pas utilisé l'outil sur l'ensemble de ses capacités car nous continuons à découvrir ce qu'il peut offrir. En effet, le logiciel a servi principalement pour le classement et le traitement des données primaires, l'analyse des données issues de la littérature ayant été effectuée manuellement en amont, n'a pas été incorporée au processus de traitement des données terrain par la suite.

Au plan de la démarche, dans une première étape, nous avons traité les données par cas, puis par catégorie (écoles publiques, écoles privées) pour effectuer une comparaison inter catégories.

Nvivo offre l'avantage de l'utilisation de plusieurs outils qui peuvent faciliter la comparaison, le tri et l'agrégation de données diverses au sein du projet de recherche. Par exemple en renseignant l'onglet « caractéristique » des cas sous Nvivo, il est possible de répertorier, identifier chaque individu ayant participé à l'étude avec leurs informations socio-démographiques, les éléments descriptifs liés aux organisations choisies pour notre panel. Sur les acteurs interrogés, on peut donc facilement faire des comparaisons sur l'ancienneté des personnes dans leurs institutions, le degré d'internationalisation de leurs profils... Ces informations ont finalement été reprises dans un nœud que nous avons appelé « caractéristiques personnelles des personnes interrogées ». Nvivo est essentiellement un outil dans lequel nous avons trouvé la facilité de regrouper toutes les données à traiter par cas.

Notons que pour les quatre cas que nous avons traités, nous avons fait quatre projets différents sous Nvivo.

- **L'analyse des données sous Nvivo**

L'analyse des données passe par le codage qui correspond à un processus de transformation des données pour arriver à un modèle ou à une contribution théorique (Chevalier, 2018, P.265).

Le codage introduit une grande subjectivité dans le traitement des données recueillies car il suggère une première interprétation des faits et perceptions recueillis à travers les données primaires.

Pour notre codage, suivant la logique inductive, l'unité d'analyse choisie a été la phrase. Nous avons réalisé un codage phrase par phrase et donc idée par idée, si l'on considère qu'une phrase est égale à une idée.

Dans le processus de codage, nous avons réalisé un **premier codage extensif**, c'est-à-dire plutôt descriptif. Nous nous sommes donc retrouvées avec un peu plus de 50 nœuds<sup>178</sup>. Certains redondants, d'autres vides ou mal étiquetés. Dans la deuxième phase, nous nous sommes retrouvée avec 20 nœuds principaux et une centaine de nœuds enfants. Les nœuds enfants représentant les possibles variations d'une catégorie tout en étant intrinsèquement indépendants les uns des autres. Par exemple, le nœud « importance de la communication » contient quatre nœuds enfants à savoir : *l'école est une marque*, attirer les étudiants et leurs parents, développer la satisfaction client, redorer l'image de l'école. Certains de ces nœuds enfants ont eux-mêmes des enfants<sup>179</sup>. Cette logique de classification ou de codage (extensive) sert à préciser le nœud parent et mettre en lumière les variations possibles.

**La logique intensive de la classification des nœuds** parents et enfants a consisté quant à elle à préciser les contours du nœud grâce aux propriétés, dimensions, attributs des nœuds enfants. Dans la logique de hiérarchisation intensive, notre objectif était de donner du sens, expliquer les situations identifiées.

Bien qu'il puisse apparaître déroutant que ces deux logiques soient utilisées dans la construction de la grille d'analyse, précisons que cela prend du sens notamment en fonction de notre objectif de recherche, à savoir décrire et expliquer les processus de prise de décision stratégiques dans le processus d'internationalisation des écoles. Ces deux approches intensives et extensives du codage apparaissent donc dans notre travail d'analyse à deux phases distinctes et visent à consolider notre grille d'analyse.

Notons également que nous avons procédé à un codage a posteriori, c'est-à-dire que nous avons créé les la grille d'analyse en traitant les données entretien par entretien. L'un des problèmes dans l'analyse a posteriori, au-delà de la multiplicité des thèmes de premier ordre, c'est le fait que certains thèmes peuvent émerger dans un entretien alors qu'ils étaient cachés dans les entretiens précédents. Pour éviter de passer à côté de certaines idées clefs importantes, il était important pour nous de revenir sur les données plusieurs mois après les avoir codées pour refaire le travail de codage, cette fois a priori. Ceci a été fastidieux, mais nous a permis de regarder autrement les données, d'avoir un regard neuf et surtout de combler les vides qui ont été créés lors de la première analyse.

Pour le traitement des données, nous nous sommes inspirée de la démarche méthodologique de Denis Gioia (2013) pour consolider la « data structure » ou structure des données, élément central de la recherche et à partir duquel les mécanismes et les liens entre les concepts étudiés peuvent être appréhendés. C'est en effet la clarté de l'émergence des concepts du terrain qui permettra de contribuer à la création d'une nouvelle théorie ou à l'amélioration d'une théorie existante. De plus, cette démarche met un point d'honneur à montrer le caractère rigoureux de la recherche qualitative. Dans la capture

---

<sup>178</sup> Un nœud sous Nvivo est une étiquette, ou label qu'on donne à une idée. Un nœud peut donc contenir plusieurs phrases, idées renvoyant à la même idée exprimée par différents acteurs.

<sup>179</sup> Devenant ainsi nœuds petits-fils au nœud principal « importance de la communication »

d'écran ci-dessous on peut voir comment nous sommes passées des données du terrain au concept de second degré, appelé ici nœuds, ou catégories qui nous ont servi de piliers de l'analyse et plus tard de l'interprétation. Notons également que, une fois la grille d'analyse identifiée, nous avons pu la comparer au guide d'entretien initial pour nous assurer que toutes les grandes thématiques abordées dans les entretiens étaient bien représentées. La figure N° 11 ci-dessous, compare le guide d'entretien à la grille d'analyse consolidée<sup>180</sup>.

### 5.3. Validité de la recherche

Ayerbe & Missonier (2007, P39) reprennent la définition de Wacheux (1996) pour illustrer le sens de la validité d'une recherche. On parle ainsi de validité lorsqu'on peut attester de « *la capacité des instruments à apprécier effectivement et réellement l'objet de la recherche pour lequel ils ont été créés* ».

Toutes les démarches que nous avons mis en place pour réduire les biais méthodologiques ont pour objectif d'augmenter au maximum les validités interne et externe de notre recherche. Ces biais sont essentiellement liés au caractère contextuel et compréhensif de notre projet.

Par ailleurs, sachant que contrairement aux études quantitatives, il est difficile de tester la validité de notre étude, nous avons pris le soin de mettre en place des processus tout au long du travail sur le terrain pour réduire les biais au fur et à mesure de leur identification.

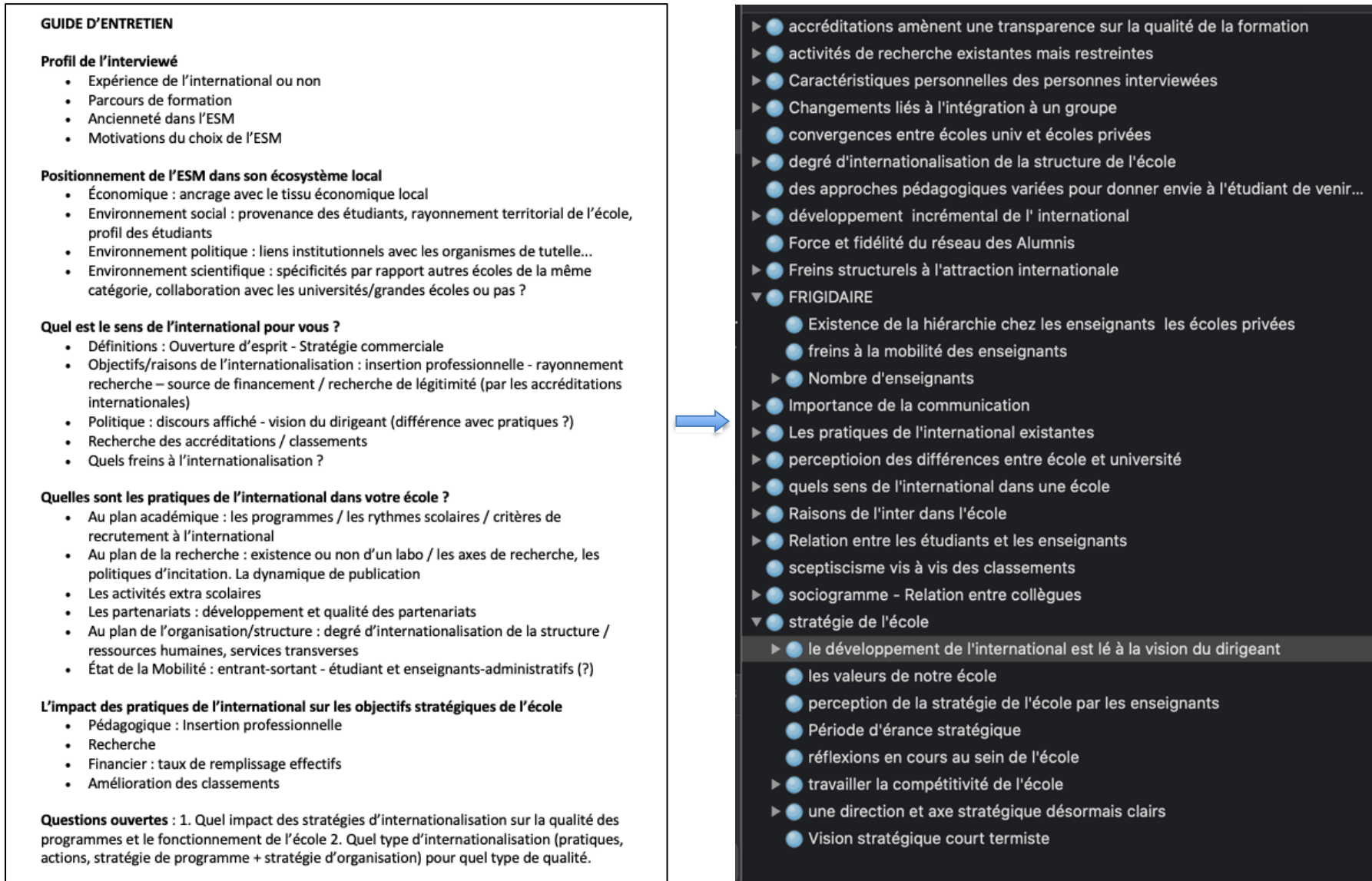
---

<sup>180</sup> Ce n'est en effet qu'à la fin du traitement des données du premier cas que nous avons stabilisé la grille car de nouvelles catégories émergeaient au fil de l'eau, attestant le caractère dynamique de la recherche

Figure 21: Processus de construction de la grille d'analyse (source Auteur-Nvivo)

The image shows the NVivo software interface. On the left, a sidebar contains a tree view of codes organized into categories: DONNÉES, CODES, Nœuds, CAS, COMMENTAIRES, RECHERCHE, and CARTES. The main area on the left displays a list of codes under the heading 'Nom'. The code 'le développement de l'international est lié à la vision du dirigeant' is selected and highlighted in grey. On the right, a detailed view of this code is shown, including a title bar with 'Encodage' and 'Annotations' buttons, a 'Relevé' button, and a 'Référence' tab. Below the tab, the code's path is shown as 'Fichiers\\Interviews\\E1\\FSA' with a summary of '1 référence encodée, couverture 0.22%'. A text box contains the sentence: 'La par exemple, le nouveau programme dépend d'une nouvelle direction, on a tout changé !'. Below this, another code path 'Fichiers\\Interviews\\E1\\KSC' is shown with '5 références encodées, couverture 2.47%'. It includes two text boxes: 'L'école était déjà très internationale je trouve quand elle était plus jeune par la multitude de doubles diplômés qu'elle offrait quand même.' and 'les différentes directions ont eu peut-être un style de management. Ou plutôt la manière dont ils ont fait progresser cette internationalisation qui est différente.'. A third text box says 'Aujourd'hui, on a une direction qui nous fait progresser sur le plan strictement académique.' and a fourth says 'je vous ai cité des exemples demandant des conceptions de contenu de cours internationaux, innovants, très up to date'. A fifth text box says 'EN plus en créant ce poste sur l'encadrement des étudiants internationaux et remonter peut-être la qualité d'encadrement, la qualité des cours.'. At the bottom, another code path 'Fichiers\\Interviews\\E1\\MBO' is shown with '26 références encodées, couverture 12.35%' and a text box: 'Référence 1: couverture 0.26%'.

Figure 22 : Du guide d'entretien à la grille d'analyse (source auteur)



### 5.3.1. Validité interne

Il s'agit ici de s'assurer de la cohérence et de la pertinence interne des résultats de l'étude menée.

Aussi nous avons pu identifier avec Drucker-Godard et al (2007 p.279) un certain nombre de biais que nous nous sommes attelée à éviter ou à contourner pendant notre recherche.

- Les biais liés au contexte
  - Les effets d'histoire (des événements extérieurs à l'étude qui pourraient fausser les résultats). Pour les contourner notamment dans le contexte des écoles privées qui sur la durée de notre thèse, ont connu deux changements d'actionnaires, nous avons limité nos observations et collecte des données sur la période de 2015 à 2019. Pour reconstruire le passé de ces écoles, nous nous sommes basée sur la mémoire collective des personnes interviewées, sur les documents internes auxquels nous avons eu accès et sur notre décodage de notre observation participante.
  - Les effets de maturation. Notre objet d'observation n'a pas changé dans le temps, il s'est néanmoins développé car comme nous l'avons mentionné, le projet de départ était de faire une étude de cas intensive sur le cas pilote E1. Compte tenu de circonstances conjoncturelles, et l'opportunité scientifique, nous avons souhaité ouvrir notre panel aux écoles universitaires, d'autant qu'il existe un vide dans la littérature au sujet de cette deuxième catégorie d'écoles de management en France.
  - Les effets de test n'ont pas été une préoccupation véritable pour nous, d'autant que nous avons agrandi notre échantillon, de un à quatre cas. Néanmoins les caractéristiques<sup>181</sup> des populations interrogées étaient identiques. De plus, la phase exploratoire a

- Le biais lié au recueil des données concerne principalement l'effet d'instrumentation qui se traduit par exemple par la mauvaise formulation des questions. Pour réduire ce biais, les chercheurs suggèrent de réduire le nombre d'enquêteurs. Dans notre cas, nous avons réalisé personnellement tous les entretiens après une phase de test du guide d'entretien notamment pendant la période des entretiens exploratoires.

- La dernière catégorie de biais identifiée concerne les biais liés à l'échantillon. Nous n'avons pas constitué d'échantillon statistique ; donc nous ne sommes pas concernée par l'effet de régression statistique. Néanmoins, l'effet de sélection lié à la représentativité de l'échantillon est une question à laquelle nous avons fait attention. Nous avons veillé à échanger avec les principales parties prenantes du phénomène

---

<sup>181</sup> Trois catégories principales des acteurs interrogés : enseignants (-chercheurs), administratifs et étudiants en cycle Master pour les écoles universitaires essentiellement



étudié. Néanmoins, la représentation n'était pas complètement effective pour la catégorie étudiants compte tenu de leur nombre et de leurs disponibilités. Nous avons également été victime des effets de « mortalité expérimentale » (disparition des acteurs) et nous avons réagi à ce sujet en remplaçant les acteurs initialement envisagés par d'autres, ce qui a contribué à rallonger les délais de collecte des données formelles sur le terrain. Malgré la collecte des données en plusieurs étapes, et notre présence sur les terrains en tant qu'observateur participant à l'activité dans certains cas, nous avons réduit l'effet de contamination en veillant à ne pas échanger avec les interlocuteurs dans leurs bureaux lorsqu'ils le partageaient avec un collègue que nous avons identifié pour participer également à la recherche. Certains entretiens se sont déroulés dans les restaurants pour limiter la « contamination » entre les sujets.

Il est recommandé dans certains cas, pour assurer l'acceptation interne ou crédibilité de l'étude, de faire relire aux acteurs les premières hypothèses du travail auquel ils ont contribué (Drapeau, 2004). Nous avons fait le choix de ne pas procéder comme tel pour éviter une autre forme de contamination.

Cependant, nous avons discuté nos propositions avec certains acteurs clefs de chacun des cas après les entretiens, notamment lorsque nous les avons contactés pour demander des documents complémentaires. Cette série d'échanges informels a contribué à consolider les résultats au fur et à mesure de leur émergence.

### 5.3.2. Validité externe

Il s'agit ici de s'interroger sur la possibilité de généraliser les résultats de la recherche produits ici sous forme de propositions. Plus qu'une attention sur la mesure en tant que telle des résultats proposés, il s'agit dans l'étude qualitative, de vérifier le caractère répliquable de la démarche du chercheur par un chercheur tiers pour arriver à un résultat similaire. Quel est le degré de traçabilité et d'éthique de ce qui a été réalisé ? En effet, notre objectif étant de comprendre les phénomènes existants en matière de prise de décision d'internationalisation et de mise en œuvre stratégique. Nous avons échangé dans le cadre des entretiens formels, avec 50 personnes<sup>182</sup> à différents niveaux de la chaîne hiérarchique, afin de saisir les subtilités des situations et expériences décrites, en ce qu'elles ont de différent et similaire d'un individu à l'autre (Drapeau, 2004) au sein de l'école et d'une école à l'autre.

Malgré toutes les mesures prises pour réduire les biais et augmenter la fiabilité de nos résultats, ils sont difficilement transférables et ne peuvent pas être généralisés du fait du caractère extrêmement contextualisé de nos travaux et de l'échantillon limité. Néanmoins, nous pensons avec Miles et Huberman (2003) et Yin (2009) que la validité et la fiabilité de notre recherche reposent en grande partie sur nos

---

<sup>182</sup> Sur les 47 entretiens formels réalisés, trois ont été effectués en binômes, d'où le chiffre 50 indiqué

« compétences de chercheur », à savoir notre souci de transparence des méthodes et des outils employés, ainsi que de clarification des paradigmes épistémologiques sous-jacents.

C'est dans cet état d'esprit que nous avons notamment procédé au double codage par un chercheur tiers. En effet, l'annexe N°16, montre qu'en dehors des questions de terminologie (naming, étiquetage), nous avons un degré de similitude relativement élevé sur les nœuds créés pour l'analyse et les résultats trouvés. Sur la capture d'écran renseignée en annexe, le détail des nœuds enfants et petits-fils n'a pas été affiché pour des raisons de lisibilité, mais sur les deux grilles d'analyse, on retrouve quasiment les mêmes informations à quelques détails près, d'où notre estimation de 80% de taux de similitude.

## CONCLUSION DU CHAPITRE

Tout au long de ce chapitre, il a été question d'explicitier le plus précisément possible nos choix méthodologiques et notre démarche de recherche. Nous avons montré en quoi ceux-ci sont cohérents et appropriés pour le traitement de la question de recherche au centre de notre réflexion.

S'intéresser à l'internationalisation comme processus stratégique requiert une observation des pratiques des acteurs tant dans l'élaboration, conception de la stratégie (si elle existe) que dans sa mise en œuvre. Grâce à notre positionnement de chercheur-acteur sur plusieurs de nos terrains de recherche, la posture épistémologique que nous avons revêtue pour construire la connaissance que nous allons présenter dans les prochaines pages, est celle du constructiviste pragmatique.

En effet, l'idée même de la thèse émerge du terrain, et pour s'affiner en problématique telle que nous l'avons formulée, plusieurs allers et retours ont été effectués entre le terrain et la théorie. Ce caractère abductif de la thèse, combiné à des choix méthodologiques spécifiques contribuent à consolider l'ancrage épistémologique de notre travail. La dimension pragmatique de la thèse quant à elle se voit dans les postures du chercheur lors de la collecte des données tout au long de l'étude empirique. Initialement en observation participante, puis non participante, nous avons pu collecter une quantité importante de matériaux que nous avons traités avec la plus grande rigueur méthodologique.

Malgré l'existence d'autres possibilités, nous avons choisi en toute conscience de faire une étude qualitative par étude de cas comparés pour mieux comprendre les manifestations du phénomène d'internationalisation dans des environnements opposés à première vue, ou du moins clairement distincts. Nous avons utilisé la multiangulation de techniques de collecte de données (interview, documents, observations in situ, archives, artefacts...), mais également de traitement (codage a posteriori et codage a priori dans des intervalles de temps différents, double codage par un autre chercheur), à travers l'utilisation du logiciel Nvivo. La multiangulation avait pour objectif d'accroître la validité externe de notre travail.

Cette démarche méthodologique et ce positionnement épistémologique ont cependant des limites et des biais liés à la proximité du chercheur avec l'objet d'étude. La difficile généralisation des résultats, la relative distanciation avec les données, entre autres, ont été compensés tant par le sérieux et l'éthique du chercheur que par la rigueur du protocole déployé. Le caractère extensif des données collectées, les différents outils et méthodes mises en place permettent d'aborder dans toute sa complexité, le phénomène d'internationalisation au sein des ESM.

**PARTIE 2 : RECHERCHE EMPIRIQUE :  
L'INTERNATIONALISATION DES ECOLES DE  
MANAGEMENT EN PRATIQUE**

## INTRODUCTION PARTIE II

Dans cette partie de la thèse qui est formée de quatre chapitres, nous présentons les terrains d'observation et les résultats de l'étude empirique. Compte tenu de l'ampleur des données, il nous a semblé plus judicieux de consacrer un chapitre entier à chaque école, bien que cela nous amène à avoir un document de thèse formalisé en trois parties particulièrement inégales.

Chaque chapitre est constitué d'une monographie réalisée grâce à certaines données primaires issues des entretiens semi-directifs, de notre observation participante, mais aussi et surtout des données secondaires (documents internes aux écoles étudiées, documentation disponible sur internet, prospectus, vidéos...) En effet, nous procédons dans chaque chapitre à une analyse descriptive présentant de manière détaillée chacun des quatre cas dans leurs différents contextes : avec leurs challenges, leurs organisations internes, et leurs acteurs respectifs. L'objectif dans cette première phase de description est de proposer suffisamment de contenu pour comprendre l'environnement des écoles étudiées.

La deuxième partie de la description correspond à une forme de reconstruction de la réalité des acteurs interrogés. Nous présentons les principales idées clefs obtenues après l'analyse sémantique des discours ; et ces idées sont essentiellement reprises sous forme de titre des paragraphes et sous paragraphes. De ce fait, on observe que certains titres reviennent souvent, chapitre après chapitre, ce qui permet d'identifier, d'un chapitre à l'autre, les similitudes et les différences entre les quatre cas.

La deuxième partie de chaque chapitre porte donc sur une première analyse de ces idées clefs ou noeuds. Pour ce faire, nous effectuons des croisements, rapprochements entre les réalités décrites par les acteurs ; puis un rapprochement entre les réalités des acteurs ; les données secondaires et le décodage de notre observation participante. C'est le traitement de toutes ces variables qui nous permettra de faire ressortir les phénomènes explicatifs des modalités du processus d'internationalisation dans chaque école.

Les chapitres sont parsemés de tableaux et figures pour montrer les résultats intermédiaires au fur et à mesure de la description et de l'analyse des données recueillies. Le tableau indicatif du nombre d'entretiens confirmatoires réalisés pour chaque cas est présenté au début de chaque chapitre, comme référentiel, notamment pour faciliter la lecture et l'identification des verbatim. Par ailleurs, les résultats consolidés de l'étude terrain sont présentés dans un tableau synthétique à la fin de chaque cas, et en guise de conclusion de chapitre.

## CHAPITRE 6

### ETUDE DU CAS E1

#### 6.1. Le contexte du cas E1 : Généralités

L'E1 est une école de management Post Bac située dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Membre de la Conférence des Grandes Écoles (CGE) comme 38 autres au niveau national et 16 à Paris, L'E1 est autorisée à délivrer le grade de Master et est détentrice du label européen Epas, pour son programme grande école (PGE). Avec plus de 50 ans d'existence dans l'enseignement supérieur privé en France, l'E1 peut être considérée comme l'une des pionnières dans l'affichage d'une volonté de former des étudiants dans les métiers en lien avec l'international. A ce titre elle est classée première école post Bac, et 2e (après HEC) par le Palmarès l'Étudiant dans la catégorie « travailler à l'étranger » pour l'année 2018-2019<sup>183</sup>.

##### 6.1.1. Historique de l'E1

Créée en septembre 1968, à l'initiative du centre français de commerce extérieur, devenu plus tard UBI France et aujourd'hui Business France, l'E1 avait pour objectif de former des techniciens dans les métiers du commerce extérieur. L'objectif était alors de former des « *fantassins bons en langues étrangères, flexibles, sans a priori, disposant d'une solide connaissance des techniques du commerce extérieur* »<sup>184</sup> pour aider les entreprises françaises à développer leurs exportations et importations. L'école se considère comme étant le premier établissement français d'enseignement supérieur à se spécialiser sur le créneau des affaires internationales, bien avant la mode de l'international dans les écoles fussent-elles d'application ou généralistes.

L'école aujourd'hui se positionne comme préparant aux métiers de l'international en proposant des parcours individualisés dans un environnement multiculturel et digitalisé.

Les valeurs affichées de l'école depuis la création peuvent être regroupées en six principaux éléments qui ont été *remasterisés* au travers des années et des directions :

---

<sup>183</sup> Journal l'Étudiant du 7 novembre 2018. L'E1 est classée 24<sup>e</sup> au palmarès général des écoles de management et gagne cette année-là, 2 places supplémentaires par rapport à l'année précédente

<sup>184</sup> Propos issus d'un document interne. Discours d'un des quatre fondateurs de l'école

- L'engagement des administratifs et des enseignants pour la réussite du futur diplômé
- La responsabilité collective et personnelle des étudiants dans leurs choix
- La créativité au travers de parcours personnalisés
- L'innovation pédagogique pour une meilleure adaptation au marché du travail
- L'ouverture aux autres
- La multiculturalité au sein du campus

L'école a connu plusieurs transformations au cours de la cinquantaine d'années qui a suivi sa création ; certaines sont plus marquantes que d'autres.

**Le premier changement notable est géographique.** Initialement située dans le 17<sup>e</sup> arrondissement de Paris, l'école déménage en 1995 au Pôle Léonard de Vinci à la Défense avant de revenir en 2012 dans le centre de Paris, dans le 15<sup>e</sup> arrondissement où elle se trouve toujours actuellement. A deux pas de la Tour Eiffel, lieu stratégique pour l'attractivité, l'école s'est installée en 2012 dans les anciens locaux de la Direction des constructions navales. Par ailleurs, un campus s'est ouvert à Lyon, où les étudiants effectuent leur premier cycle, puis viennent à Paris pour effectuer leur spécialisation. A Lyon l'E1 est abritée dans les locaux de l'université Lyon III.

**La deuxième évolution considérable tient à la durée du programme PGE.** A l'origine limité à deux ans, le cursus passe dès 1975 à trois ans. L'idée était alors de se distinguer du BTS commerce International qui venait d'être créé. En 1991, le programme passe à quatre ans, complétant ainsi le parcours généraliste et international de trois ans, proposé aux étudiants. Et enfin, pour se conformer au système LMD, le PGE est porté à cinq ans en 2006. En 2013, l'E1 pour élargir son portefeuille de formation, crée un programme Bachelor opéré sur les campus de Paris et Lyon.

**La troisième mutation porte sur les accréditations.** L'E1 a été reconnue par l'État en 1991, son diplôme à BAC+4 a été en 1996, puis celui à BAC+5 en 2006. Depuis 2009, l'école est accréditée pour délivrer le grade Master. En 2012, elle intègre la CGE, en 2015, reçoit l'accréditation internationale Epas, qu'elle s'est vu renouveler en 2018 pour une durée de quatre ans.

**La quatrième transformation relève de la gouvernance.** L'acquisition de l'E1 par l'un des plus grands réseaux d'universités privées au monde et spécialiste de l'enseignement à distance est un tournant dans l'histoire de l'E1. Ce rachat s'est effectué en 2001 et l'E1 devient ainsi la première acquisition de ce groupe américain en France. Par la suite, le groupe LIU France s'agrandira pour accueillir d'abord un institut de formation continue, puis une école d'ingénieurs, l'E2 ainsi que plusieurs autres petites écoles spécialisées

notamment en études politiques et en finances. Avec ces différentes structures, le géant américain veut constituer un pôle français d'enseignement supérieur privé, qu'il a finalement regroupé dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Le règne américain a duré 15 ans puis l'E1 ainsi que toutes les autres composantes de LIU France ont été rachetées par un autre grand groupe de l'enseignement supérieur, cette fois Français, il s'agit du groupe IU. Le nouveau groupe compte trois grandes écoles de management (E1 et E2 compris) et plusieurs autres écoles en communication, mode luxe et un pôle formation continue. Ainsi que nous l'avons montré dans la présentation du cas E2. Nous reviendrons spécifiquement sur le volet gouvernance pour parler du pilotage de l'E1 en tant que telle.

Parallèlement à ces transformations, les concours d'entrée à partir des banques d'épreuves sont devenus incontournables. L'E1 est devenue membre de la banque Sesame en 1992 et Ambition+ (1<sup>ere</sup> année) en 1992), puis Ambition + pour les admissions en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année en 2012. La durée des stages en entreprise s'est également allongée au fil des années, de même que leur contenu, les partenariats avec les universités étrangères se sont multipliés notamment pendant la période d'appartenance au réseau LIU. En 2015 l'école affichait 170 partenariats avec des universités étrangères, aujourd'hui elle en affiche 190, avec 21 doubles-diplômes et 20 langues étrangères enseignées.

### **6.1.2. Les missions de l'E1**

Les missions de l'école s'organisent autour d'une philosophie dite en mouvement que le directeur CBI considère possible grâce à la mobilisation de l'ensemble des parties prenantes, à savoir : les diplômés, les entreprises, le corps professoral, les équipes pédagogiques, les étudiants et les familles.

L'E1 se fixe donc formellement pour missions depuis 2016 de :

- Former en cinq ans des cadres internationaux qui sauront s'adapter à la complexité croissante des organisations et des environnements.
- Faciliter l'ouverture culturelle des étudiants et développer leurs facultés de créativité et d'innovation
- Inciter les étudiants à une réflexion sur les grands enjeux contemporains en favorisant l'acquisition de méthodes pour aiguiser leur esprit d'analyse et de synthèse
- Accompagner les étudiants dans leurs projets et leur future insertion professionnelle.
- Assurer un environnement digital et numérique adapté à la formation des jeunes générations

Concrètement, la mission de l'E1 est de former ses étudiants au développement international pour gérer des entreprises au sein d'un monde globalisé, dans le respect de l'éthique et de la diversité des cultures. L'école réalise sa mission à travers des programmes dont l'objectif principal est d'assurer l'employabilité



des étudiants à l'international. L'école affiche plus que jamais un positionnement orienté vers l'international, en s'appuyant sur un réseau d'Alumni disséminés dans le monde.

### 6.1.3. Pilotage de l'E1

L'E1 est une école de seing privé exerçant sous le statut de SAS, ce qui la différencie de la majorité des écoles dites privées généralement constituées en associations. L'école dispose donc d'un ensemble d'instances de gouvernance formelles, d'autant plus qu'elle est également membre d'un groupe. Nous avons pu identifier à la lumière des documents disponibles et de notre connaissance de l'établissement, quelques instances principales où se prennent les décisions stratégiques de l'école.

**Le conseil stratégique** (le COS) est un organe consultatif dont la mission est d'éclairer au mieux la direction de l'école sur les attentes et besoins du marché en matière de formation et de compétences des étudiants. Cette instance est constituée essentiellement de professionnels avec deux sièges permanents pour le président et le directeur général délégué du groupe IU. Quatre membres associés sont également invités permanents aux réunions du COS, à savoir le directeur de l'école, la directrice des relations avec les entreprises et la directrice des relations extérieures de l'école. Le conseil est constitué au total de 27 membres, les quatre associés inclus.

Notons que parmi la vingtaine de représentants d'entreprises qui font partie de ce conseil, une bonne moitié fait partie de la communauté d'Alumni de l'E1 et l'autre moitié est non alumni mais travaille avec l'école d'une manière autre notamment au travers de stages.

**Le Conseil scientifique** est le garant de la politique scientifique de l'école. Il intervient dans la vie de l'école sur les questions liées à la qualité et à la valorisation de la recherche produite au sein de l'école. Ce comité est constitué de 8 membres, tous professeurs des universités françaises et de deux membres associés permanents qui sont le directeur de l'E1 et la responsable ou plutôt animatrice de l'activité de recherche au sein de l'école.

Au point de vue de la structure intrinsèque de l'école, nous n'avons jamais pu nous procurer un organigramme formel, que ce soit du temps de notre présence au sein de l'établissement ou même lors de notre période d'observation non participante. Néanmoins, nous avons réussi à reconstituer à l'aide des entretiens, de notre connaissance de l'école, et d'autres documents du type « livret d'accueil pour les étudiants », disponibles seulement en interne, une structure interne formelle de l'école. En effet, en étudiant les livrets d'accueil des étudiants pour les années 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 et 2019-2020 nous

constatations qu'il y a eu beaucoup de changements tant au niveau des intitulés de postes que de personnes occupant lesdits postes. Les variations de dénominations pouvant paraître anodines et leurs changements étant devenus fréquents démontrent d'une forme d'instabilité dans la ligne directrice de l'école.

### **Période 2015-2016**

Il s'agit de l'année où nous étions dans l'école en tant que salariée. L'organisation interne, reprise à minima dans le livret d'accueil de cette année-là pourrait être schématisée comme suit :

- La Direction d'établissement
- La Direction Générale Académique (pour les deux écoles de management du groupe à l'époque LIU) constituée de la direction de la pédagogie et des programmes, incluant cinq départements académiques de l'école à savoir à cette époque-là : stratégie, management et environnement de l'entreprise, Marketing et Communication, Affaires Internationales, Finances Audit et Contrôle et le département des langues, ainsi qu'un pôle sciences humaines.
  - La direction qualité et accréditations regroupant en son sein les services apprentissage, programmation et scolarité des sites de Paris et de Lyon
    - La Direction Relation écoles/entreprises
    - Le service relations internationales et développement
    - La direction de la promotion et des admissions
    - Les départements supports du type service informatique ou encore communication.

Cette année-là l'école a connu de grosses perturbations notamment au niveau de la planification, l'allocation des salles de cours et les emplois du temps, sachant que l'E1 et l'E2 partageaient le même campus et que la gestion des salles était menée par deux équipes différentes. On a assisté à plusieurs dysfonctionnements liés à cette organisation plutôt tubulaire avec peu de communication entre les différents blocs. Plusieurs plaintes d'étudiants et parents ont été enregistrées, ce qui a contribué d'une certaine manière à un mauvais bouche à oreille, une dégradation de l'image de l'école et *in fine* à la chute de l'école dans les classements, et une difficulté de remplissage des effectifs à la rentrée suivante. Cette situation, apparemment résultant de plusieurs années de fonctionnement tubulaire et de non-clarté dans les décisions stratégiques prises a conduit au niveau pédagogique au lancement d'une réflexion pédagogique sur le projet, et le repositionnement de l'E1 autour de l'académique. Cette démarche a été initiée à la fin d'année calendaire 2015, et le groupe américain vendait officiellement ses écoles françaises en février 2016, laissant la démarche de réforme enclenchée en suspens. Le Directeur Général Académique ayant quitté l'école à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre 2016, le projet a été continué dans une autre dynamique et au sein du nouveau groupe par le N° 2 académique d'antan se retrouvant pilote du corps professoral et en première ligne pour la prise de décisions stratégiques.

## Période 2016-2017

Juste après l'annonce officielle du rachat qui a eu lieu entre mars et avril 2016, il y avait du flou, de la confusion, de la peur ambiantes dans l'école. Néanmoins, l'école a continué de fonctionner en attendant les prises de décisions des nouveaux actionnaires et la compréhension de leur stratégie. S'agirait-il de l'intégration complète (assimilation pour créer une seule école de management) ou alors d'une intégration différenciée laissant ainsi aux écoles une forme de liberté d'action pour maintenir leurs marques existantes et porteuses d'histoires fortes, plus ou moins entachées d'échecs, mais aussi pleines de succès. Nous avons assisté à une réunion du corps professoral en juin 2016 lors de laquelle le directeur de l'établissement présentait l'état des recrutements pour la rentrée 2016, en annonçant une grosse baisse du taux d'inscription par rapport à l'année précédente. L'une des principales explications reposait sur la dureté de la concurrence, la dégradation de l'image de marque de l'école due principalement aux dysfonctionnements observés au premier semestre 2016, et pour finir le rachat de l'école par un autre actionnaire.<sup>185</sup> En effet, à la rentrée 2016-2017, l'école n'est plus membre du réseau LIU, mais plutôt membre du groupe IU. Il y a plusieurs réorganisations qui se sont mises en place au fil de l'eau avant les grandes annonces du groupe en septembre. Concrètement à la rentrée, les étudiants ont reçu un livret avec les informations suivantes concernant l'organisation interne de l'école :

Direction de l'école / comité exécutif

- Directeur
- Directeur académique et des programmes
- Directrice adjointe et directrice de la qualité et des processus transverses
- Directeur du Bachelor
- Directeur des études
- Directrices des relations entreprises
- Directeur de la recherche

Si l'on décompose, on s'aperçoit qu'on ne parle plus de pédagogie, mais d'académique et programmes. Le directeur reste en charge de certaines responsabilités mais s'en est octroyé d'autres du fait de la suppression du poste de Directeur Général Académique. En somme il a désormais en charge : le contenu des programmes, l'innovation pédagogique, l'ensemble du corps professoral. Il s'assure de la forme et du contenu des examens et fait également le lien entre la recherche et les enseignements, bien qu'il existe une cellule d'animation des activités de recherche.

---

<sup>185</sup> Par ailleurs notons aussi que l'école a eu cette même année un renouvellement du grade Master pour une durée de deux ans uniquement.

Une nouvelle direction fait son apparition dans cette nouvelle configuration, il s'agit de la direction des études qui s'occupe de la coordination administrative et de la gestion des études (notes, absences...) pour les étudiants pendant leur cursus au sein de l'école.

Le service des relations internationales est devenu une direction avec une structuration entre mobilité et admissions internationales.

La direction de la qualité s'est fortement réduite et on ne parle plus d'accréditations... Cette direction s'est divisée pour voir naître la direction des études. Par ailleurs, on voit apparaître un service vie associative avec une personne en charge de l'encadrement des associations.

Au fil de ces mini-changements organisationnels, il y a eu plusieurs départs notamment dans les services de programmation et de scolarité. Au niveau des enseignants, des recrutements ont été effectués notamment en amont de la phase de refonte du programme PGE qui avait été enclenché l'année précédente. L'arrivée du nouveau groupe était une forme d'aubaine pour les nouveaux dirigeants en front line, uniques interlocuteurs des actionnaires pour les questions liées au fonctionnement de l'école. Du point de vue stratégique, l'école a continué de fonctionner relativement comme avant, néanmoins avec une tentative de mutualisation de certains services support (ceux qui ne l'étaient pas jusqu'ici), et de réaffectation d'autres services au sein des écoles directement.

Les RH sont dorénavant transversales à l'ensemble du groupe IU, le développement international est géré au niveau du groupe en tant que cluster ancien LIUF, mais il existe des équipes dédiées à la mise en œuvre dans les écoles. Les services du type admissions et promotion à un certain moment centralisés pour E1 et E2 ont été re-dispatchés dans les écoles ; ainsi que les services communication et marketing, qui dépendent cette fois du siège du groupe IU.

### **Période 2019-2020**

Principalement grâce au livret d'études de cette année, nous avons pu reconstituer quelques éléments d'organisation de l'école.

Il existe désormais une direction d'école à deux têtes car il y a un directeur général et un directeur. L'un aurait des fonctions de représentation et de récréation du lien social, tandis que l'autre serait celui « qui tient la baraque » au plan académique et du fonctionnement quotidien. Notons que le directeur général actuel a été recruté par le nouvel actionnaire en février 2017 après s'être séparé du directeur d'établissement en fonction sur l'année 2015-2016. Le nouveau DG a en effet été directeur général exécutif de l'E1 de 2011, à 2014 et a été sorti par le groupe américain...

- La direction des études et de la pédagogie, qui se subdivise avec un responsable par cycle pour le PGE
- Le service scolarité pédagogique
- Le service promotion

- La direction du Bachelor
- La direction relation avec les entreprises qui gère les stages et l'alternance
- Le service relations internationales (organisé essentiellement autour de la mobilité étudiante, entrante et sortante)
- Le service vie associative

#### 6.1.4. Évolution de la structure interne de l'école

Les représentations ci-dessus, certes schématiques et sommaires de la structure de l'E1 montrent des évolutions structurelles claires auxquelles l'école a été confrontée ces dernières années. On note surtout une grande différence de comportements des acteurs générés par ces structures notamment entre la tutelle du groupe américain et la tutelle du groupe français. Il y avait une forme de flou stratégique évident et quasiment assumé au niveau de la présidence française du groupe LIU. Le président dont les méthodes étaient souvent qualifiées « d'obscur » n'a jamais voulu formaliser un organigramme explicitant que les choses changeaient tellement vite qu'il n'était pas nécessaire de les figer. Certains projets d'harmonisation des pratiques notamment en lien avec le recrutement et la gestion des carrières des enseignants, mis en place par la direction régionale (Europe) du groupe LIU, n'ont jamais vu le jour en France. Nous avons été au cœur de certains de ces projets européens pour lesquels le Président avait indiqué qu'ils n'étaient pas prioritaires pour la France et infine nous n'y avons pas participé.

Avec le rachat du nouveau groupe, on constate que les projets de réorganisation ont relativement bien fonctionné. En effet à l'E1, après une période de flou stratégique et avec le renouvellement minimum de l'accréditation CEFDG pour le grade Master, il y a eu comme une prise de conscience collective en interne du besoin d'agir et notamment de faire bonne figure auprès du nouvel actionnaire. Cet électrochoc du type « soit ça change soit ça coule »<sup>186</sup> a été bénéfique à l'école qui s'est engagée dans une démarche de réforme initialement entamée par l'ancien directeur général académique, pour travailler sur le positionnement de l'école et sa promesse aux étudiants. De ce grand chantier où tous les enseignants étaient mobilisés, plusieurs éléments sont ressortis :

- La refonte du PGE (l'organisation des cours a été revue et la structuration progressive sur les 5 ans a été consolidée)
- Le recrutement de nouveaux enseignants, notamment EC pour booster la recherche et les publications

---

<sup>186</sup> MDE (directrice des études)

- La création de certains postes en interne comme celui de référent international pour les étudiants étrangers pour toutes les questions liées au contenu des cours et à la pédagogie
- Le décloisonnement des services et des départements académiques. La construction du PGE se ferait désormais de manière collégiale, « *donc ça ne se fait pas de manière top-down, vraiment on discute parce qu'on a chacun des compétences (...)* », affirme DTR, responsable de l'animation de la recherche

Cette évolution s'explique aussi pour certains par la désormais claire ligne stratégique de l'école.

Aujourd'hui l'E1 se porte beaucoup mieux, elle n'a toujours pas atteint son remplissage maximum des effectifs car la concurrence est rude pour tout le monde, mais les efforts de restructuration et de travail sur le positionnement ont été salvateurs.

### **Le positionnement de l'E1 renforcé sur l'international**

Après tous les changements que l'école a connus, aujourd'hui elle affiche haut et fort un positionnement qu'elle dit « *centrée sur une approche par les compétences pour offrir aux étudiants les clés de compréhension du monde dans un environnement qui est changeant et instable* ». <sup>187</sup> A l'E1, l'international c'est d'abord un état d'esprit, s'appuyant fortement sur un apprentissage orienté vers les langues. Notons que la signature de l'école il y a quelques années c'était « *international in any language* », et aujourd'hui on parle plutôt de « l'école de l'international ».

L'international s'appuie beaucoup sur le volume des heures de langues. Il ya 4,5 heures de langue par semaine par étudiant ; cependant, il y a deux langues étrangères obligatoires, ce qui fait 9 heures par semaine par étudiant, et ceux-ci ont la possibilité d'en choisir une troisième. Le caractère international ne passe pas seulement par l'apprentissage des langues, mais aussi par l'expatriation avec la possibilité de passer 24 mois à l'étranger pendant les 5 ans du PGE. L'école forme des opérationnels de l'international à travers également la professionnalisation et la préparation à des métiers spécifiques comme l'export management.

## **6.2. Analyse des entretiens E1 et présentation des résultats**

Nous avons présenté dans la première partie les éléments dits factuels du cas et dans cette seconde partie nous allons mettre en avant quelques grandes idées clefs extraites de l'analyse des entretiens et bien sur des documents internes toujours croisés avec notre propre observation participante pour décrypter le sens de l'international au sein de l'école. Concrètement et au-delà du discours que nous pouvons qualifier

---

<sup>187</sup> Extrait d'un film sur la présentation de l'école publié en janvier 2019, sur le site internet de l'école

d'institutionnel à travers la présentation effectuée ci-dessus, à quoi correspond faire de l'international au sein de l'E1 ? Comment les personnels s'approprient-ils la notion et la dimension internationale de l'école ? Par quoi cela passe ? Comme indiqué dans le chapitre méthodologique, nous avons réalisé des entretiens avec des EC et des administratifs au cœur de l'action, de la définition et de la mise en œuvre de la stratégie dite internationale au sein de l'école. Le tableau N°10 ci-dessous renseigne sur la catégorie des acteurs interrogés et indique le codage que nous utiliserons dans la suite du texte pour préciser les illustrations à travers les verbatims.

*Tableau 10 : Liste des entretiens formels E1*

| <b>Identification</b>                         | <b>Fonction</b>   | <b>Date de l'entretien</b> | <b>Durée</b>                    |
|---|---|----------------------------|---------------------------------|
| ABA   | EC et responsable de spécialisation                                   | 15/05/2018                 | 79 minutes                      |
| CBI   | EC et Responsable département affaires internationales                | 26/06/2018                 | 72minutes                       |
| CBO   | Directeur d'établissement   | 13/09/2018                 | 60 minutes                      |
| DTR   | EC et Coordinateur recherche  | 22/11/2018                 | 46 minutes                      |
| FSA   | Enseignant et Responsable département langues                         | 17/09/2018                 | 75 minutes                      |
| JKR   | Responsable RI  | 08/06/2018                 | 40 minutes                      |
| KSC   | Enseignant et Référent étudiants internationaux et enseignant langues | 06/09/2018                 | 68 minutes                      |
| MBO+ ALE                                      | Responsable département admissions et promotion                       | 06/09/2018                 | 45 minutes                      |
| MDE   | Enseignants et Directeur des études                                   | 27/02/2019                 | 43 minutes                      |
| NTE   | Enseignant  | 01/06/2018                 | 60 minutes                      |
| SDA   | EC et Responsable département   | 31/05/2018                 | 65 minutes                      |
| VLE   | Enseignant  | 15/05/2018                 | 35 minutes                      |
| 12 entretiens (11 individuels et 1 en binôme) | (9 enseignants et 3 administratifs)                                   | De mai 2018 à février 2019 | 688 minutes (11h et 46 minutes) |

### 6.2.1. L'ancrage international : une dimension prépondérante du profil des personnes interrogées

L'international quelle que soit sa forme est assez présent dans les parcours académique, professionnel et de vie des enseignants de l'E1. C'est une forme de culture intrinsèque à l'école : une réalité pour les acteurs qu'on retrouve dans leurs **parcours de formation**.

En effet, la dimension internationale de l'E1 peut s'apprécier à travers les cursus à l'étranger ou de type international, les établissements d'enseignement supérieurs orientés international dans lesquels les acteurs ont fait leurs études (universités et écoles de commerce) ou encore des études de langue... CBI et KSC sont diplômés de l'ESCP et de l'ESSEC ; FSA a fait des études hispanophones en Argentine, MDE a effectué un MBA en marketing et finances à l'université de Massachussets aux États-Unis, JKR a réalisé un Master en management international à l'université de Créteil en partenariat avec l'université de Fribourg (Allemagne), NTE est titulaire d'un doctorat en management de l'université de Tunis, ou encore SDA qui a obtenu son PhD en économie à Washington University aux États-Unis.

Au-delà de la formation empreinte d'international chez les enseignants et administratifs, on peut aussi noter l'appartenance pour 75% de la population interrogée à une **culture nationale autre que française**, comme en témoignent les verbatim ci-dessous.

*« J'ai une double culture française et tunisienne par mes origines » DTR*

*« Moi je suis allemande d'origine, j'ai vécu pendant 11 aux États-Unis » ABA*

*« Je suis moi-même un produit biculturel avec une autre culture à la base car je suis arrivée en France en 81 » KSC*

*« Le fait de venir de deux cultures, il y a deux côtés de moi » MDE*

#### 6.2.1.1. L'expérience professionnelle antérieure des personnels E1

La majorité des enseignants affiche un parcours professionnel riche en expériences internationales vécues dans différents pays étrangers (tableau N° 11). Deux grandes tendances peuvent donc être relevées. La première met en avant des expériences à l'international orientées vers l'expérience en entreprise. Il s'agit souvent de professionnels reconvertis en enseignants et dans ce cas ayant au sein de l'établissement, un statut d'enseignant, différent de celui d'EC<sup>188</sup>. C'est le cas des Sources CBI, KSC et VLE. La seconde met en

---

<sup>188</sup> Il y a eu une large évolution du ration enseignant – EC au sein de l'E1 de 2015 à 2019. L'ambition a toujours été de garder dans les enseignants permanents une population de professionnels et une population « plus recherche ». En 2015, il y avait plus d'enseignants que d'EC et en préparation du renouvellement de différentes accréditations, il y a eu des recrutements de profils EC ce qui a relevé le nombre d'EC et le nombre



avant des expériences dans le domaine de l'enseignement (Sources JKR, SDA, NTE), et principalement l'enseignement des langues (Sources FSA, MDE, KSC, VLE).

Comme on a pu le voir, plus de 75%<sup>189</sup> des personnes interviewées ont une expérience académique ou professionnelle à l'étranger avant de rejoindre l'E1. Ils parlent plusieurs langues et dans cette proportion, tous les enseignants et EC ont des cours en anglais. Pour beaucoup, c'est ce brassage multiculturel et cette étiquette internationale qui les ont attirés au sein de l'E1.

Tableau 11: Expériences professionnelles internationales (E1)

| Source | Expérience  |
|--------|---|
| CBI    | <p>-<b>Expérience commerciale terrain</b> à la SI Johnson qui est une société américaine de produits d'entretien</p> <p>-<b>Responsable marketing pour la zone Europe</b> de marque de gel douche</p> <p>-<b>Responsable marketing</b> chez Bourjois Chanel, développement produit de la <b>zone moyen orient</b></p> <p>-<b>Responsable marketing</b> chez L'Oréal pour la <b>zone des pays de l'Est, ou Europe de l'Est</b>, développer le business modèle de Biotherm adapté à la <b>zone Asie</b></p> <p>-Monter ma boîte de <b>consulting et formation à l'international</b></p> |
| FSA    | <p>-Assistante de langues</p> <p>-Lectrice à l'université</p> <p>-ATER pendant trois ans à l'université</p> <p>-Prof aux Ponts et Chaussées</p> <p>-Prof à l'Essec</p>  |
| JKR    | <p>-Pas mal de <b>stages (Madrid, îles canaries, Londres)</b></p> <p>-<b>Coordinatrice internationale des pays germanophones</b> et de tout ce qui est <b>Espagne, Chypre, Italie, et Europe du Nord</b> ; enregistrement des <b>étudiants internationaux</b> ; housing (logements pour les <b>étudiants étrangers</b>)</p>   |
| KSC    | <p>-Secteur pharmaceutique à <b>l'export, les laboratoires Ipsen à l'international</b></p> <p>-Directrice commerciale dans le secteur pharmaceutique, structure d'études de marché</p> <p>-Responsable des enseignements de l'allemand</p> <p>-Participation à la création du programme franco-allemand</p>   |
| MDE    | <p>-Responsable de cours de deuxième année dans une <b>spécialisation en marketing en anglais</b></p>   |
| VLE    | <p>J'ai travaillé en <b>entreprise longtemps</b></p> <p>J'ai travaillé chez <b>Colgate Palmolive</b></p> <p>J'ai travaillé à la fois en <b>France et aussi à la structure européenne</b></p> <p>Je travaillais à la fois <b>en français et en anglais</b> pendant à peu près 15 ans.</p> <p>J'ai déjà fait des <b>cours en anglais</b></p>  |

d'enseignants tout court. Dans son entretien, le directeur de l'école précise que l'école compte désormais (en 2018) 50 *faculty members* dans l'équipe pédagogique, comparé à 35 environ quatre ans plus tôt.

<sup>189</sup> Sur les 13 personnes interviewées dans le cadre des 12 entretiens, 9 personnes ont un parcours professionnel ou académique à l'étranger avant de rejoindre l'E1

| Source | Expérience   |
|--------|--|
| SDA    | Aux États Unis, j'étais prof là-bas pendant 15 ans |

### 6.2.1.2. Les motivations des enseignants à intégrer E1

#### ⇒ Les motivations liées à la réalité du positionnement international de l'école

La Source DTR considère le positionnement de l'école E1 comme un facteur motivationnel (Source DTR a), autour duquel gravitent différents éléments de mesure de l'international tels que le caractère international et/ou binational des collègues-enseignants (Source DTR b) et des étudiants (Source DTR c), la pluralité des campus à l'international (Source DTR d), la multiplicité des partenaires internationaux et la recherche internationale (Source DTR e), ou encore l'authenticité d'un « *vrai programme de langue* » comme l'indique FSA. Pour cette source, qui était également enseignante à l'ESSEC, ce qui l'a poussée à intégrer l'E1, c'est le fait que l'école possède « *un vrai programme en langues... chaque année [il y] a un programme bien établi. Donc tous les professeurs font le même programme les programmes ont une cohérence.* »

#### ⇒ Les motivations liées à la mixité culturelle

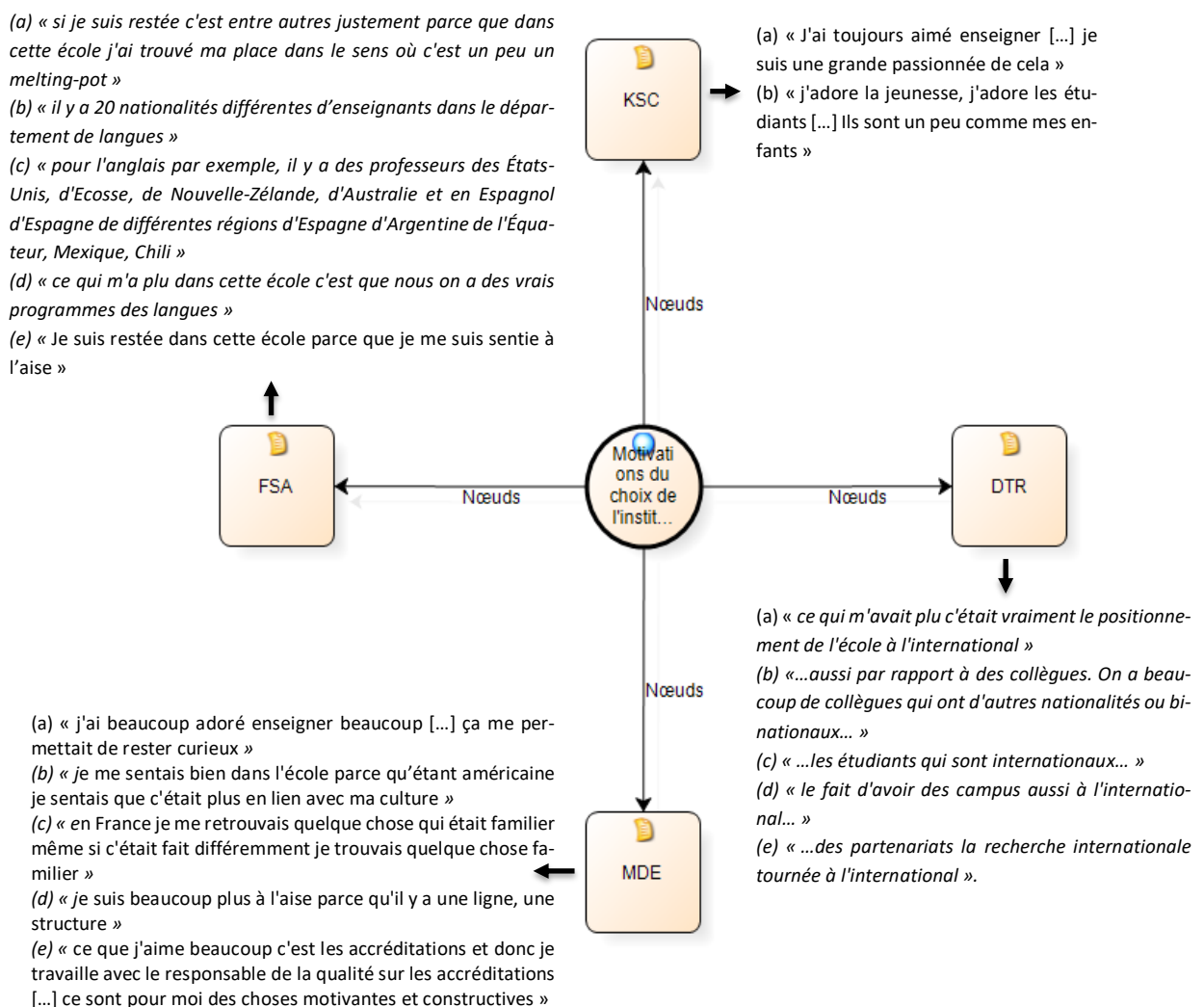
La Source FSA met en avant des motivations relatives à la multi culturalité du corps professoral comme un atout pour l'école sachant que tous les enseignants de langues sont des natifs de la langue enseignée. En effet, en se référant au seul département de langues, on peut identifier une vingtaine de nationalités différentes à l'E1. La richesse d'un tel environnement multiculturel se traduit dans l'enseignement des langues car apprendre une langue ce n'est pas seulement la grammaire, mais c'est surtout apprendre la culture du pays, ses spécificités, la variété des accents entre l'espagnol du Mexique et celui de l'Espagne par exemple. Ce partage s'effectue à la fois entre les enseignants et les étudiants mais aussi entre les enseignants. Pour ABA, cette richesse la ferait rester 17 ans supplémentaires à l'E1, car ce qu'« *[elle] apprécie particulièrement c'est de travailler avec des collègues qui viennent d'horizons très divers. Au niveau culturel, au niveau linguistique, ils ont une expérience internationale forte quand ils intègrent l'école. Et c'est extrêmement enrichissant.* »

Lorsqu'il s'agit de la raison pour laquelle les gens (essentiellement les enseignants) souhaitent rester à l'E1, il y a l'idée clef de **l'esprit de famille** qui apparaît. Pour comprendre le sens de cet esprit de famille, nommé comme tel par les acteurs, il faut noter que la moyenne d'ancienneté parmi les personnes interrogées est de 11 ans. Plus de 80% ont connu les différents changements d'actionnaires, les déménagements, les changements de dirigeants... La plus ancienne probablement de l'école et membre de notre

panel est à l'E1 depuis 27 ans. FSA indique qu'elle a choisi de rester dans l'école en ce sens qu'elle y a trouvé sa place puisqu'il s'agit d'un melting pot à part entière. Le sentiment de famille est vécu comme la sensation de se sentir chez soi au sein de l'école, d'y trouver un confort culturel suffisamment proche de son cadre de vie originel (Source MDE b, c). *Un environnement très humain, qui se met en place [...] on est trop fiers de cet esprit de famille.* » Cet esprit de famille dont « on est très fiers » au sein de l'E1 et qui est représenté par « ...un environnement très humain » peut aussi être l'explication de frustration et d'incompréhension que les équipes ont vécues pendant les changements que l'école a connus comme le relate FSA : « *il y a beaucoup de gens qui ont été renvoyés du jour au lendemain sans explication comme le directeur, des gens qui représentaient beaucoup. Il n'y a même pas eu un au revoir, donc ça pour les gens ça crée une certaine instabilité.* »

Tous les éléments abordés dans cette rubrique contribuent à nous rapprocher de plus près du véritable sens de l'international à l'E1.

Figure 23 : Motivations liées au choix de l'E1



## 6.2.2. Le sens et perception de l'international

Plusieurs éléments sont à prendre en considération pour comprendre le sens que l'international peut avoir dans une école de management. Cela passe autant par la stratégie, les structures organisationnelles, les comportements des acteurs que par la culture de l'établissement. Une fois ces éléments identifiés, le degré d'internationalisation de l'école peut être apprécié dans les éléments factuels et pratiques qu'on peut identifier sur le terrain.

A la question de savoir quel est le sens de l'international, les réponses de nos interlocuteurs n'ont pas été divergentes. Principalement, être international à l'E1 c'est préparer les jeunes à leur employabilité à l'international ou avec l'international. Pour l'E1 le sens de l'international c'est la mission même de l'école. Son déploiement passe par plusieurs aspects, le plus important étant la mise en place d'une stratégie claire et différenciante avec une promesse simple pour les étudiants et la possibilité d'une meilleure visibilité dans les classements nationaux.

## 6.2.3. Construction d'une stratégie d'internationalisation de l'école

### 6.2.3.1. L'internationalisation : un facteur clé, nécessaire mais non suffisant

L'international est perçu à E1 comme une pratique très répandue dans toutes les écoles de commerce (diagramme N° 2). L'utilisation des expressions telles que « *Toutes les écoles* », « *Toutes les autres* », « *Tout le monde* », « *Plein d'écoles* » révèlent que l'international est « *...pratiquement la norme* » au sein des écoles de commerce (Source FSA).

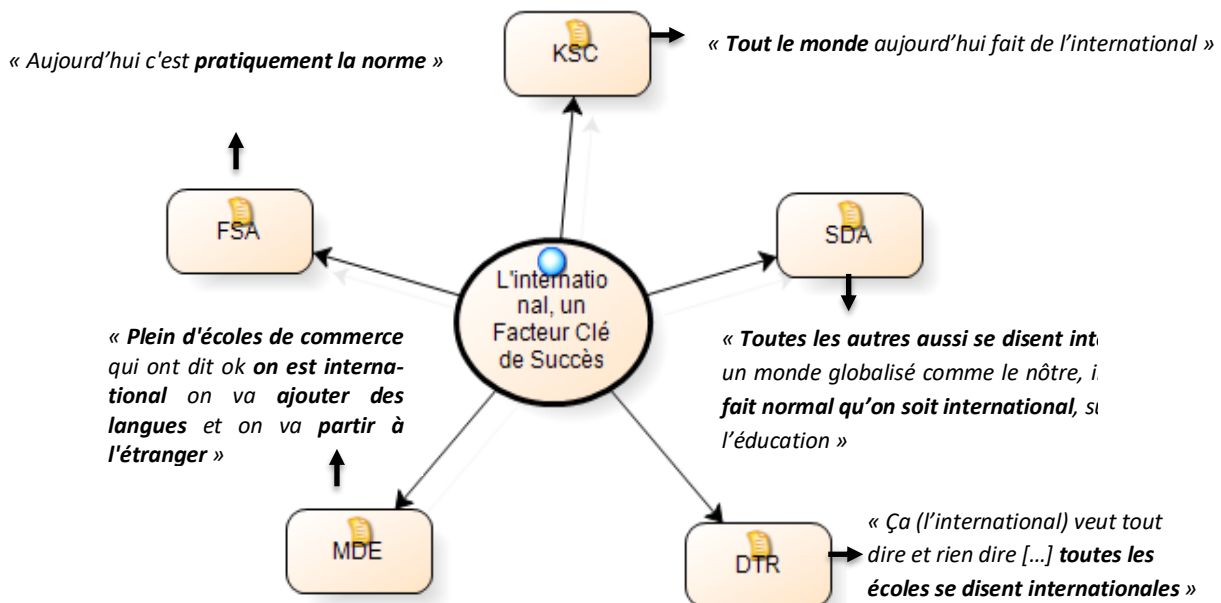
Bien que la pratique de l'international soit aujourd'hui considérée comme une norme, cela n'exclut pas des possibilités de différenciation. La Source KSC précise que « *c'est quand même différent d'une école à l'autre* ». Pour la Source DTR, « *ce n'est pas parce qu'on donne quelques cours de langue et qu'on permet aux étudiants de voyager un peu, non* ». Faire de l'international semble donc être beaucoup plus que des cours de langue et des voyages à l'étranger ; ce qui ouvre ainsi la voie à de nombreuses possibilités de différenciation.

### 6.2.3.2. La désormais claire orientation de l'école en International Business

Selon les acteurs interrogés, l'école a connu pendant plusieurs années, une période d'errance stratégique (différente de l'E2). CBI témoigne que quand elle est arrivée à l'école en fin 2014, début 2015, l'école n'allait

pas très bien et à son avis c'était dû au fait qu' « elle avait été décapitée. Tous les gens qui l'avaient montée, ou qui l'avaient développée étaient partis. Il y a eu plein de gens qui sont arrivés... et on a mis, presque 2 ans à trouver où on voulait aller. »

Figure 24 : L'international, un facteur de succès commun à toutes les écoles (E1)



Pour FSA, il y a eu un manque d'attention par rapport à l'ADN de l'école car tout ce qui importait c'était de recruter toujours plus d'étudiants...avec une vision stratégique assez « courttermiste » ne permettant pas de travailler sur des sujets de fond. Pour elle à l'E1 : « on travaille toujours sur des choses à court terme, exemple, le fait de changer tout le temps de direction » ne facilite pas le développement ni la consolidation de réflexions sur une perspective de trois ans par exemple. FSA pense qu'avec une vision du futur plus claire et stable, les « gens vont s'investir autrement... » SDA quant à lui considère qu'en tant qu'école, ils se sont un petit peu perdus puis ont retrouvé leur orientation. Cette errance relève du fait que stratégiquement l'école a perdu de vue la nécessité de vraiment se démarquer grâce, notamment à son atout principal qui est d'être l'école spécialisée dans le commerce extérieur. Comme il le dit, l'école a « perdu cette connexion avec son élément différenciateur... » Ce qui lui a valu entre 2012 et 2015, une dégringolade dans les classements et une érosion d'environ 10 à 15% dans les inscriptions. La parade stratégique fût alors d'ouvrir un programme de Bachelor pour « maintenir le bateau à flots ». Lorsque l'école a commencé à sortir de son errance, elle s'est posé la question de la différenciation et de l'avantage compétitif, elle a découvert que son crédo avait été repris par plusieurs autres écoles. Mais malgré l'omniprésence de l'international dans toutes les écoles de commerce en France, L'E1 pense qu'il existe des possibilités de différenciation notamment dans la manière de pratiquer l'international,

révélant ainsi le degré d'internationalisation de l'entité. Dans un tel état d'esprit, l'international cesse d'être une simple dénomination « d'appel » à des fins commerciales. Il se pose alors la question suivante : pourquoi se spécialiser dans quelque chose que tout le monde fait ? C'est la réflexion qui a été lancée en 2015 autour de la réforme des programmes et particulièrement du PGE de l'école. Pour SDA, « *il faut vraiment retourner à cet élément différenciateur [qu'est l'international pour l'E1] puisqu'en réalité, les autres écoles ne se spécialisent pas à l'international.* »

Cette réorientation stratégique a été salvatrice pour l'E1 qui s'est donnée les moyens notamment avec l'arrivée de l'actionnaire IU de travailler sur un discours clair et des déclinaisons concrètes dudit discours dans les prestations proposées aux étudiants. En effet à la lumière de notre étude des documents internes y compris les livrets d'accueil et règlements intérieurs édités pour les étudiants, on peut voir que le discours institutionnel de l'école a évolué de 2014 à 2020. On passe de *E1, international Business school*, à *E1 International in any language*, puis *E1, la grande école internationale*.

Dans l'évolution des signatures, on note que l'international reste une variable immuable pour l'école « [...] ça nous **différencie très clairement** [...] c'est **ce qu'on est vraiment** » affirme MDE. « Chez nous il y a un **vrai esprit international**, qui est diffusé dans toute l'école [...] c'est notre spécificité [...] **notre positionnement** qu'on met toujours en avant dans **toutes les communications** de la direction générale, à travers toutes les brochures » (Source CBI).

L'idée de la différenciation consiste à faire des choix pour avoir une visibilité sur un segment bien identifié. « On ne veut pas courir tous les chantiers » affirme CBO, directeur l'école ; d'où l'intérêt pour lui de choisir des axes forts pour construire le positionnement de l'école.

L'axe majeur de différenciation chez E1 consiste à « **se démarquer comme l'école spécialiste du commerce extérieur** » dans la mesure où « les autres écoles [...] ne se spécialisent pas à l'international (Source SDA). Être spécialiste du commerce extérieur consiste à préparer spécifiquement les étudiants aux emplois à l'international et pour ABA cela passe par la combinaison de deux axes forts à savoir l'international (entendre ici départ à l'étranger) et professionnalisation pendant 15 mois. La promesse que l'E1 fait alors aux étudiants et à leurs familles c'est que pendant leur cursus au sein de l'E1, les jeunes peuvent être en professionnalisation à l'étranger sur une durée de 15 mois minimum.

Cela représente donc un atout concurrentiel important que E1 consacre dans ce qu'elle appelle « **l'International business** »<sup>190</sup>, et que le classement *l'étudiant* 2018-2019 lui reconnaît en lui attribuant la place de meilleure école Post-bac dans la catégorie « travailler à l'étranger ».

---

<sup>190</sup> Nuage de mots, l'international, le positionnement stratégique de l'E1

Nuage du mot : International (le positionnement stratégique de l'E1)



### 6.2.3.3. Les catalyseurs de la formalisation du positionnement IB de l'E1

Plusieurs éléments sont à prendre en considération pour arriver à la formalisation de cette orientation stratégique fortement estampillée International. Dans les pages suivantes, nous verrons clairement comment se décline ce positionnement revendiqué par l'E1. Mais avant cela il nous a semblé important de nous intéresser aux raisons et aux moyens qui ont conduit l'E1 où elle est aujourd'hui.

Notons d'abord que pour les acteurs, l'école a toujours été très internationale par sa mission dès la création. Seulement, la manière de progresser dans le développement international de l'école a varié au fil des années en fonction des directeurs et des styles de management. FSA indique par exemple que « *le nouveau programme dépend d'une nouvelle direction et on a tout changé* ». « *Aujourd'hui, on a une nouvelle direction qui nous fait progresser sur le plan strictement académique* » ajoute KSC en faisant référence au contenu des programmes mais aussi en termes organisationnels avec la création d'un poste sur l'encadrement des étudiants internationaux.

- **La chute dans les classements et le bouche à oreille négatif** entraînant l'érosion dans les inscriptions et une baisse considérable du chiffre d'affaires

- **Le renouvellement minimal du grade de Master par la CEFDG en 2015.** L'école s'est vu attribuer le grade de master pour une durée de deux ans uniquement ce qui a créé un électro-choc auprès des équipes, rappelant que le grade est le sésame qui permet à l'école d'exister. En interne cette mauvaise appréciation de la commission est due au flou qui existait à cette période, pendant laquelle il y a encore un changement d'actionnaire annoncé.

- **L'arrivée du nouvel actionnaire et le rappel d'un ancien directeur.** Avant l'annonce officielle du rachat, il existait au sein de l'école comme nous l'avons précisé ci-dessus, une grosse vague d'incertitude et de peur quant à l'avenir de l'école et donc de ses personnels. Les anciens dirigeants étant partis, il a fallu reconstruire l'équipe managériale et le choix stratégique de la nouvelle présidence du groupe a été de s'appuyer sur les forces vives en présence et dans le cas de l'E1 de rappeler un ancien directeur, ce qui « *mine de rien nous a rebranché à notre héritage* » s'enquiert MDE.

Il y a donc eu comme qui dirait une prise de conscience collective pour redresser la barre, réflexion stratégique qui a commencé avec la direction générale académique précédente comme indiqué ci-dessus. Il était désormais question de tenir les promesses faites, ce qui pendant longtemps n'a pas été le cas. Pour MDE, cette démarche stratégique autour de la formalisation et la mise en œuvre d'une stratégie internationale basée sur la clarification d'un positionnement simple ont essentiellement été impulsées et menées par CBO qui a su dynamiser, motiver les équipes.

*« En fait je pense qu'il y a beaucoup de choses mais si je suis vraiment très honnête pour moi il y a quelques déclencheurs et en fait c'était le fait que CBO soit devenu le directeur des programmes avec son expérience dans la maison et l'œil qu'il avait parce qu'il était à l'université...Là, il a mis un truc très clair...Donc il y a une méthode, donc dans un sens il a professionnalisé la méthode, deuxième chose qui était un peu déclencheur c'est quand on a changé d'actionnaire et la présidente du nouveau groupe a ramené l'ancien directeur de l'école. », déclare MDE .*

Les dispositifs par lesquels les équipes sont passées pour mettre en place cette démarche stratégique sont principalement : **La refonte du PGE** en le structurant plus autour de ce que CBO appelle « *les fondamentaux d'une école : ce qui fait que tout fonctionne à savoir la planification, la scolarité, la qualité des cours...* »

- **Le travail sur les accréditations.** Il a toujours existé une équipe qualité au sein de l'école mais celle-ci était essentiellement constituée d'administratifs. Aujourd'hui la personne en charge de la qualité s'occupe essentiellement des accréditations et elle est pilotée par l'un des responsables des études qui est lui-même enseignant permanent au sein de l'école. CBO indique que l'école s'intéresse aux



accréditations parce que cette logique les pousse à des réflexions pédagogiques dans la mesure où « ça donne des logiques, ça aide à mettre en place des process dans ton école qui aboutissent au total sinon à une meilleure qualité en tous les cas à un peu plus d'homogénéité dans les pratiques avec des process bien identifiés bien calibrés bien mesurés avec des bons indicateurs pour voir comment ton école fonctionne. Donc au total à améliorer normalement la satisfaction de l'étudiant c'est quand même le but final et donc la notoriété et donc la sélectivité. C'est une sorte d'enchaînement. »

Les accréditations ont eu un effet bénéfique sur l'E1 car amènent une transparence sur la qualité de la formation : « les accréditations, ça nous a obligé à réfléchir sur nous-mêmes, à nous expliquer... »<sup>191</sup> et « c'était le genre de truc où tu veux te prouver quelque chose à toi-même et je pense que ça donne confiance »<sup>192</sup> d'ailleurs, « heureusement qu'il y a les accréditations pour nous obliger à produire de la recherche... »<sup>193</sup>.

Les accréditations impliquent rigueur et clarté dans le projet et les structures organisationnelles de l'école. Pour MDE ceci aura permis à l'école de se structurer (davantage et) formellement. L'une des questions qui sont posées dans les commissions d'évaluation notamment Epas porte sur le caractère transversal de la construction du PGE. La préparation de cette accréditation a forcé les équipes à travailler de manière collective pour construire la maquette. FSA indique à cet effet que tout se discutait en réunion et c'était plus participatif, les réunions pour préparer Epas étaient programmées une fois par semaine et elle conclut que l'audit final s'est mieux passé que la dernière fois, c'est-à-dire en 2014.<sup>194</sup> Chaque responsable de département a rédigé une contribution, c'est un travail énorme et de longue haleine qui se serait réalisé de manière plutôt participative. « Tout le monde était dans le même bateau », ce qui a contribué à renforcer le sentiment d'appartenance à l'école d'après MDE.

Les accréditations sont un gage de qualité, c'est un repère primordial pour les étudiants et les parents lorsqu'ils ne connaissent pas une école. Pour CBO c'est « [...] comme quand tu achètes un frigo c'est une marque française dessus, tu te dis, je ne connais pas les coûts je n'ai pas assisté à la fabrication, mais il y a des décorations dessus, c'est que ça doit être bon. » Il s'agit donc d'un label qu'il est bon d'avoir car gage d'un certain sérieux, voir prestige, idée clef que FSA décline en ces termes : « c'est quelque chose de très prestigieux de pouvoir avoir des entités externes qui valident l'enseignement de l'école, même pour les CV des étudiants. »

Tous ces éléments pris bout à bout, ont contribué à une prise de conscience de l'E1 l'amenant à une démarche stratégique forcée pour survivre. On n'est donc pas ici dans une approche pro active mais plutôt réactive et de formalisation de la stratégie après coup. Dans tous les cas, les externalités positives de cette

---

<sup>191</sup> Source CBI

<sup>192</sup> Source MDE

<sup>193</sup> Source DSA

<sup>194</sup> Visa Epas obtenu en 2017 pour une durée de 4 ans contrairement à 2 ans auparavant

démarche se sont fait voir un an et demi après car les accréditations et la durée de leurs visas ont permis à l'E1 de gagner quelques places dans les classements, et donc d'avoir une meilleure presse auprès des élèves/étudiants, d'augmenter le taux de recrutement et de relever le CA. Ce travail sur le PGE a d'ailleurs été profitable à l'ensemble de la structure car les méthodes préconisées par EMFD dans le cadre d'EPAS ont pu être étendues au programme Bachelor de l'école, les intervenants et pilotes étant essentiellement les mêmes. Notons néanmoins que les démarches qualité ont un coût et l'E1 s'est donné les moyens humains et matériels de « se payer » ce label qualité.

#### **6.2.4. Le positionnement International Business (IB) en pratique à l'E1**

On a pu voir que l'école a travaillé pendant plus d'un an sur la formalisation d'une stratégie internationale reposant sur le slogan « l'école de l'internationalisation de l'entreprise » ou encore « l'école qui forme ses étudiants au développement international ». Mais concrètement comment se décline ce positionnement stratégique ?

Pour commencer quelques chiffres clefs de l'employabilité à l'international<sup>195</sup>

- 94% des diplômés sont recrutés dans les 6 mois suivant la fin de leurs études
- 27% des diplômés trouvent leur premier emploi à l'international
- 90% des diplômés trouvent une mission internationale pour leur premier emploi
- 10 500 alumni dans 80 pays à travers le monde
- 40% des alumni travaillent à l'international
- 

##### **6.2.4.1. La population de l'E1**

*L'école E1 « c'est international d'abord par la population. Il y a 1/3 des étudiants sur le campus qui viennent du monde entier, mais vraiment de ces pays imaginables et inimaginables [...] » (ABA).* Dans un contexte d'internationalisation à domicile, l'E1 envoie ses étudiants nationaux à l'étranger et en reçoit également via des partenaires. Ce sont les étudiants en échange sur le campus qui constituent principalement la population d'étudiants étrangers. Il se crée donc naturellement un brassage culturel que l'école tente de manager au mieux notamment au travers du café des langues et de l'association internationale. Sur certaines plaquettes et documents internes, nous avons pu lire qu'il existe jusqu'à 50 nationalités sur le campus, enseignants compris tout au long de l'année.

Par ailleurs notons que même s'il n'y a pas étude là-dessus ni de discours officiel, les enseignants s'accordent à dire que le profil type ou stéréotypique de l'étudiant de l'E1, c'est quelqu'un qui « *vient du 92 ou*

---

<sup>195</sup> Plaquette de présentation du PGE édition 2019-2020

*du 16<sup>e</sup>...qui a déjà son poste en main grâce à papa ou maman ; il va passer quelques années formatrices dans une école de commerce et faire la fête à côté. Et puis... Il aura son bureau...au dernier étage... » (SDA)*

Pour ABA, le programme 100% en anglais a été créé pour une population spécifique :

*Ça s'adresse à « toute la population des familles de diplomates, des expatriés...des enfants des brexiteurs qui viennent se délocaliser de Londres à Paris [...] Il y a des écoles secondaires internationales à Paris, et ce public-là, les écoles Montessori, les écoles bilingues, les écoles Victor Hugo...celles du 15<sup>e</sup>... »*

En somme, les étudiants de l'E1 sont principalement issus de familles aisées à quelques exceptions près et que l'on retrouve essentiellement dans les cursus en alternance. Ce sont des jeunes qui ont soit déjà des appétences pour les langues où alors qui ont déjà beaucoup voyagé dans le cadre de leurs vacances. Au-delà des étudiants, notons que l'E1 affiche qu'il existe 25 nationalités chez les enseignants parmi lesquels des enseignants de langues qui sont généralement natifs de la langue enseignée. Par ailleurs, nous avons traité dans une section précédente l'appartenance de +75% des personnes interrogées à une culture autre que la française.

Cette question de mixité culturelle dans la population de l'E1 suggère de s'intéresser à la mobilité.

#### **6.2.4.2. La mobilité des étudiants**

Comme dans la majorité des écoles de management en France, lorsqu'on parle d'internationalisation, le « *top of mind* » c'est la mobilité des étudiants, et essentiellement on parle de mobilité sortante. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'on parle beaucoup d'échanges, d'Erasmus, et pour que ces échanges se fassent il y a deux principaux cadres : l'Erasmus et les partenariats directs entre les écoles pour l'échange des étudiants suivant diverses modalités.

Ainsi que nous l'avons mentionné, les étudiants peuvent passer 18 mois dans leur parcours à l'étranger, soit environ trois ans sur cinq. Concrètement, en 2<sup>e</sup> année, les étudiants ont la possibilité de réaliser un semestre d'échange en Europe, chez l'un des partenaires universitaires Erasmus + de l'E1. En 3<sup>e</sup> année, un stage de pré-spécialisation est possible au 1<sup>er</sup> semestre en France ou à l'étranger. En 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, les étudiants ont un semestre d'étude obligatoire chez un des partenaires de l'école ou en double diplôme.

La mobilité internationale des étudiants implique :

- Une mobilité académique obligatoire (2<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années – hors apprentissage et admissions parallèles)
- La réalisation d'une mission internationale (en France pour ceux qui ne peuvent pas s'expatrier en 3<sup>e</sup> année)
- Jusqu'à 30 mois de stage et d'études à travers le monde, compte tenu de la possibilité de personnalisation du parcours, avec les doubles diplômes notamment

- Une immersion dans différentes cultures à l'occasion des séjours dans l'une des universités partenaires ou lors des stages à l'étranger
- Plus de 900 échanges par an (incoming et outgoing)

En termes de flux, l'école accueille 1/3 en moins de ce qu'elle envoie. L'ouverture à la rentrée 2018 d'un parcours complètement en anglais de la première à la dernière année ouvre une possibilité supplémentaire d'accueillir plus d'étudiants étrangers. Mais cet accueil nécessite d'autres formes d'aménagements structurels et organisationnels que nous aborderons dans la rubrique sur les freins du développement international.

Il existe **un service des relations internationales** qui est dédié à l'organisation des séjours des étudiants à l'étranger. Il s'organise selon les zones géographiques dans lesquelles l'E1 a des partenaires universitaires : *« chacun a une zone pour les étudiants qui partent, pour les préparer pour leurs départs, et après, on a également, chaque coordinatrice a une tâche incoming, pour que le travail soit varié. »*

L'organisation du service international qui peut aussi être appelé service mobilité des étudiants, permet de comprendre la mécanique autour des mobilités et l'importance qui est accordée à cette dimension de l'international au sein de l'école. Le service compte six personnes organisées comme l'indique JKR : *« chaque coordinatrice a un champ de compétence, donc une zone. Il y a l'Amérique latine (G. elle est hispanophone. Après elle a également la Scandinavie, le Royaume Uni, et elle s'occupe également de l'enregistrement au cours pour tous les étudiants qui arrivent dans cette zone-là.) La zone outgoing c'est tout ce qui est Scandinavie, Royaume Uni, et Amérique Latine. Et la partie incoming c'est les cours. Après il y a B. qui s'occupe de tout ce qui est USA, Europe de l'Est et les pays germanophones, dont Allemagne, Autriche, Suisse. Et elle s'occupe également de la partie OFFII préfecture, donc tout ce qui est immigration pour les étudiants (tous les étudiants). Après il y a A. qui s'occupe de l'Asie, l'Océanie + la Russie, donc ça c'est sa partie outgoing, sa partie incoming c'est la sécurité sociale. Elle affine les étudiants. Après il y a E. qui s'occupe de l'Irlande en outgoing, Espagne, Portugal, Italie, Canada. Et également elle parle espagnol. Et après en incoming elle s'occupe du housing, donc inscrire les étudiants dans les résidences universitaires, les aider si jamais ils ont un problème pour trouver un logement, leur donner des offres, des pistes qu'on a. Voilà après on essaie de toujours d'avoir un stagiaire. Là, en ce moment on a S. qui est Russe, il s'occupe avec moi des documents, de tout ce qui est Erasmus, bourses. Il y a beaucoup d'archivage à faire...et également du **Summer program**. »*

Pour choisir une destination, les étudiants *« déposent leurs candidatures en janvier et en mars, on leur donne les résultats des affectations. »* (JKR) Les départs en 2<sup>e</sup> année sont facultatifs mais 60 à 70% des étudiants partent soit au 1<sup>er</sup> soit au 2<sup>e</sup> semestre et c'est en 4<sup>e</sup> année que le départ est obligatoire soit pour un semestre, soit pour toute l'année à travers le dispositif de double diplôme.

Le service international a pour mission principale de s'assurer que tout se passe bien pour le voyage des étudiants c'est pourquoi il les prépare avant le départ, reste en contact avec eux pendant le séjour et

s'assure que tout le monde est bien rentré après la durée prévue de l'échange. Tout ceci passe par un accompagnement pour l'obtention des visas, le choix des cours (validé par les enseignants), le logement sur place. Les membres du service international réalisent des réunions avec les étudiants avant les départs en fonction des zones géographiques. Pendant les réunions, *« On leur donne des pochettes complètes avec des informations sur l'université, comment faire l'inscription, comment je trouve le campus, c'est quoi l'adresse, c'est qui mon coordinateur, c'est quoi les coordonnées...Téléphoniques, mail du coordinateur. Si j'ai un problème à qui je m'adresse...donc on leur donne les calendriers académiques de chaque université... C'est vraiment assez complet cette pochette. En plus on leur donne des informations portant sur... qu'est-ce-que je dois faire si je tombe malade sur place, est ce qu'il y a des médecins... Bien sûr ça c'est en amont. Mais une fois qu'ils sont sur place, on leur envoie des mails, ils nous contactent, on a un whatsapp avec lequel on peut les appeler... En Corée du Sud par exemple ce n'est pas toujours facile d'avoir accès à un téléphone...donc euh on fait des réunions soit sur skype, soit sur whatsapp avec eux pour savoir si tout va bien sur place. »*

Comme on peut le voir à travers les descriptions de JKR, les étudiants sont accompagnés pas à pas dans leur expatriation, ce qui selon la responsable du service international est souvent source de problèmes c'est le contenu des cours et leur adéquation avec le niveau des étudiants qui doivent néanmoins valider 30 ECTS à la fin du semestre.

En termes de destinations choisies par les étudiants, la responsable de service nous fait remarquer que les choix sont très souvent influencés par l'actualité et varient d'une promo à l'autre. Sur l'année 2018-2019, elle note que la Corée du Sud a eu beaucoup de succès du fait des jeux olympiques qui s'y sont tenus. Néanmoins, dans les zones les plus prisées, les pays anglophones restent en tête.

En ce qui concerne les étudiants incoming, communément appelés ERAMUS en interne, c'est-à-dire en échange, ils sont directement insérés dans les cours, ce qui crée une émulation parmi les étudiants et permet de tirer les groupes vers le haut notamment dans les projets de groupe. Pour SDA c'est une chance d'avoir les Erasmus, car *« [...] eux nous obligent en fait à avoir un, menu de cours en anglais à la hauteur de leurs attentes. »* Leur présence est décrite comme un challenge à la fois pour les étudiants et les enseignants de l'E1. Ce qui indique qu'il existe des comportements voire des structures qui ne sont pas encore complètement calibrés à l'accueil des étudiants étrangers en France. Pour réguler les différents manquements notamment organisationnels liés à la présence des étudiants étrangers dans les cours et sur le campus, un poste de référent académique des programmes internationaux a été créé. KSC a la charge d'encadrer les étudiants internationaux notamment ceux en double diplomation pour connaître leurs difficultés, souvent liées aux modalités d'évaluation, au contenu des cours : *« Ils ne sont pas habitués aux méthodes d'enseignement françaises c'est un grand choc. Donc je suis à la fois intermédiaire, je leur explique la culture française mais parfois effectivement, il peut y avoir des soucis concrets et je suis en*

*quelques sortes la garante de la qualité de leur formation. Je peux arranger quand il y a eu une erreur, je ne sais pas, en termes de programmation de cours, donc je surveille parce que ce sont des petits groupes »* indique-t-elle.

Parallèlement, il y a une référente pour les étudiants français qui ont des soucis du même type à l'étranger.

En somme, l'international à l'E1 en termes de mobilités des étudiants se retrouve dans les programmes bilatéraux mais aussi les échanges outgoing via Erasmus ou autres accords de partenariats avec universités étrangères. Les étudiants hors programme avec la Chine et avec l'Allemagne sont amenés à partir à l'étranger en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> voire 5<sup>e</sup> année dans des pays différents.

Comme on l'a vu la mobilité des étudiants est partie intégrante du programme de l'école, mais comment est-il construit concrètement ?

### **6.2.4.3. Le PGE et son contenu**

La cohérence de l'architecture du PGE est un output très important dont le directeur de l'école est fier.<sup>196</sup> Comme nous les savons le PGE de l'E1 est construit sur cinq années avec un 1<sup>er</sup> cycle en trois ans réalisé à Paris ou à Lyon et un 2<sup>nd</sup> cycle sur deux ans, réalisé exclusivement à Paris. *« L'idée est que sur les 5 ans, les élèves suivent des cours que ce soit en soft ou en hard skills comme on dit, autour du commerce international ».* (Source CBI)

#### **- L'architecture du PGE de l'E1 : une progression autour de l'international**

Le premier cycle, est basé sur les fondamentaux en sciences de gestion et du management avec des cours en marketing, communication, community management, introduction à la finance, la microéconomie, les pratiques et techniques du commerce international... Et des cours de langues. Pour l'année 2019-2020, l'école propose aux étudiants à partir de l'année, de personnaliser leur parcours au travers de trois options possibles : les affaires internationales en français (cursus d'origine de l'école, l'accent est mis sur les techniques de vente, le commerce international, les langues et la géopolitique) ; le cursus affaires internationales en anglais (c'est le même que le précédent pour ceux qui le souhaitent mais complètement en anglais) ; et le cursus politiques internationales de l'entreprise en français, avec une approche pluridisciplinaire autour des sciences politiques et des relations extérieures.

En première année, le programme est basé sur les fondamentaux en sciences de gestion ; ainsi qu'un module appelé « grand angle » reprenant l'histoire de la mondialisation, l'éthique et l'histoire des

---

<sup>196</sup> Notons que quelques années auparavant pendant la période où l'école a connu de véritables difficultés, l'une des plaintes des étudiants était au sujet des redondances entre les années et entre les enseignants, du fait du peu de transversalité dans la construction et la prestation des enseignements, donnant l'air *infini* d'un patchwork.

religions, la géopolitique, le droit constitutionnel, et les institutions politiques ; puis sur un module « expression » comprenant des conférences de méthode et revues de presse, de la pratique artistique (théâtre), et des langues (deux langues étrangères obligatoires, et une 3e possible, dont le langage des signes).

Quel que soit le cursus choisi, l'étudiant en première année peut faire les deux semestres à Paris ou à Lyon. Mais il a également la possibilité de faire trois mois de stage de découverte de l'entreprise en France ou à l'international. En 2<sup>e</sup> année, l'étudiant peut faire un semestre sur les deux en Europe ou en Chine ou en Russie. En 3<sup>e</sup> année, le 5<sup>e</sup> semestre est dédié à un stage de pré-spécialisation de 6 mois en France ou à l'international et le 6<sup>e</sup> semestre est en présentiel sur les campus de Lyon et Paris.

Le 1<sup>er</sup> cycle s'achève sur un mémoire de fin de 1<sup>er</sup> cycle portant sur une problématique de Management et Humanités. Les années antérieures, les étudiants travaillaient de manière transversale sur un *kapstone* (cas agrégeant tous les enseignements de la première à la troisième année).

Le deuxième cycle peut accueillir des « admissions » parallèles, généralement des étudiants venant de l'université ou d'autres écoles de la même banque d'épreuves que l'E1. La majorité d'élèves en admission parallèle qui viennent à l'E1 choisissent l'apprentissage, c'est-à-dire essentiellement quatre spécialisations sur 10 ouvertes en apprentissage<sup>197</sup>. Ceux-là n'ont donc pas la possibilité de partir à l'étranger pendant leurs 4 semestres du fait du rythme de l'alternance. Pour ceux qui sont en formation initiale, en 4<sup>e</sup> année, trois possibilités sont offertes :

Soit : semestre 7 à Paris et semestre 8 à l'étranger – soit : semestre 7 à l'étranger et semestre 8 à Paris – soit alors : semestres 7 et 8 à l'étranger en double diplôme avec une université partenaire.

En 5<sup>e</sup> année, les étudiants en alternance passent le semestre 9 à Paris et le 10<sup>e</sup> semestre est consacré au stage pré-emploi en France ou à l'international.

Les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années représentent ce qu'on appelle les spécialisations (« Spé »). L'E1 propose 10 Spé pour une double compétence avec un tronc commun pour toutes les spécialisations avec la Spé par défaut qui est Affaires Internationales. Il s'agit donc de :

- International People Management
- Digitalisation, RH et management des Talents
- Entrepreneuriat et Innovation
- International & digital marketing – Product management
- International & digital marketing – Grande consommation & Développement commercial
- International & digital marketing – Communication, luxe et produits de prestige

---

<sup>197</sup> Marketing – Grande consommation, Finance, Supply Chain et Digitalisation & RH

- Finance, Investment Banking
- Contrôle de gestion & Audit
- Export Management
- Supply Chain & Procurement Management

Dans chacune de ces spécialisations, les enseignements sont proposés en français et en anglais. Certaines sont d'ailleurs exclusivement en anglais, c'est le cas de quatre : International People Management qui formerait à des métiers tels que : « chasseur de têtes » ; Supply Chain & Procurement management, qui forme aux métiers d'acheteurs ou responsable logistique ; International & digital marketing – Product management, qui forme les étudiants aux métiers de Manager produit, responsable de marketing digital, ou de CRM ; et la Spé Export management, qui quant à elle, forme les managers export, les développeurs d'affaires, ou les responsables de zone export...

En somme, on peut voir à travers les rythmes des départs à l'étranger que l'internationalisation, entendre ici expatriation, est étalée dans le programme pour « *amener les étudiants de manière progressive à prendre de plus en plus de risques internationaux.* »<sup>198</sup> Cette progression peut clairement s'apprécier dans la description que fait le directeur de l'école : « *la première année, en gros ils ne partent pas à l'étranger on leur donne des clés, des bases interculturelles etc. La deuxième année on commence à les envoyer six mois à l'étranger dans un contexte qui n'est pas mondial mais qui est européen, dans des entreprises qui nous ressemblent un peu. Ils doivent partir obligatoirement six mois en Europe chez un partenaire académique à l'International etc. quatrième année-là ils doivent partir ailleurs en Europe pour leur faire prendre encore plus de risques. Cinquième année, ils ont un stage de six mois et on leur demande maintenant entre le stage de troisième année et de cinquième année d'en faire un obligatoirement à l'étranger aussi. [...] progressivement on leur fait prendre des risques, on les fait aller plus loin dans le monde dans des contextes socioculturels de plus en plus différents de leur contexte de base. C'est aussi une forme d'apprentissage que d'aller se risquer dans d'autres universités dans d'autres contextes culturels et dans d'autres entreprises.* »

En effet, lorsqu'on étudie le programme de l'E1, l'organisation et l'architecture autour des départs à l'étranger, on note une volonté de sensibiliser l'étudiant à l'international suivant le modèle étape par étape de l'approche de l'internationalisation. Les étudiants commencent par s'expatrier dans des zones à distance psychologique rapprochée et vont de plus en plus loin à mesure qu'ils avancent dans leur cursus. Le PGE construit sur cinq années donne donc la possibilité à l'école de mettre en place une stratégie pédagogique et organisationnelle autour du développement de la valeur internationale pour l'étudiant.

---

<sup>198</sup> Source CBO



Néanmoins, force est de constater qu'avec les admissions parallèles et l'alternance, le rythme d'internationalisation est à deux vitesses dans l'école.

En termes de contenu à proprement parler, le positionnement IB (International Business) de l'école passe par la Spé Export Management. Ce positionnement à travers les cours consiste à « **se focaliser sur l'export, les matières telles qu'international business, export management** » (SDA) ou encore « **affaires internationales** » (CBO)

On retrouve aussi chez la Source MBO l'idée selon laquelle l'originalité des programmes qui justifie l'orientation IB passe par « ...mettre en avant le **côté international** qui est vraiment **l'atout de l'école** que ce soit par les **langues enseignées, par le programme, par les spécialisations qui sont assez spécifiques à l'E1** ». Lorsqu'on parle de positionnement IB au sein de l'E1 ça passe aussi par le contenu des études de cas rédigées et réalisées par les enseignants, ainsi que le contenu de leurs recherches individuelles et ou collectives. Les Sources VLE et FSA mettent en avant la rédaction des cas pour expliquer le positionnement IB de l'école « **La rédaction des cas ça fait partie des axes de positionnement** qui sont pris en compte pour l'école ». « On travaille beaucoup sur les publications mais en relation avec le contenu des cours ». Par ailleurs, la source DTR explicite que sa « **recherche nourrit complètement [s]les enseignements : à 99%** » et que beaucoup de collègues travaillent dans l'international en France mais très peu dans l'IB d'où la nécessité pour l'E1 de renforcer son positionnement IB notamment à travers les partenariats... ?

#### 6.2.4.4. Les partenariats

L'E1 affiche 180 partenaires, qui accueillent tous les étudiants en mobilité sortante toute l'année, mais également en double diplomation. En effet, en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années par exemple, le semestre d'études obligatoire se fait dans l'une des universités partenaires, ou en un an en double diplôme. Les partenaires sont également ceux qui envoient les étudiants en mobilité entrante.

D'après le directeur de l'école et la directrice du développement international du groupe (CBO et JPI), l'école a bâti sa stratégie de développement international (entendre ici signature de partenariats) sur deux principaux critères :

- L'identification du cœur de spécialisation des (potentielles) universités partenaires, pour proposer aux étudiants des universités du même cœur de métier, où ils pourront suivre des cours en lien plus ou moins direct avec leurs parcours. Pour ce faire, l'école travaille essentiellement avec des « facs d'économie gestion [...] mais si une fac a plusieurs départements, on travaille essentiellement avec celle d'éco-gestion. Ça peut être économie, marketing... À la limite [les] peuvent prendre un cours de communication, parce que ça va les aider » indique JKR.

- Les accréditations. L'école est accréditée Epas, et a été renouvelée en 2018, l'E1 privilégie donc les partenariats avec les universités qui sont-elles mêmes, accréditées Epas « *parce qu'on sait que ce sont des entreprises qui sont dans la même logique que nous avec les mêmes contraintes les mêmes obligations légales et que on va se renforcer l'un l'autre. Il y a une logique de réseau liée aux accréditations internationales* » affirme CBO. L'école dispose de quelques partenaires qui sont également Epas et tend de plus en plus à renforcer ce critère d'autant plus qu'il fait partie des recommandations de l'EMFD pour l'attribution/renouvellement du label Epas.

La recherche de partenaires se fait dans une dynamique push et pull. L'école fait principalement des démarches auprès d'établissements qu'elle a identifiés soit dans des salons, sur des événements, moins par les contacts des enseignants chercheurs eux-mêmes...Le contenu des accords est généralement orienté vers l'échange d'étudiants dans un contexte Erasmus ou hors Erasmus. Il existe également des « appels entrants », c'est-à-dire des écoles qui contactent l'E1 pour réaliser des partenariats, mais l'inverse est clairement plus récurrent. Pour expliciter la démarche pull, principale approche de l'école en matière de recherche de partenaires, CBO donne un exemple : « *Quand on a une spécialisation marketing du luxe et des produits de prestige, on va chercher un certain nombre de partenaires avec des professeurs réputés dans ce domaine, des cours intéressants dans ce domaine et qui sont accrédités Epas, et à ce moment-là on va aller les démarcher* ».

Dans le portefeuille de 180 partenaires, il y en a qui sont dormants, ou moins sollicités, et d'après CBO, l'école est dans une sorte de processus d'amélioration continue y compris dans l'animation du portefeuille de partenaires. En effet, celui-ci est amené à évoluer car l'école se sépare d'anciens partenaires, estimés moins en rapport avec l'école aujourd'hui. Pour CBO ce recentrage correspond à gestion qualitative du portefeuille partenaire, car « *au fur à mesure que l'école monte en puissance et en qualité [elle] va chercher des partenaires de qualité de mieux en mieux.* »

Par ailleurs, l'appartenance au groupe IU amène de nouvelles directives au niveau transversal. La majorité des partenariats de l'E1 était construite sur le réseau LIU. Le nouveau propriétaire à son arrivée et pour des raisons budgétaires a décidé de mettre l'accent sur les collaborations avec les autres écoles du groupe notamment. Il y a des programmes conjoints qui sont créés dans des spécialisations qui sont plus ou moins directement liées au commerce international ou au business - collaboration avec Sup de Pub par exemple ou avec l'école des ingénieurs.

- Les doubles diplômes. L'école dispose de 18 accords de doubles diplômes avec 17 universités et écoles dans huit pays<sup>199</sup> ainsi que de trois doubles diplômes avec des écoles appartenant au groupe IU.

---

<sup>199</sup> Allemagne (3 partenariats), Chine (2), Espagne (1), États-Unis (3), Irlande (2), Royaume-Uni (5), Slovénie (1) et Suède (1)

Comme l'indiquent les acteurs, il existe deux partenariats lourds, dont celui avec la Berlin School of Economics and Law, monté depuis l'année 2001 et celui avec l'UIBE à Shanghai. Il s'agit là de programmes binationaux avec des étudiants qui font une partie de leur cursus à l'E1 et l'autre partie en Allemagne/Chine. Le double diplôme « classique » en tant que tel, existe depuis longtemps à l'E1 comme le confirme KSC « *classique pour l'école c'était des étudiants qui partaient faire une année d'études à l'étranger. Ce n'était pas un programme binational.* » On note donc une forme d'évolution dans l'approche et la gestion des partenariats et de la démarche d'internationalisation de l'étudiant en général.

Au quotidien, la gestion académique des étudiants en double diplômes sur le campus de l'E1 est effectuée par KSC, dont le poste a été créé en 2018 pour coordonner toutes les activités liées aux étudiants étrangers inscrits dans les doubles programmes de l'école, mais aussi des étudiants *incoming* de manière générale. Le suivi de la cohérence des cours dans le cursus de l'étudiant, la mise à jour des informations sur les éventuelles modifications des syllabus au partenaire...

#### 6.2.4.5. Une offre en langues étoffée

L'une des facettes exprimant l'originalité des programmes de formation E1 concerne les langues ou encore l'intensité des offres de formation en langue. Le nuage de mots langue nous donne une vue rapide sur le champ lexical et l'utilisation des mots *langue(s)* et *anglais* et le tableau N°12 ci-dessous donne le détail des expressions qui ont servi à le construire.

Nuage du mot langue(s)



Tableau 12 : Importance des langues et de l'anglais à l'E1

| Sources    | Intensité de l'offre de formation en langues  | Dominance de la langue anglaise  |
|------------|---|--|
| Source CBI | « Chez nous il y a une <b>vraie emphase sur les langues</b> »<br>« <b>Cours de langue très poussés</b> »<br>« <b>Beaucoup de cours de langues</b> »   | « <b>L'anglais c'est le minimum</b> »  |
| Source SDA | « On leur donne quand même <b>beaucoup d'heures de cours en langues, beaucoup plus que les autres écoles</b> »  | « Le full English track [...] <b>de la 1ere à la 5e tout est en anglais</b> »<br>« On a les Erasmus, eux nous obligent en fait à avoir [...] un <b>menu de cours en anglais à la hauteur de leurs attentes</b> »<br>« Pour pouvoir espérer recruter des étudiants étrangers, bah, il faut <b>offrir l'intégralité du cursus en anglais</b> et ça maintenant c'est chose faite »                                  |
| Source KSC | « Nous avons <b>beaucoup de langues</b> »<br>« Il y a le choix entre <b>7 ou 8 langues, c'est énorme</b> »<br>« La possibilité que les étudiants ont de <b>choisir une 3<sup>e</sup> langue étrangère</b> » | « <b>L'importance plus grande de l'anglais</b> à la fois dans les formations à la fois au niveau des <b>ressources humaines</b> proposées c'est à dire <b>les professeurs mais également le staff</b> »<br>« On a maintenant les masters, ils sont <b>cinq sur dix qui sont exclusivement enseignés en anglais</b> »<br>« Nous avons <b>beaucoup de langues</b> [...] un track, <b>complètement en anglais</b> » |
| Source FSA |   | « <b>L'anglais est obligatoire</b> pour tout le monde, c'est la LV1 »<br>« <b>L'anglais est la langue de base</b> dans les matières de gestion »<br>« Il y a <b>cinq années d'études et en Anglais trois</b> »   |
| Source NTE |   | « Pour mes interventions : 1ere année <b>anglais /English track</b> [...] 2 <sup>e</sup> année <b>English track</b> [...] En 4 <sup>e</sup> année, il y a des <b>cours en anglais pour tous</b> . En 5 <sup>e</sup> année les <b>cours sont typiquement en anglais</b> »<br>« Des interventions dans le <b>programme bachelor qui peuvent également être en anglais</b> »  |

L'intérêt pour les langues et pour la langue anglaise en particulier est très marqué à E1 et reflète bien non seulement la promesse de la formation des cadres à l'international contenue dans le positionnement IB, mais aussi l'essence même de l'école.

La primauté accordée à la langue anglaise s'exprime également en ces termes :

« Il y a **très peu de cours en français** » (Source DTR) « Comme langue étudiée **c'est d'abord l'anglais** » (Source FSA) « On voit un peu cette **prédominance de l'anglais dans les formations et...du modèle anglo-saxon** parce qu'on s'appelle quand même **International Business School** » (Source KSC)

L'approche de l'E1 par rapport aux langues est clairement présentée dans l'extrait de CBO ci-dessous :

« **Beaucoup d'écoles de commerce jugent que ce n'est plus dans leur champ** parce qu'une école de gestion fait de la gestion, les langues c'est le problème des étudiants. Nous on n'a pas ce point de vue-là. Les langues ont un poids important et même croissant chez nous parce qu'on estime qu'un bon manager est quelqu'un qui doit être « **fluent** » dans au moins deux langues à la sortie d'une école. Les étudiants ont

*quatre heures et demi de langue par langue par semaine ils ont deux langues obligatoires, soit neuf heures de langue par semaine. S'ils en prennent 3 c'est multiplié etc. ça nous paraît de toute manière un incontournable. Ça peut paraître un point secondaire mais ça reste un point de différenciation par rapport à des écoles et aussi beaucoup par rapport à des universités dans lesquelles les prestations des langues sont très insuffisantes et pas bien suivies etc. »*

Le pari de l'école sur les langues est sans doute un axe de différenciation voulu *« on leur donne quand même beaucoup d'heures de cours en langues, beaucoup plus que les autres écoles, on attend d'eux de parler très bien l'anglais et une autre langue... avoir un bon niveau en Français en anglais et dans une 3e langue, euh... bien plus que la majorité des autres écoles... » (SDA)*

Nous pouvons en effet attester de l'augmentation et de l'ampleur des langues car le nombre de langues proposées a littéralement doublé en quatre ans. Au-delà de l'importance de l'anglais qui est reconnu comme une langue obligatoire, l'école propose deux autres langues aux étudiants, ce que certains enseignants de gestion peuvent considérer comme important en termes de volume horaire dans la maquette pédagogique : *« C'est vrai que chez nous l'anglais c'est le minimum, mais il y en a qui sont trilingues, voire même parfois qui commencent une quatrième langue. Ils ont beaucoup de cours de langues ... » (source CBI)*

Pour ce qui est du choix des langues proposées, l'école s'aligne sur les propositions du concours Sesame (banque d'épreuves) qui suggère par défaut l'anglais comme LV1. Par ailleurs pour pouvoir s'inscrire à la LV2 de leur choix, les étudiants doivent justifier d'un niveau B1. Selon la responsable du département langues, la LV2 par défaut c'est l'espagnol car *« 80% des étudiants aujourd'hui font espagnol »*. L'école est un centre d'examen agréé pour le TOEIC et pour le Toefel, par contre pour les LV2 et LV3, ce sont les chambres de commerce des pays concernés qui réalisent les examens d'évaluation du niveau des étudiants. C'est par exemple la Chambre de commerce d'Espagne en France ou de la Chambre de commerce italienne en France qui propose des évaluations et les corrige...

En termes de philosophie, à l'E1, *« la langue n'est pas que la langue » (FSA)*, c'est un instrument de transmission, apprentissage d'une culture *« parce que la façon dont on écrit, la façon dont on pense, ça transmet la culture. » (FSA)* *« Connaître les différences interculturelles. Par exemple au travers des cours de langues, ils abordent les différences culturelles » (NTE)*. Cette philosophie se formalise dans le fait que les enseignants de langues sont tous de langue maternelle mais de cultures différentes. *« Ce sont des personnes qui ne sont pas en concurrence avec les français car les français ne peuvent pas enseigner ces langues. Et en même temps, on essaye par exemple de ne pas avoir, pour le département espagnol, 10 personnes de Colombie, ce qu'on essaie c'est justement d'avoir des gens de langue maternelle espagnole*

*mais de cultures différentes. Tous les enseignants ont un diplôme universitaire français, donc ils sont déjà insérés dans la société française. »*

Dans tous les cas, les enseignants doivent avoir aussi un diplôme français, ce qui évite les questions administratives liées au recrutement d'une personne de nationalité étrangère en France.

#### **6.2.4.6. Les activités extra scolaires**

Comme on le sait, au-delà de la salle de classe et des activités autour du PGE, les activités extra scolaires contribuent à la vie de l'étudiant sur le campus. Dans le cas de l'E1, le positionnement international est visible dans certaines activités extra scolaires telles que la vie associative et le café des langues. L'école compte environ 30 associations et dispose d'une personne en charge de l'animation et du pilotage de vie associative et fait le lien entre les étudiants et l'administration de l'école. Nous avons identifié trois associations directement internationales ou avec une orientation/mindset international. Il s'agit de « l'asso internationale » qui se charge d'intégrer les étudiants étrangers réalisant leurs semestres d'étude à l'E1. L'association se donne pour mission de créer du lien entre les étudiants de toute nationalité notamment au travers de l'organisation de voyages de découverte de la France ou d'événements du type « un pays à l'honneur ».

L'association MUN (Model United Nations) c'est l'association diplomatique de l'E1. Une forme de simulation des Nations Unies regroupant les étudiants du monde entier qui représentent et défendent les intérêts de pays de l'ONU sur des sujets d'actualité.

L'association ENACTUS quant à elle réunit les étudiants E1 ambitieux de s'investir dans un monde plus responsable. Elle s'appuie sur le réseau ENACTUS composé de 57 000 étudiants répartis dans 1700 universités dans 39 pays. Il s'agit d'une plateforme supplémentaire pour les étudiants de l'E1 de développer un réseau significatif et la possibilité de travailler avec les plus grands groupes mondiaux.

Au-delà des associations, l'E1 organise une fois toutes les trois semaines (le jeudi après-midi, lorsqu'il y a les associations) un événement appelé le café des langues. Il s'agit d'un événement initialement à destination des étudiants qui viennent d'autres pays pour un semestre ou une année en échange. L'idée étant de leur offrir un espace ou une occasion de pratiquer la langue de leurs pays d'origine ou le français. C'est ouvert à qui veut venir et le principe c'est qu'il y a des tables avec des drapeaux et des thématiques et des spécialités des pays ciblés et les interlocuteurs peuvent échanger uniquement dans la langue dont le drapeau est indiqué sur la table. Comme l'explique JKR, « *il y a les étudiants qui partent à l'étranger et [lors du café des langues] ils peuvent déjà poser des questions [aux] étudiants qui viennent des universités partenaires...* » Pour CBO, l'objectif de cette manifestation est aussi de faire comprendre aux étudiants que dans le monde professionnel, ils seront amenés à travailler avec toutes les cultures, à s'adapter à des approches différentes. Le café des langues c'est donc l'occasion qu'ils comprennent « *qu'il y a d'autres*

*logiques, d'autres formes de verbalisation et que d'emblée ça doit être dans la tête d'un manager qui ne peut pas travailler dans un contexte franco-français avec tout ce qu'il a appris depuis la maternelle. »*

Il s'agit d'une activité qui est animée par un enseignant de langue espagnole, en collaboration avec l'association internationale et forte de son succès, il y a des extensions de ce type d'événement qui seront déclinées autour de la géopolitique, donc le café de la géopolitique, et il y aura aussi un café de la philosophie (source MDE).

#### 6.2.4.7. La recherche d'accréditations internationales

Garants d'une certaine qualité des formations proposées et des *processus* dans les établissements, les accréditations sont en effet très convoitées par E1 (nuage de mots - accréditations).

La Source KSC déclare que « *Les **accréditations sont indispensables [...] véritablement garants d'une qualité de la formation [...] garants franchement d'une qualité d'enseignement de contrats...*** ».

Les accréditations ne suscitent pas seulement un effet de mode auprès des écoles de commerce. Elles influencent directement la stratégie de l'école E1 sur le marché (international) de l'enseignement supérieur.

Pour KSC, « *L'international ça se retrouve aussi au niveau des accréditations, on a été **accrédités Epas très brillamment, Label qui est tourné vers l'international** et donne la garantie de la qualité d'une école de formation d'excellence tournée vers l'international* »

Les accréditations témoignent d'un fonctionnement de l'école par l'amélioration des processus internes et, à terme, la satisfaction de l'étudiant et la notoriété de l'école (figure N°15).

Comme le précise SDA, « *les accréditations ça oblige à avoir une **transparence sur la qualité*** » et « *[Les accréditations], c'est une **promesse de qualité et une promesse de confiance*** » selon MDE.

*Nuage du mot : accréditations (instruments de qualité de la formation et des processus)*



Quant à CBO, il réitère l'importance du choix du positionnement « *International Business* » de l'école en s'appuyant cette fois sur la reconnaissance du label Epas, « *tourné vers l'international* » comme le mentionne KSC. Pour CBO, la clarté de ce positionnement a permis aux organismes accréditeurs (grade Master et Epas) de leur attribuer un sésame, gage de qualité et catalyseur de notoriété au niveau national notamment dans les classements. Les verbatim ci-dessous montrent que l'école capitalise sur ces deux principales reconnaissances pour renforcer et légitimer son positionnement international :

- « *La Commission Epas, ils ont été particulièrement impressionnés par l'offre en langue et la formation en langues de l'école* »
- « **Les commissions d'ailleurs ont très bien compris**, ça s'explique dans le fait qu'on ait eu le **grade de master pour quatre ans au lieu de deux ans**, c'est parce qu'on a bien d'expliqué ça et que ça leur va très bien » ;
- « **On est classés première école post-bac pour l'International Business** [...] tout l'intérêt de ce positionnement ».

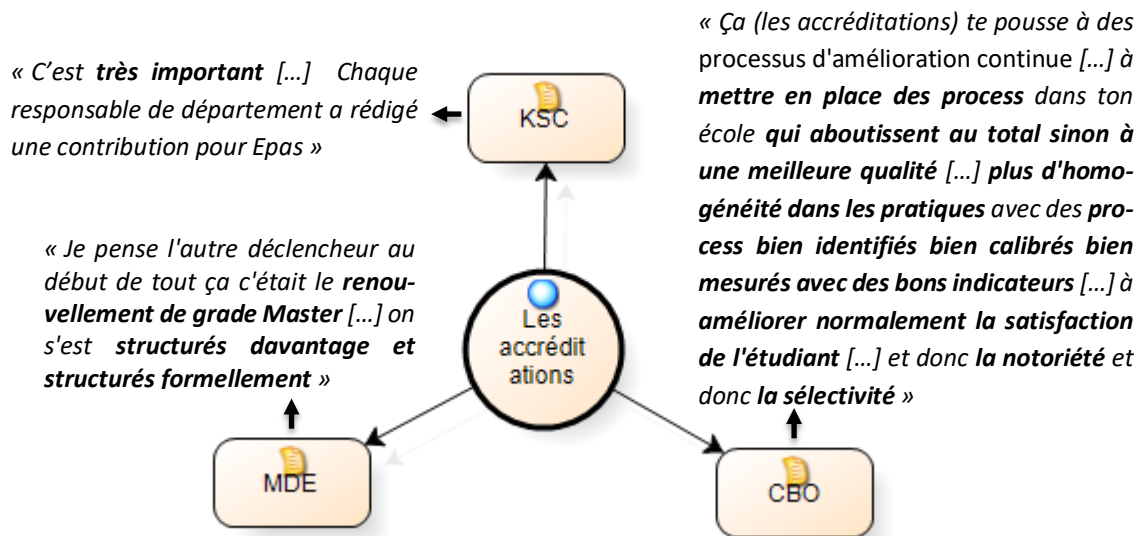
La démarche pour les accréditations est certes fastidieuse, mais comme l'indique MDE, « *sachant qu'on est dans un monde hyper concurrentiel il faut répondre sur les accréditations* ».

L'école est également engagée depuis plusieurs années dans le processus AACSB, elle est d'ailleurs éligible mais il s'agit d'un processus long et coûteux. Est-ce que l'école dispose des moyens pour aller jusqu'au bout ? L'adéquation entre les exigences des accréditations et la nature du positionnement semble donc indispensable, comme nous l'avons précédemment montré avec l'intérêt que les accréditeurs portent à l'offre de formation en langues de l'E1.

Le directeur indique de manière générale que l'école ne s'intéresse aux accréditations que parce que ça pousse à des réflexions pédagogiques et dès lors que la philosophie ne dénature pas le positionnement originel de l'école.



Figure 25 : Avantages des accréditations



### 6.2.5. L'organisation (structure) de l'école

Le positionnement international au sein de l'E1 s'est décliné jusqu'à présent au travers de différents éléments essentiellement liés à l'académique. C'est d'ailleurs ce que confirme CBI lorsqu'elle dit que ce sont les départements académiques qui sont complètement internationaux au sein de l'école : « *Tous les départements, tout le monde parle anglais de la première à la cinquième année...et tous les directeurs de départements, les responsables de spé, ça c'est clair, et les enseignants comme je l'ai dit, ils ont systématiquement une valence internationale même si ce n'est pas l'anglais, ce sera l'espagnol, le portugais ou le russe...* »

En dehors des départements académiques, au niveau plus administratif, on peut citer :

- Le service international bien sûr où toutes les collaboratrices sont d'origine étrangère
- La Direction des Relations Extérieures travaille avec des sociétés internationales dans lesquelles l'école a des alumni ou des partenaires, qui viennent faire des conférences
- Le service des stages est complètement international puisqu'il s'occupe d'accompagner les étudiants dans leurs démarches de recherche de stages à l'étranger notamment en troisième et en cinquième année. Ils s'occupent de vérifier le contenu des conventions de stage pour vérifier que les missions proposées correspondent bien au niveau de l'étudiant et celui requis par l'école pour les stages à l'étranger et en fonction des niveaux. Les conventions sont donc en anglais
- Le poste de référent académique pour les étudiants étrangers qui a été créé « *parce qu'on s'est rendus compte et c'est vrai, qu'une organisation comme la nôtre ce n'est pas forcément simple,*

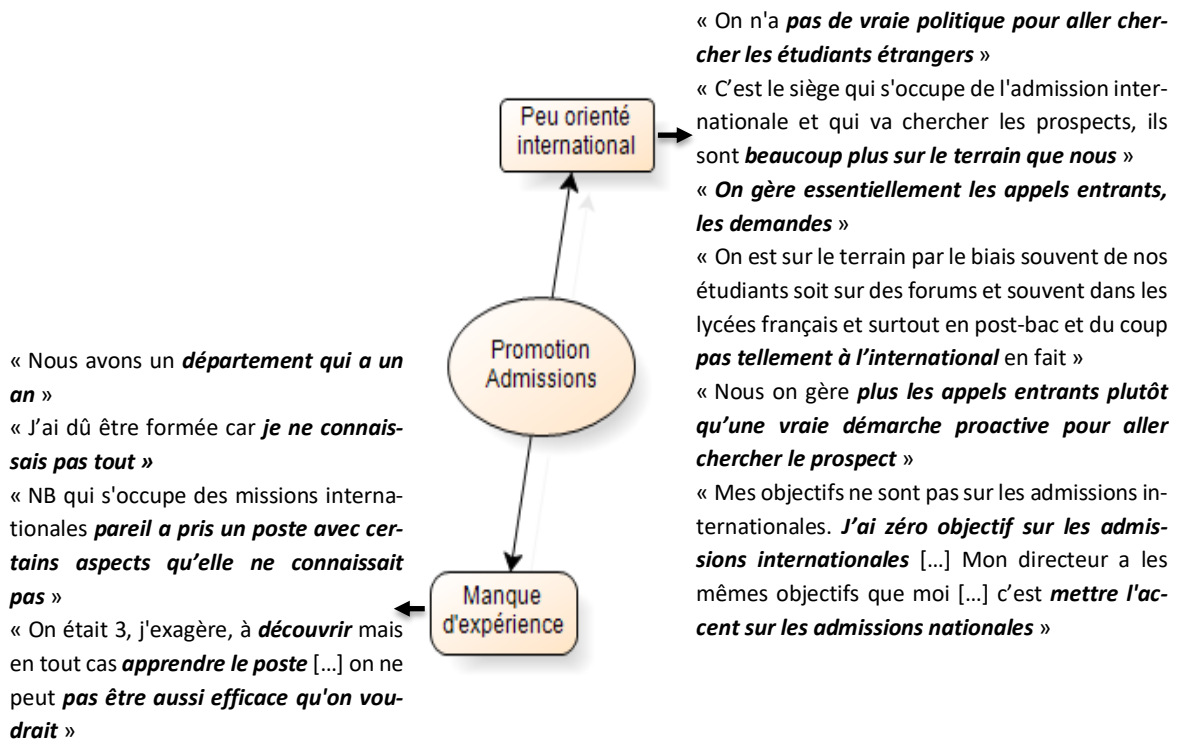
car très organisée d'un point de vue culturel français. Les français vont comprendre et s'ils ne comprennent pas ils vont avoir les moyens de s'en sortir, les étrangers...ont parfois, soit le blocage de la langue, soit c'est moins clair pour eux, soit ce n'était pas comme ça dans leurs universités à eux... Donc forcément c'est un changement... Donc on a créé le poste d'un référent pour les étudiants étrangers » (source CBI).

Les autres services, du type scolarité par contre sont très franco-français « 'est vrai qu'à la scolarité, faut être très clairs, la chef parle parfaitement anglais, les assistantes de scolarité sont moins à l'aise... » CBI. MBO ajoute en ce qui concerne son département que : « Le département d'admissions n'est pas très bon, il n'est pas très internationalisé ni au niveau de l'école, ni au niveau groupe. Dans mes équipes, je n'ai que des françaises d'origines algérienne ou marocaine. »

### Incohérence entre une orientation quasi absente dans le département admissions et promotions et l'orientation client international dans le poste de référent étudiant étranger

Comme on peut le voir avec ce verbatim de MBO, l'orientation internationale est absente de son service et de son poste. Elle attire l'attention sur le caractère non seulement immature et peu expérimenté de ce département, mais aussi sur sa faible orientation internationale (figure N° 26).

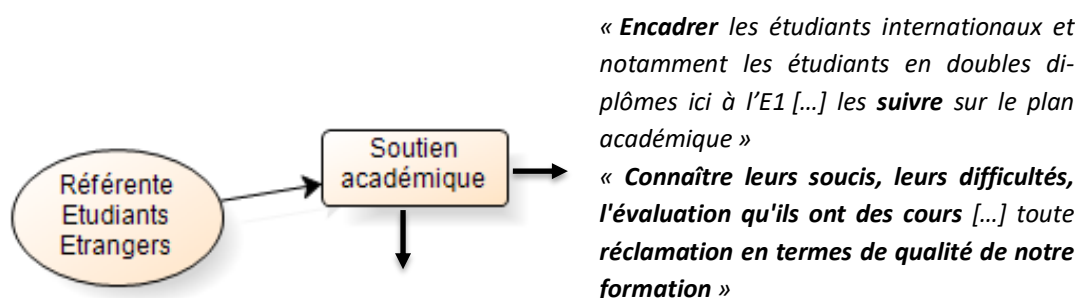
Figure 26 : Caractéristiques du département promotion et admissions (E1)



Par ailleurs, comme l'a mis en évidence CBI, le département scolarité qui est en contact permanent avec les étudiants n'est pas équipé, outillé pour répondre aux sollicitations, notamment des étrangers, étant donné que la scolarité reste un service organisé par année et donc tous parcours confondus. Ceci s'expliquerait probablement par le fait qu'il y a très peu de vrais étudiants internationaux et qu'il n'existe pas de politique internationale de recrutement en tant que telle. A l'inverse, on voit qu'il y a un poste qui a été créé pour être au plus près du client international entrant, afin de lui proposer un accompagnement sur mesure (cf. entretien avec KSC et figure 27)

Dans la présentation de l'école et de son contexte, nous avons évoqué la question liée aux changements qu'elle a vécus avec les rachats des groupes internationaux de l'enseignement supérieur. Nous souhaitons dans cette section faire un aparté sur la perception des acteurs internes sur les relations avec le groupe notamment avec l'IU. L'intégration dans le groupe a nécessairement des conséquences, bénéfiques pour certains, questionnantes pour d'autres.

Figure 27 : Orientation client international de l'école E1



« Je suis en quelques termes de la **garante de la qualité de leur formation** »

« Je peux **arranger quand il y a eu une erreur [...]** en termes de programmation de cours, donc je surveille **parce que ce sont des petits groupes** »

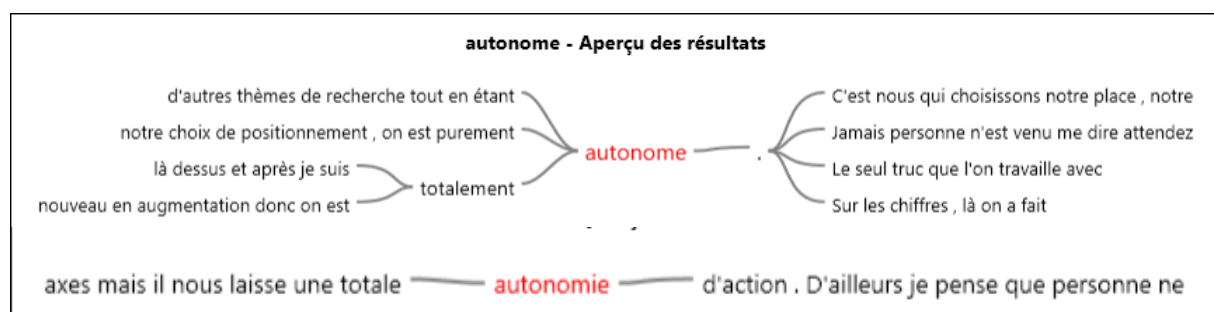
« Pour gérer tous **ces petits groupes** notamment avec le planning le service de planification, il faut **surveiller qu'il**

### 6.2.5.1. Les changements positifs

Les conséquences positives que le directeur de l'école attribue au rachat sont : la préservation de l'autonomie de l'école, l'interdisciplinarité, la mutualisation des ressources et les effets de synergie.

CBO, emploie avec insistance le qualificatif « autonome » (synapsie N°1) pour décrire la nature apaisée des relations entre le groupe et E1. Il rappelle néanmoins que c'est ainsi que cela devrait se passer car « *le rôle d'un actionnaire c'est de donner des grands axes mais il nous laisse une totale autonomie d'action. D'ailleurs je pense que personne ne voudrait être directeur d'école si ce n'était pas le cas.*

#### Synapsie 1 : Utilisation du mot « autonome » par le Directeur



L'autonomie de l'école couvre en effet un spectre relativement large :

- Autonomie dans le choix du positionnement et du recrutement des professeurs : « *C'est nous qui choisissons notre place, notre positionnement, nos professeurs...* » ;
- Autonomie dans le choix des programmes de formation et des spécialisations : « *Jamais personne n'est venu me dire attendez ce profil trop payé, celui-là pas assez, vous avez pris tel programme dans telle spécialisation, ce n'est pas ça qu'il fallait faire. Surtout pas jamais* » ;
- Autonomie dans les choix quotidiens, et même le choix des thèmes de recherche : « *on est totalement autonomes sur notre positionnement sur les choix au quotidien même les choix stratégiques de professeurs d'autres thèmes de recherche* »

Les changements positifs sont également perceptibles au niveau de l'encouragement des initiatives interdisciplinaires.

« *Notre actionnaire nous a dit voilà vous êtes un groupe avec des écoles, ça serait intéressant que vous travailliez l'interdisciplinaire donc tout ce que vous pouvez monter à l'interface des écoles on trouve ça super intéressant* » (Source CBO)

Ainsi pour le master « Block Chain », commun aux écoles E1 et d'ingénieur, « *on n'aurait pas pu faire seuls* » (Source CBO) ; un modèle de collaboration fructueux qui favorise aussi les effets de synergie.

En effet, même au niveau de l'événementiel, la synergie peut être développée comme le souligne CBI : « *quand on fait venir des entreprises, pour le forum entreprises sur un jour et demi, on donne accès à tous*

*les élèves du campus (E2 et l'école d'ingénieurs compris). C'est aussi plus simple pour les entreprises, qui viennent et montent un stand ; elles ont plus de potentiels candidats. Mais on essaie quand même chacun, de garder notre spécificité. »*

Le groupe intervient en outre comme un catalyseur en matière de développement de la recherche et a « repris la partie **valorisation de la recherche au niveau de toutes les écoles** ». En effet, la recherche est encouragée et valorisée au sein du groupe et il existe par exemple des budgets pour le *copy editing*, les traductions, des primes ou incentives pour les publications, ainsi que les décharges horaires importantes pour les enseignants chercheurs publiants. Pour information, le contrat horaire d'un enseignant à temps plein est de 450 heures de cours tandis que celui d'un EC est d'environ 220 heures. Et sachant que les EC ont généralement aussi des responsabilités en termes d'encadrement, ils bénéficient également de décharges horaires et peuvent donc se retrouver avec des contrats d'enseignement à 120 heures. Les contributions intellectuelles sont favorisées pour inciter les enseignants à produire des manuels ou même rédiger des case studies : « Ici on nous demande d'avoir une contribution intellectuelle. Ça peut être la rédaction d'une étude de cas, un article de presse dans des revues référencées ou non, la participation à des conférences... » « Étant donné que nous sommes très proches du milieu pro, pour nous ça [les business cases] nous paraît être un bon format pour faire de la "recherche", faire de la théorie liée à la pratique qui peut s'utiliser dans des salles de cours. Donc c'est plus accessible. Moins modélisé qu'un article de recherche. Il y a quand même des concepts, il y a de la théorie, mais il y a une applicabilité immédiate en cours et il y a une implication des élèves au problem based learning. » (Sources NTE et ABA)

### **L'intérêt d'appartenir à un groupe d'enseignement supérieur privé**

Il s'agit de mettre en commun, « non pas notre corps professoral d'enseignants chercheurs, mais la recherche » (Source CBO). Cela suppose :

- « ...que chaque équipe a une école mais on peut **se fertiliser d'une école à l'autre** » (Source CBO) ;
- « ...une logique de groupe [...] où on peut **avoir des canalisations, une fertilisation croisée [...] les effets de seuil ça les améliore** » (Source CBO) ;
- Qu'on « essaie de **créer des synergies** entre les écoles [...] une **mutualisation des ressources** » (Source DTR)
- D'«**apprendre à se connaître entre chercheurs [...] en organisant des ateliers, des tables rondes [...] pour pousser ou favoriser ou encourager les gens vers une HDR [...] c'est quand même un élément très important** » (Source DTR)

### 6.2.5.2. Les conséquences questionnantes

La transversalité de certains services est perçue comme une conséquence négative de l'intégration au groupe IU. Elle représente même par certains aspects un frein aux efforts que l'école déploie pour améliorer son processus d'internationalisation, comme on a pu le voir avec le cas du département admissions et promotion dont les admissions internationales sont gérées au niveau groupe avec une équipe plus ou moins internationale.

Par ailleurs, SDA déplore le fait que les services du type RH ne soient pas calibrés pour accompagner les enseignants qui seraient de nationalité étrangère. « *On a quand même euh... un corps professoral qu'on essaie d'internationaliser. Cela dit, les services transverses eux ne suivent pas* » « *On n'a pas de spécialistes [...] qui puissent assister les nouvelles recrues dans tout ce qui est bureaucratie, obtenir leurs cartes de séjour [...] leurs cartes vitales, comment déclarer les impôts, ils sont perdus...* »

La Source SDA fait observer que la reprise de l'école E1 par ces grands groupes (LUIF et IU) n'a pas apporté de compétences nouvelles sur cet aspect, ce qui ne facilite pas l'attractivité de l'école hors des frontières nationales. Il ajoute, « *On aurait pu se dire que [...] ça faciliterait les choses. Eh bah non ! [...] ils n'ont pas les compétences, et ça freine beaucoup.* »

Même si ce handicap n'entrave pas les recrutements de nouveaux enseignants, SDA s'interroge à raison sur la capacité de l'école à les retenir « *...ça ne nous empêche pas de recruter mais ensuite, faut garder les gens* ». Notons qu'après plus d'une quinzaine d'années passées à l'école, au rachat par IU, SDA s'est mis en congé sabbatique, puis a quitté l'école pour retourner aux États-Unis, où il a débuté sa carrière.

### 6.2.5.3. Les étapes clefs du développement international de l'E1

En conclusion et en guise de récapitulatif, nous savons désormais que l'international fait partie de l'héritage de l'école comme le rappellent toutes les personnes interrogées, soit parce qu'elles sont dans l'école depuis assez longtemps pour l'avoir vécu, soit alors parce que le discours est suffisamment ressassé en interne pour être assimilé par les enseignants et les personnels administratifs de l'école. Néanmoins, il ressort des affirmations des personnes interrogées que l'international a évolué au fil des années au sein de leur école.

Les personnes les plus représentatives en termes d'ancienneté dans notre panel : 26 ans, 23 ans, 17ans ont tracé un historique du développement de l'école et de ses activités considérées comme internationales. « *D'abord c'était la vente à l'étranger, ensuite la création de doubles diplômes, les échanges universitaires, les stages à l'étranger donc toujours la volonté de former des étudiants à travailler à l'étranger ou avec l'étranger* » affirme KSC.

- Le passage aux ECTS et les crédits internationaux ont été un point déterminant pour le développement de l'international au sein de l'E1. En effet, « *A l'époque pour valider un diplôme en France, on avait besoin*

de 12/20. Ce qui n'était pas le cas à l'étranger » ; « ce n'était pas évident d'accepter de passer à 10 parce que ça voulait dire baisser le niveau... ça voulait dire baisser le niveau juste pour s'internationaliser... » « L'école avait accepté le 10, mais on devait être plus exigeants... ça a fait passer la pilule si on peut le dire comme ça. On a accepté ça à cause d'une envie d'internationalisation ». L'harmonisation qu'a apporté la réforme sur les ECTS a facilité et boosté les échanges entre universités d'abord au niveau communautaire puis au-delà.

- La plus grande place de l'anglais dans les cours et puis dans les programmes proposés est une forme d'évolution de l'offre de l'E1. Les enseignants et les personnels administratifs en contact avec les étudiants sont tenus de parler l'anglais. « On voit un peu cette prédominance de l'anglais dans les formations et... du modèle anglo saxon parce qu'on s'appelle quand même International Business School, on fait des AACSB etc. » « Les professeurs, mais également le staff car l'assistante de scolarité qui ne parle pas anglais, ce n'est plus possible. Donc là il y a eu un grand changement. »

- Le recrutement d'enseignants avec une expérience internationale puis le recrutement d'enseignants de nationalité étrangère.

- La création en 2015 d'une spécialisation export management pour renouer avec l'héritage de l'école

- L'appartenance à un groupe international dont les étudiants ont pu bénéficier du réseau d'universités partenaires pour la création d'autres doubles diplômes (en dehors des programmes franco-allemand et franco-chinois) et la diversification des destinations de départs pour les échanges étudiants.

Notons que chacune des étapes de l'évolution internationale de l'E1 est conditionnée par l'évolution de son environnement. Pour rappel, l'école a été créée dans une optique novatrice et sur un positionnement unique en France pour cette époque. Par la suite, aucun développement véritable n'a été fait ce qui a entraîné une forme de stagnation et elle s'est laissée rattraper puis dépasser par d'autres écoles plus dynamiques qui elles, ont été proactives par rapport à leur environnement.

La mondialisation est le phénomène qui a entraîné l'ouverture à l'anglais au recrutement d'enseignants étrangers, au passage aux ECTS... Mais aussi, il a apporté la concurrence et la libéralisation du marché de l'enseignement supérieur. Nouveaux concurrents, nouvelles offres, il faut se renouveler. L'école a survécu sur ses acquis pendant très longtemps jusqu'au rachat par le groupe américain qui lui a apporté une ouverture sur la digitalisation par exemple et une attention sur l'innovation pédagogique.

- La digitalisation est donc le dernier élément d'environnement qui a permis à l'école d'étoffer son offre et de la rendre plus internationale notamment en facilitant le recrutement des étudiants à distance et en proposant des programmes sur la blockchain comme celui qui a été lancé à la rentrée 2019-2020 en partenariat avec l'école d'ingénieurs du groupe auquel elle appartient maintenant. « On est rentrés dans ce qu'on appelle moodle, une Plateforme qu'on était juste en train de tester à l'époque. La différence entre la première et la deuxième fois c'est qu'on voyait l'importance et donc on avait mis en place entre

*guillemets des politiques, ça veut dire que chaque cours avait besoin d'avoir un syllabus sur la page de la classe » explique MDE.*

On comme on peut le constater, l'international évolue réellement au sein de l'E1 au gré de l'évolution de l'environnement interne mais bien entendu externe de l'école.

## **6.2.6. Les freins au développement à l'international de l'école**

### **6.2.6.1. Les freins liés aux difficultés linguistiques**

Les freins liés à la langue représentent le handicap de tout un système de promotion de l'international, formaté à la seule mesure du modèle franco-français (Source FSA). La culture française semble prédominante, autant dans l'expression (Source VLE) que sur les supports pédagogiques (Source MBO) ; ce qui, rappelle MBO, bloque les étudiants anglophones. Par ailleurs, malgré l'existence d'un parcours en anglais à partir de la première année, le niveau des étudiants français recruté dans ce cursus n'est pas toujours à la hauteur, et celui de certains intervenants non plus...

### **6.2.6.2. Les autres freins au développement de l'international**

Nous identifions l'inefficacité de l'approche concours pour les admissions (Source MBO), le défaut de service complet (package) aux étudiants étrangers (Source ALE), l'horizon temporel axé sur le court terme, la non-exploitation du réseau des anciens et le statut d'enseignant permanent (Source FSA).

L'approche concours pour les admissions est perçue comme inefficace dans la mesure où elle ne facilite pas les admissions, en raison de son format presque exclusivement « *franco-français* ». C'est une approche très lourde et qui fait peur ; une approche devenue obsolète auprès de certaines écoles concurrentes (« concours Access ») qui utilisent le système de dossier, plus facile et plus efficace.

L'incapacité de fournir un service complet aux étudiants étrangers représente aussi un facteur d'inquiétude pour l'équipe promotion et recrutement international du groupe IU. Il s'agit principalement des problèmes de logement.



Figure 28 : Difficultés d'ordre linguistiques (E1)

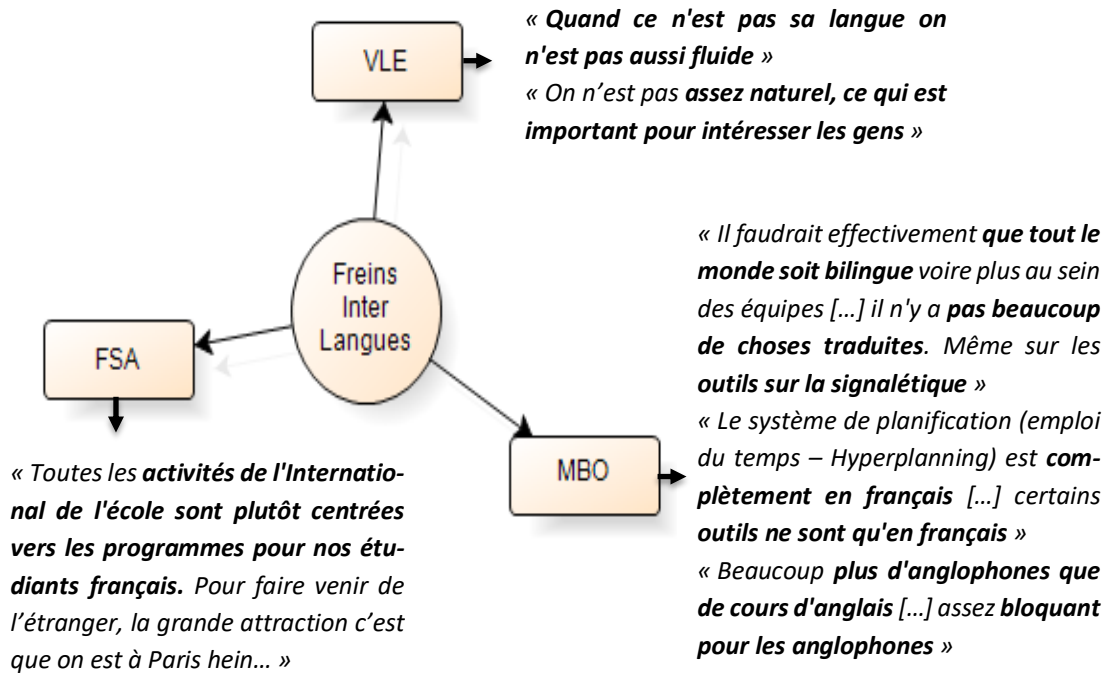
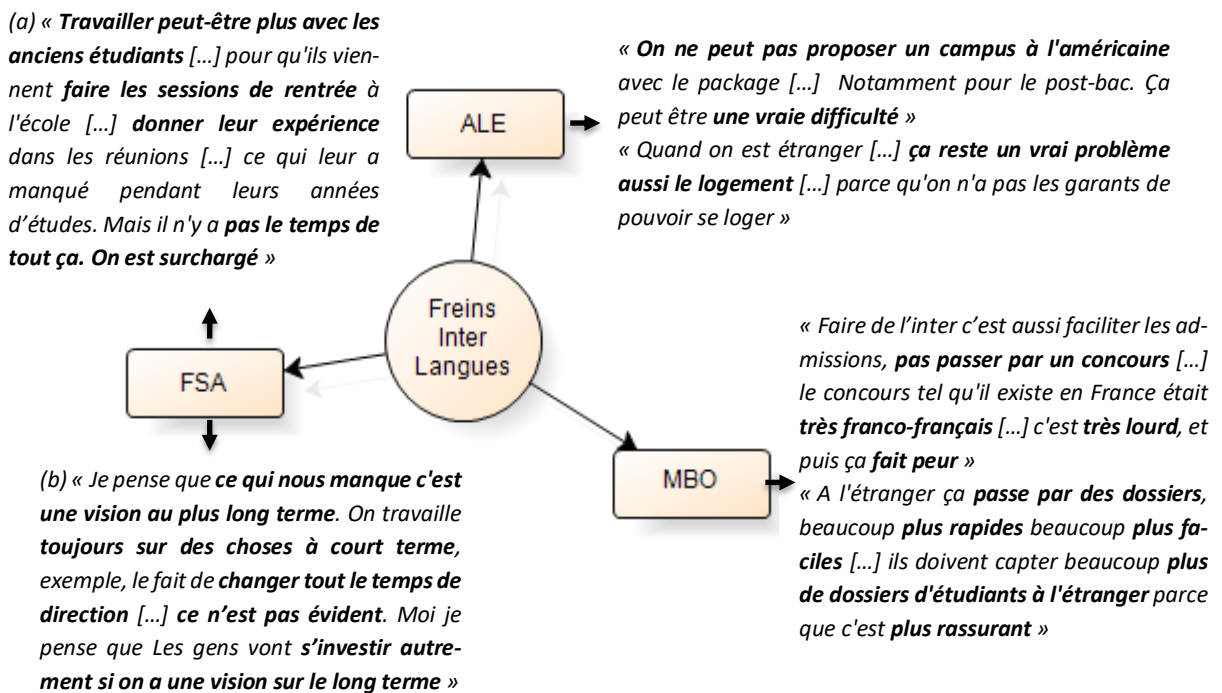


Figure 29 : Autres freins au développement de l'international



La préférence pour le court terme est caractéristique d'une myopie qui empêche toute projection stratégique à long terme (Source FSA b). L'une des raisons de cette orientation de court terme est le changement régulier de direction.

E1 reconnaît la disponibilité de son réseau d'anciens alumni, disposés à servir de relais de l'administration auprès des nouveaux étudiants. Manque de temps et surcharge de travail (Source FSA a) empêchent l'implication de ce vaste réseau d'anciens dans les activités de l'école.

Pour la responsable du département de langues FSA, le statut d'enseignant permanent ne favorise pas de flexibilité. Avec les permanents, la réflexion reste figée, limite les possibilités d'évolution et d'innovation, d'où la préférence des enseignants vacataires. « *Quand on est toujours avec les mêmes personnes [les permanents] on prend de mauvaises habitudes et on n'en sort pas* ». « *Avec les années je me suis rendu compte que c'est pas mal non plus d'avoir des personnes qui sont vacataires* » ; « *Avoir des gens avec des nouvelles idées ou même leurs façons de penser les choses autrement. C'est toujours intéressant pour moi* ». « *Un vacataire, s'il a de mauvaises idées, on ne le renouvelle pas le semestre suivant.* »

### **6.3. Conclusion E1**

En guise de conclusion, nous avons formalisé les principaux résultats sous forme de data structure au sens de Gioia (2012). D'une manière générale on peut voir à travers le tableau N°13, *data structure E1* ci-dessous, que l'école est fortement dépendante de son écosystème local autant interne qu'externe. La formulation de sa stratégie qu'elle soit internationale ou globale est surtout la résultante de la formalisation d'activités existantes et suscitée par la contrainte de l'environnement à savoir le changement des actionnaires, la temporalité des accréditations nationales ou internationales, le positionnement dans les classements nationaux et l'intensité de la concurrence.

En effet, si on regarde la deuxième colonne du tableau que nous avons proposé, on remarque que les mêmes causes ou facteurs explicatifs permettent à la fois de décrire des réalités différentes et entraînent des conséquences ou effets différents selon qu'on s'intéresse aux éléments constitutifs de l'orientation stratégique.

Ces principaux résultats ou « aggregate dimension » au sens de Gioia (op cit) sont le produit d'un processus d'abstraction que nous avons réalisé sur la base de données de second ordre (facteurs explicatifs dans notre contexte) et de données de premier niveau c'est-à-dire les verbatim ou résumés de verbatim (dans le tableau, c'est la colonne conséquences).

Concrètement ce qu'on peut retenir de l'analyse de deux cas E1 c'est :

- 1) L'orientation internationale de l'école est conditionnée par l'évolution des environnements interne (changements d'actionnaires...) et externe de l'école (concurrence, classements...)
- 2) L'orientation courttermiste de l'école réduit la stratégie à un ensemble d'actions opérationnelles par défaut pour « ne pas faire couler la barque ». En effet, l'incertitude politique de l'école favorise les logiques d'exécution et démultiplie les logiques d'administration et non de pilotage.
- 3) La stratégie internationale et la stratégie globale de l'école sont formalisées a posteriori grâce à la contrainte du processus d'accréditation (nationale et internationale). En effet, l'extrême dynamisme de l'environnement externe voire interne (changement fréquent d'actionnaires) ne permet pas de développer des réflexions de fond. La stratégie s'apparente donc à la formalisation de ce qui existe pour répondre aux exigences des organismes d'accréditation entre autres.
- 4) La formalisation bien que a posteriori de la stratégie globale de l'école a permis de consolider voire recréer un esprit de corps autour des enseignants (chercheurs) et de l'international. La culture sous-jacente a émergé clairement sous l'effet de la contrainte.

Tableau 13 : Synthèse des résultats cas E1

**DATA STRUCTURE E1**

| RESULTATS PRINCIPAUX                                    | FACTEURS EXPLICATIFS  | CONSEQUENCES   |
|---|---|--|
| Instabilité des instances gouvernantes                  | Plusieurs changements d'actionnaires au niveau du groupe  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Absence de ligne directrice claire</li> <li>* Pas ou peu d'animation d'équipe</li> <li>* Pas de formalisation des pratiques</li> <li>* Absence d'organigramme officiel</li> <li>* Fonctionnement en mode "roue libre" ou "pilotage automatique"</li> </ul>  |
|   | Changement de directeurs aux niveaux académique et général de l'école   |  |
| Formalisation a posteriori de la stratégie              | Les accréditations nationales et internationales exigent un volet stratégique pour candidater   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Valorisation des atouts existants (la diversité de l'offre de langues. Jusqu'à 2 langues étrangères en dehors de l'anglais)</li> <li>* (re) Création d'un esprit d'appartenance</li> <li>* Nouveau sens à l'action des personnels</li> <li>* Plus de visibilité sur le positionnement international et les points à améliorer</li> <li>* Réorganisation "choisie" des services (création de postes pour le soutien et l'accueil des étudiants étrangers)</li> <li>* Recrutement de profils d'enseignants plus qualifiés et d'EC (publiant et au moins bilingues anglais)</li> </ul> |
|   | Les nouveaux actionnaires ont besoin d'un état des lieux  |  |
|   | Nécessité de plan d'action pour faire face à la concurrence exacerbée   |  |
| Culture d'entreprise basée sur la valeur internationale | Un nombre élevé d'heures de langues étrangères  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* En moyenne une dizaine d'heures de langues étrangères par étudiant et par semaine</li> <li>* Moins de démissions/ruptures de contrats chez les administratifs</li> <li>* Atmosphère et ambiance de travail plus sereines et dynamiques</li> <li>* Création d'un poste de référent des étudiants 'incoming'</li> <li>* Evénements réunissant toutes les personnes du campus autour des langues, ou de la géopolitique</li> </ul>   |
|   | Le profil des personnels (administratifs, enseignants) et même des élèves est empreint de près ou de loin d'une teinture internationale |  |
|   | Modèle de l'internationalisation à domicile   |  |
| Orientation plutôt courttermiste                        | Concurrence exacerbée et environnement très dynamique   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Difficulté de réfléchir sur des sujets de fond (innovation excessive : chaque année, les programmes changent et des parcours se créent )</li> <li>* Pas ou peu de suivi des étudiants au retour de l'expatriation</li> <li>* Il n'existe pas de capitalisation formelle sur le contenu de l'expérience vécue à l'étranger</li> <li>* Les étudiants sont d'abord clients et l'accent est mis sur la résolution de leurs problèmes au quotidien afin d'assurer leur satisfaction et celle de leurs parents</li> </ul>   |
|   | Changement fréquent d'actionnaires et de directions   |  |
|   | Dépendance forte au marché et à la principale source de revenu  |  |

# CHAPITRE 7

## ETUDE DU CAS E2

Dans cette section l'objectif est de **décrire** les éléments observés afin de restituer une forme de réalité à la lumière des perceptions des acteurs interrogés, mais aussi de nos observations participantes et non participantes et des documents collectés et consultés. Voici donc l'histoire de L'E2, l'école de la nouvelle économie.

L'E2 est une école de management Post Bac située dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Membre de la Conférence des Grandes Écoles (CGE), autorisée à délivrer le grade de Master et détentrice du label européen Epas, E2 propose aux étudiants à la fin du lycée, d'intégrer son programme de formation en cinq années pour se préparer aux métiers du marketing, du commerce, de la communication, de la finance et de l'internet. L'école étant essentiellement mono programme par sa taille et une récente réorientation dite stratégique, propose également aux étudiants ayant validé une deuxième année autre part, de rejoindre l'aventure E2 en admission parallèle dès la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> année.

### 7.1. Historique : un demi- siècle d'existence et l'aventure continue

Dix ans après la création de la CEE, 20 ans avant le lancement du programme Erasmus, en 1967, l'E2 ouvrait ses portes sous l'impulsion d'un jeune homme de 24 ans et avec l'aide d'un ami allemand alors enseignant à HEC. L'école a connu des phases relativement différentes dans son histoire et son développement mais reste empreinte (depuis sa création) de la notion d'international, qui fait partie de son ADN.

#### 7.1.1. Le succès à l'ouverture de l'école en 1967

L'idée de créer l'E2 est partie du constat selon lequel, il était nécessaire de revisiter l'enseignement des méthodes et techniques commerciales telles qu'elles étaient proposées aux étudiants depuis des décennies. Le recrutement de la première promotion avec 39 étudiants inscrits conforta la vision de l'E2 qui était de créer une structure favorisant des liens étroits entre l'entreprise et l'école par des stages, un enseignement dynamique, l'ouverture sur le monde et d'abord l'Europe grâce à

l'apprentissage de plusieurs langues mais aussi les modes de vie et les cultures étrangères. Les premiers échanges se sont donc mis en place entre l'école française et de nombreuses écoles européennes. L'année suivante, c'est-à-dire en 1968, 180 étudiants se sont inscrits en première année ; et de trois ans, le cursus passa à quatre ans avec une année dans deux pays européens. Les échanges à cette époque étaient d'abord limités à l'Angleterre et l'Allemagne, puis le choix des destinations s'est élargi à l'Espagne, puis à l'Irlande, l'Italie...et ensuite à tout un réseau d'écoles comme E2 à travers l'Europe. A l'époque l'école fait partie d'un réseau de 10 écoles similaires en Europe. Critiquée en France pour son manque d'orthodoxie, l'E2 a néanmoins rayonné dans l'Europe jusque dans les années 2000.

Ce qui a très bien marché c'est le côté professionnalisant de l'école qui proposait dans les années 70, un stage ouvrier dès la première année ce qui n'existait pas à l'université. Les durées des stages se sont allongées au fil des années, les destinations à l'étranger ont évolué du fait des différents partenariats. La 3e année c'était l'année de l'international, ce qui est toujours le cas aujourd'hui, mais à l'époque, voyager n'était pas chose facile, ce qui aura conséquence de souder, rapprocher, solidariser les promotions. Le sentiment d'appartenance s'est créé, ces départs à l'étranger ont généré des liens forts et permanents entre les étudiants.

Les stages de fin d'études étaient une manière pour l'étudiant de mettre les pieds dans l'entreprise, et plusieurs qui ont fait leurs stages à l'étranger sont restés dans ces entreprises après la diplomation.

#### **7.1.1.1. Quelques dates marquantes pour l'E2**

Pour rester près de la réalité des acteurs avec lesquels nous avons échangé, nous avons choisi de remonter dans l'historique de l'école uniquement jusqu'en 1994. Les faits ci-dessous nous permettent d'avoir une idée précise de l'évolution de l'école au cours des deux dernières décennies : Il s'agit d'évolutions organisationnelles et structurelles.

- En 1994, l'école est reconnue par l'État
- En 2003, le ministère lui confère le visa de BAC+4 sur son programme principal
- En 2007, obtention du Visa à Bac + 5 chamboule tous les processus internes. Il faut repenser la maquette pédagogique
- 2007 – 2008, besoin de recrutement d'enseignants-chercheurs au moins docteurs
- 2010 c'est l'année où l'E2 devient membre de l'UGEI<sup>200</sup> et obtient l'autorisation de délivrer un diplôme revêtu du Grade de Master

---

<sup>200</sup> L'Union des grandes écoles indépendantes

- En 2013, l'école renouvelle le visa à Bac+5 pour 6 ans, ainsi que le Grade de Master pour 4 ans et rejoint le réseau LIU
- 2014 : déménagement sur le campus de Paris 15 et cohabitation avec d'autres écoles du groupe LIU
- En 2016, l'E2 change d'actionnaire et rejoint le groupe IU, plus grand groupe privé d'enseignement supérieur en France, par le nombre d'étudiants. L'arrivée du nouveau groupe (IU) apporte à l'E2 de nouveaux campus à l'étranger notamment à Londres, à Genève et à San Francisco. Trois ans plus tard, en 2019, le groupe IU, avec E2 et E1 se fait à son tour racheter par un nouvel actionnaire anglais, un fonds d'investissements dont les activités sont diverses, mais l'éducation n'en faisait pas partie. En effet, la formation est une nouvelle forme d'investissement pour le groupe, classifiée dans la catégorie service aux entreprises, aux côtés d'autres formes d'investissement comme la santé, les nouvelles technologies, l'industrie ou encore les produits financiers.

Une nouvelle orientation stratégique est envisagée pour le groupe IU, le nouvel actionnaire souhaite développer le groupe par l'internationalisation et la digitalisation : deux atouts qui semblaient avoir séduit pour l'acquisition. La principale zone de développement envisagée est l'Europe, considérée comme délaissée dans les activités actuelles de IU, qui avait plutôt choisi jusqu'ici de s'étendre vers l'Afrique.

### **7.1.2. Gouvernance de l'E2 : une évolution des instances dirigeantes dans le temps**

L'E2 est une école de droit privé. Elle exerce depuis sa création sous le statut d'association Loi 1901 suivant l'autorisation de son ministère de tutelle à savoir le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation.

De 1967 à 2013, l'association était indépendante et en 2013, elle rejoint le groupe américain LIUF, premier groupe mondial d'enseignement supérieur privé, en termes de taille et de nombre d'étudiants. L'école a connu très peu de dirigeants dont deux marquants, BNE<sup>201</sup> et OLA<sup>202</sup>, tous deux ayant respectivement quitté leurs responsabilités formelles au sein de l'E2 en 2014 et 2015. L'E2 était la dernière acquisition française du groupe LIUF qui souhaitait constituer un pôle français d'enseignement supérieur pour asseoir leur présence en Europe. Pour constituer le groupe français, LIUF a recruté un DGA (Directeur Général Académique) pour les écoles de management, ayant chacune à leur tête

---

<sup>201</sup> Directeur Général de l'E2 de 2002 à 2014

<sup>202</sup> Elle a occupé différentes fonctions au sein de l'école : Doyen, Directrice, présidente et vice-présidente de 1986 à 2015

un directeur général, en charge des affaires courantes et du développement alors que le DGA devait s'occuper des affaires académiques et de relever le niveau (qualité des formations) dans les écoles. Depuis 2016 une école du pôle Management du réseau IU qui est entre autres, le plus grand groupe d'enseignement supérieur privé en France, avec plus de 25 000 étudiants et 120 000 anciens et neuf campus<sup>203</sup> en France et à l'étranger. L'E2 fait en effet partie du pôle management de la plateforme IU au même titre que quatre autres institutions<sup>204</sup> proposant des programmes en formation initiale ou en formation continue sous le modèle du présentiel, de l'hybride ou du tout en ligne.

Du point de vue gouvernance, l'école était pilotée jusqu'en 2016 par **un conseil d'administration** dont les attributions inscrites dans les statuts étaient entre autres de :

- Définir les orientations et la politique de l'association
- Approuver le budget annuel de l'association
- Arrêter le bilan et les comptes de résultat de l'association
- Présenter un rapport à l'Assemblée générale sur les activités de l'Association au cours de l'exercice écoulé

Aujourd'hui, sous l'ère IU, l'école dispose **d'un advisory board (AB)** constitué essentiellement d'anciens de l'E2 occupant des postes clés dans les entreprises. La présidente de l'AB est la présidente et administratrice du groupe IU. Le rôle de cette instance est de réfléchir et d'apporter des éclairages à l'E2 dans ses décisions stratégiques mais n'a aucune personnalité juridique et surtout aucune obligation vis-à-vis de l'école.

Il existe également **un conseil scientifique**, lui aussi est consultatif, dont la mission est de contribuer à éclairer les orientations de la politique scientifique de l'école notamment à la lumière de ce qui se fait de mieux dans le monde universitaire en matière de recherche en management. Cette instance est essentiellement constituée d'académiques extérieurs à l'école avec deux membres associés permanents que sont le directeur de la recherche et la directrice générale de l'école.

Au niveau de la gestion des affaires quotidiennes, l'école ne dispose pas d'organigramme clair et matérialisé comme tel, mais on peut facilement identifier d'un côté le corps enseignant et les administratifs, le tout piloté par une direction générale. En d'autres termes, l'E2 est organisée de manière relativement simple à la fois du fait de sa taille, mais aussi parce qu'elle se veut près de ses clients (les étudiants). L'élément clé de l'organisation c'est le sommet stratégique dont le principal mode de pilotage est la supervision directe. Par ailleurs le principal mode de coordination entre les acteurs notamment du fait de l'utilisation de systèmes techniques simples malgré le fait que l'école se trouve dans

---

<sup>203</sup> Paris, Lyon, Chambéry, Bordeaux, Monaco, Genève, Londres, Shanghai et San Francisco

<sup>204</sup> L'E1 est également membre de ce réseau



un environnement que l'on peut qualifier de complexe et dynamique, à savoir celui des écoles de management en France. Ainsi on peut identifier :

**Une direction générale** qui s'occupe de définir les orientations stratégiques de l'école en lien avec les objectifs du groupe. La directrice nommée depuis 2016 a les missions suivantes :

- Proposer et mettre en place le plan stratégique et les moyens y afférents. Elle conduit la veille et l'innovation stratégique
- Pilote et contrôle les procédures de qualité et les accréditations
- Construit et gère le budget
- Gère les relations avec le ministère, le rectorat et les autorités de tutelle ainsi que les relations avec les entreprises et les diplômés de l'école
- Pilote la stratégie de développement international de l'école

**Une direction de la pédagogie et des programmes**, dont le directeur peut être considéré comme le N°2 de l'école car détient une visibilité sur tous les projets et chantiers en cours. Le Directeur de la pédagogie et des programmes est responsable du cœur de métier de l'école à savoir le corps enseignant et les étudiants au travers de la construction de la maquette pédagogique. Rappelons que L'E2 compte environ 1200 étudiants inscrits sur les cinq années du PGE, plus de 150 enseignants permanents et vacataires pour dispenser les enseignements aux étudiants et plus de 7400 alumni dans le monde.

Le directeur de la pédagogie et des programmes a pour rôle est d'assurer la cohérence de la maquette pédagogique et son implémentation au quotidien au travers des cinq départements que compte l'école à savoir finances, marketing management, environnement des affaires et langues. Dans son périmètre de responsabilité, le DPP est le N+ 1 des cinq responsables de départements, qui eux-mêmes sont les N+1 des enseignants permanents.

Le directeur de la pédagogie est assisté par une personne et son équipe au sens large est composée du corps enseignant permanent de l'école. Le directeur de la pédagogie recrute les enseignants avec les responsables de départements et un entretien final est prévu pour la validation définitive avec la direction générale.

Au niveau des départements, il y a des responsables de spécialisations notamment à de la quatrième à la cinquième année. Chacun de ces départements a à sa tête un responsable de département qui lui-même a une équipe d'enseignants et enseignants chercheurs permanents<sup>205</sup> qu'il gère en N+1 direct.

---

<sup>205</sup> Dont les responsables de spécialisations

Le responsable de département s'occupe également avec le responsable de spécialisation notamment, du recrutement et de la supervision des intervenants externes appelés vacataires.

Il existe un laboratoire de recherche auquel tous les enseignants-chercheurs de l'E2 sont par défaut rattachés. Les activités du laboratoire tournent autour de trois principales thématiques à savoir le marketing la finance et le management. Le responsable de l'animation des activités recherche organise au moins une fois par trimestre des rencontres où les chercheurs présentent leurs travaux en cours ou papiers publiés. La dynamique de recherche est relativement timide, comme dans toutes les autres écoles de management du groupe IU. Afin de booster la recherche, l'une des orientations stratégiques du groupe IU était de mettre en place des activités transversales pour permettre aux EC des différentes écoles d'échanger et potentiellement travailler ensemble sur des thématiques communes. Dans le cadre d'une de ces activités, les enseignants ont assisté à des ateliers sur la publication dans les revues classées et la rédaction des *case studies*, ou encore la rédaction de manuels pédagogiques, qui comptent pour les écoles comme une forme de « *contribution intellectuelle* ».

Sur le plan administratif, il existe des directions directement liées à la DG et en lien fonctionnel avec les enseignants. Il s'agit notamment de :

- La direction des admissions et de la promotion
- La direction internationale et de la scolarité
- La direction relation avec les entreprises
- La direction de l'alternance. Il s'agit d'une nouvelle direction en tant que telle au sein de l'école. Du fait de la baisse des effectifs que l'école a connue ces dernières années, l'alternance représente un autre moyen pour l'E2 de remplir les effectifs perdus du fait de la concurrence exacerbée et de la baisse de la qualité, jugée comme telle par les classements nationaux.
- La direction relation avec les Alumni.
- La direction des études

D'une manière transversale, l'école possède un **comité de direction** composé de la directrice générale, du directeur de la pédagogie et des programmes, de la directrice des études, de la directrice des admissions, de la directrice de l'international et de la promotion, du directeur de la recherche.

### 7.1.3. Des réorganisations successives liées aux différents rachats en six ans

En quelques années, l'école est passée « entre les mains » de plusieurs actionnaires, qui ont chacun laissé une empreinte sur l'école et ses acteurs (enseignants, étudiants et personnels administratifs).

### **7.1.3.1. L'ère LIU et la migration sur le campus de Paris 15<sup>e</sup>**

Une rupture dans les manières de travailler et de faire se fait ressentir au moment de la migration sur le nouveau campus. Bien que le groupe soit tourné vers l'international et que l'E2 s'identifie clairement comme école internationale, il y a eu plusieurs chocs culturels notamment avec les autres écoles du groupe LIU France déjà constitué, dont l'E2 est la dernière recrue. L'E2 doit se faire une place physiquement au sein du campus partagé avec l'E1 notamment qui jadis concurrente devient *cousine* plus ou moins éloignée. Le premier choc est identitaire : les bâtiments sont certes plus beaux et plus confortables que dans la précédente location, mais les étudiants perdent leurs repères. Ils se demandent s'ils vont être fusionnés avec l'E1.

On observe des dysfonctionnements organisationnels notamment, avec la planification qui était centralisée au niveau du groupe. Des cours sont annulés par manque de place et mauvaise planification. Les salles de cours sont sur une extension du campus et les bureaux des enseignants sont sur un autre site à 500 mètres. Les étudiants n'ont plus de contacts privilégiés avec leurs enseignants, et les services transversaux sont acquis à l'E1. Tout est en chantier au niveau organisationnel et structurel. En 2014, l'E2 n'a plus de directeur général, il y a une forme d'errance stratégique. Les activités quotidiennes sont gérées au fil de l'eau mais il n'y a aucune orientation stratégique. On note plusieurs départs cette même année, le directeur général, le directeur de la recherche, le doyen du corps professoral, le responsable du département marketing entre autres...

L'arrivée sur le campus de Paris 15 a été vécue difficilement par beaucoup de salariés dont la responsable des relations internationales : « *Je pense qu'on s'est perdus en tant qu'entreprise culturellement parlant. Je ne parle pas des gens mais je te parle de la personnalité de l'école ; je pense qu'on s'est perdus quand on est arrivés ici, on a été malmenés, on a perdu des têtes* ».

### **7.1.3.2. Une errance stratégique à la tête de l'école de 2014 à 2016**

A la tête de l'E2 de 2014 à 2016, il n'y a pas de direction active. Il existe un directeur formel, mais il ne participe pas aux activités de l'école, elle se gère toute seule au point de vue opérationnel. Le directeur n'est présent dans aucune réunion des comités de direction qui se réunit une fois par mois pour parler des affaires courantes. Comme le mentionnent certaines interviews, il avait un rôle de représentation sur le papier en tout cas : « *on avait un directeur que je n'ai jamais vu...quelqu'un dont je ne me souviens même plus le nom. Je pense qu'il était là pour des questions de représentations...Disons que ça n'avait pas d'impact sur le travail au quotidien* » déclare ARI ou encore SPL qui va dans le même sens lorsqu'elle dit « *Oui il y avait [quelqu'un] qui était censé... qui était directeur de l'école, il était juste le directeur... c'est lui qui était le représentant légal, donc c'est lui qui signait les documents Erasmus.* »

Notons qu'en fin 2014, un directeur général académique est nommé pour relever le niveau académique des écoles de management du groupe à savoir E1 et E2. Structuellement, il n'est pas à la tête des écoles, mais compte tenu de l'absence de direction au sein de l'E2 notamment, c'est lui qui anime et pilote de facto les réunions du comité de direction, et c'est vers lui que les équipes se tournent pour des questions à caractère un peu stratégiques comme le règlement de l'adhésion à l'association AACSB, l'organisme accréditeur international dont toutes les écoles de management rêvent d'avoir le label. Ce DGA de l'E1 et de l'E2 est en relation fonctionnelle directe avec le président du groupe par qui tout doit passer notamment pour les questions de budget. L'organisation n'est pas claire, il y a un directeur d'établissement affiché, mais le président de l'ensemble du campus LIU gère certaines activités en direct, notamment le budget, la répartition des équipes dans les locaux...la communication et le marketing.

Pendant cette période, l'école postule à la CGE et rejoint le réseau.

Cependant, on note une érosion des inscriptions sur l'année 2015-2016, selon les chiffres présentés lors d'une réunion du CODIR le 25 juin 2015 et selon les chiffres des trois années académiques précédentes présentés au magazine L'Etudiant pour le palmarès 2015 des écoles de commerce<sup>206</sup>. Les chiffres relatifs au nombre des étudiants de la première à la cinquième année sont les suivants : 2012-2012 : 1451 / 2013-2014 : 1471 / 2014-2015 : 1487 et 2015-2016 : 1393.

En 2012, l'E2 est classée 6<sup>e</sup> dans le palmarès L'Etudiant des écoles post bac pour sa proximité avec le monde professionnel et 11<sup>e</sup> pour la qualité académique<sup>207</sup>. Dans le classement général (post bac et post prépa) de cette même année, l'école est à la 29<sup>e</sup>, en 2013, elle est désormais à la 28<sup>e</sup> place où elle se maintient jusqu'en 2015. En 2020, le classement général affiche E2 à la 30<sup>e</sup> place. Les turbulences au sein de l'école, ont un impact plus ou moins direct sur les admissions et donc la réputation de l'école.

C'est en 2016 qu'une nouvelle directrice est nommée à la tête de l'E2, juste avant le rachat formel par le groupe IU. Les répondants à nos entretiens considèrent que sa présence a été structurante pour l'E2 car, « *lorsque DMA est devenue directrice, elle a lancé le concept de EDIC comme le point fort de l'école. Et puis on a réorganisé la pédagogie et la recherche autour de ce nouveau pilier. Le travail de fond a continué mais pas dans la même direction qu'on avait avec LIU [celui commencé avec l'ancien DGA]* » Par contre, cette directrice a quitté l'école au bout d'un an et demi dans le groupe IU et le sentiment

---

<sup>206</sup> CR du 29 juin 2015 et lettre au Parisien pour le Palmarès 2015 des écoles de commerce (voir annexes N° 9 et 10).

<sup>207</sup> Source : Dimension-commerce.com/classement l'étudiant 2012. **La proximité avec le monde professionnel** (Salaires à la sortie de l'école, la part des diplômés en poste à l'étranger, l'étendue du réseau d'anciens, le nombre de stages obligatoires pendant le cursus, la part d'étudiants en apprentissage, le niveau de certification professionnelle, ...) **La reconnaissance académique** : Durée d'attribution du grade de master, moyenne au baccalauréat des étudiants admis, durée des études obligatoires à l'étranger, part des double-diplômés, accréditations par labels internationaux, ...

général est qu'« elle a fait plein de trucs bien mais bon, ça ne nous a pas aidés non plus pour la stabilité. » SPL. A la suite du départ de l'ancienne directrice qui a pris la direction d'une autre grande école bien classée, la présidente du groupe a nommé l'ancienne directrice de l'école d'ingénieurs de l'ancien groupe LIU à la tête de l'E2. Elle a continué la réflexion et établi le nouveau positionnement et la signature de l'E2 qui est aujourd'hui déclinée sous le sigle EDIC. Cette nouvelle stabilité depuis 2017 semblait rassurer les enseignants et les administratifs comme on peut le comprendre en ces termes de MDU : « Nous travaillons sur la nouvelle stratégie de l'école en fonction du profil de la nouvelle dirigeante. Nous sommes donc plutôt orientés maintenant nouvelle économie, plutôt high tech. LRO vient de l'ECE avec qui on teste beaucoup de choses, dont un double diplôme pour l'année à venir. On a aussi testé cette année une rentrée décalée en février et ça a plutôt bien marché, on a eu environ 15 étudiants c'est déjà ça...LRO a compris qu'il fallait se différencier. On essaie de traduire la nouvelle orientation dans les programmes comme avec San Francisco qui a bien marché avec les étudiants. ».

### **7.1.3.3. L'arrivée du groupe IU : une structuration rafraichissante pour les équipes**

Avant le rachat à proprement parler, la nouvelle directrice et spécialiste de marketing embauchée au premier trimestre 2016 avait pour mission de revoir l'orientation stratégique et le positionnement de l'E2. Elle lance de nombreux chantiers dont la redéfinition de l'ADN ou la revalorisation de la raison d'être de l'école. Elle propose et met en place le nouveau crédo de l'E2 orienté sur quatre piliers : l'Entrepreneuriat, le Digital, l'Innovation et la Créativité. Sous son impulsion, l'école se (re) lance également dans la course aux accréditations internationales.

En 2017, cette directrice est remplacée par une autre femme qui était à la tête d'une des écoles d'ingénieurs du groupe. Elle embrasse le pas à son prédécesseur et investit à fond la nouvelle identité proposée et épousée par les équipes en place, d'autant que cette orientation semble coller avec l'univers dont elle-même est issue.

L'annonce du rachat par le groupe IU est un facteur anxiogène pour les salariés dans un premier temps. Les salariés de l'E2 qui n'ont presque pas connu de directeur pendant deux ans ont peur de leur avenir. Tout le comité exécutif de l'ancien LIU France a été éjecté, la présidente du groupe IU est devenue présidente et administratrice de toutes les écoles du campus de Paris 15. Il y a dans l'air des questions, interrogations au sujet d'une possible absorption, voire disparition de E2 puisqu'il existe une autre grande école dans le groupe IU qui vient de racheter E2.

L'arrivée du nouveau groupe entraîne une réorganisation légère mais importante au sein des écoles. Les services promotion, admissions, scolarité entre autres qui étaient transversaux sont redescendus au niveau des écoles pour marquer la différenciation entre chacune d'entre elles. En revanche, le service international qui était propre à chaque école a quant à lui été remonté à un niveau transversal au

point de vue du développement et de la stratégie, même si chaque école garde son département ou service international. Toutes les fonctions supports (RH, communication, marketing, voire qualité) se sont rapprochées du groupe, pour une harmonisation des pratiques, tout en gardant leurs périmètres initiaux à savoir les écoles du campus de Paris 15.

Le groupe IU a en effet réalisé une intégration différenciée de l'E2, mettant à la disposition de l'école les moyens du groupe pour qu'elle puisse affirmer d'autant plus sa spécificité.

Avec l'arrivée du nouveau groupe, E2 profite des campus à l'étranger pour ouvrir des branches du programme E2 dans d'autres pays comme en Suisse avec E2 Suisse qui a ouvert ses portes à la rentrée 2019, ou encore E2 Londres qui est en projet d'ouverture. Parallèlement à la délocalisation de son programme, l'E2 profite des ressources du nouveau groupe IU pour faire évoluer le contenu de son programme et augmenter la durée de la mobilité possible à l'étranger, avec notamment une expédition de deux semaines à San Francisco obligatoire pour tous les étudiants de 2<sup>e</sup> année pour toute la promotion, ou encore une possibilité de passer une année complète à Londres en dehors des possibilités de départ classiques proposées par l'école.

#### **7.1.3.4. En 2019 le groupe IU, E2 y compris, change de propriétaire**

Le règne du groupe IU sous l'égide du fonds d'investissement Apax Partners a duré trois ans selon le cycle de capitalisation des fonds de pension de ce type. Après une revalorisation estimée à 800 millions d'euros, la firme de private equity a cédé son investissement à un autre acquéreur anglais cette fois, Cinven, dont les principaux secteurs d'activités jusqu'ici étaient : le service aux entreprises, la grande consommation, l'industrie, les services financiers, la santé ou encore les télécommunications. D'après le communiqué de l'annonce du rachat, la nouvelle stratégie du groupe IU est axée sur la croissance et se décline en quatre points principaux :

- L'accélération du développement international pour accroître l'attractivité des écoles du groupe auprès des étudiants étrangers représentant selon la présidente du groupe 20% des effectifs du groupe, toutes écoles confondues, exceptés les étudiants en échanges. La principale zone de développement ciblée est l'Europe :

- Renforcer la taille critique du groupe notamment en recherche
- Consolider les campus existants dans les grandes villes, notamment en agrandissant les locaux. Un investissement est prévu à la hauteur de 40 millions d'euros à cet effet.
- Accélérer la transformation digitale pour investir de nouveaux marchés et offrir un meilleur service aux étudiants.

L'arrivée du nouveau groupe crée une nouvelle forme de panique, moins marquée que la première car les acteurs commencent à s'habituer au processus de rachat et revente. De plus ces opérations ne touchent que très anecdotiquement le fonctionnement de l'école sur le court-moyen terme.

Certaines des orientations du groupe, font écho avec les orientations internes de l'E2 à savoir le développement du digital, la croissance des effectifs, la mobilité du programme PGE, le recrutement de plus d'étudiants étrangers... et plus récemment, le déménagement sur un autre campus toujours dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris, pour exister à part entière en tant que E2 et éviter le cannibalisme interne lié à la présence de l'E1 et l'E2 sur le même campus depuis maintenant cinq ans.

#### **7.1.4. Le positionnement de l'E2 sur son marché**

L'E2 est connue en France et plus particulièrement en île de France comme une école post Bac parisienne avec une forte orientation vers l'international notamment avec sa classe anglaise de la première à la cinquième année, mais elle est également connue pour le caractère entrepreneurial des étudiants de l'E2 qui sont réputés pour être « [•••] *des créatifs on va leur donner une consigne mais ils vont la travailler pour aller plus loin. Donc il y a vraiment un profil très différent* »<sup>208</sup>

##### **7.1.4.1. Mission**

Jusqu'en 2015, elle se donnait pour mission de « former des managers internationaux et évolutifs » sur la base d'un projet pédagogique avec une excellence académique, une forte professionnalisation, une ouverture à l'international et la valorisation des potentiels des étudiants. Par ailleurs, les valeurs affichées de l'école étaient créativité, ouverture, responsabilité et esprit d'équipe. Après le travail de refonte des programmes qui a été effectué sur presque deux ans par trois personnes dont le DGA à l'époque de LIU, la DG de l'E2 avant et après le rachat par IU et la DG actuelle, la mission actuelle affichée et assumée de l'E2 est : « *former des managers prêts à relever avec agilité les challenges de demain en développant leur passion pour l'entrepreneuriat, le digital, l'innovation et la créativité dans un environnement international* ». Cette même mission simplifiée est reprise sur différents documents de présentation (plaquette, site internet, brochures...) et la version que nous avons retenue est celle-ci : « *à l'E2, nous formons des entrepreneurs du monde et des explorateurs des possibles, tournés vers la modernité et les nouvelles technologies.* »

Cette mission se décline dans la signature et se voit à travers le programme et surtout les spécialisations proposées.

---

<sup>208</sup> Source entretien CCO, responsable promotion et admission

#### 7.1.4.2. Signature

Ainsi que nous l'avons mentionné, l'école se définit au travers du sigle EDIC avec des valeurs qui sont la citoyenneté, l'ouverture d'esprit, la responsabilité et l'engagement. Les valeurs sont restées à quelques exceptions près les mêmes qu'il y a quatre ou cinq ans. Cette signature est considérée désormais comme un atout pour l'école qui représente à la fois une expertise et une culture propre à l'E2, c'est donc leur élément de différenciation par rapport aux autres écoles post bac de la place parisienne à commencer par l'E1 qui est une cousine et concurrente et avec laquelle l'E2 partage le campus.

#### 7.1.4.3. Architecture du PGE

L'E2 est une école mono programme. Pendant quelques années, elle a néanmoins proposé un MBA en formation initiale, mais ce produit a été abandonné depuis la rentrée 2017.

Lorsqu'on parle de l'E2, il n'y a donc que le programme PGE auquel on fait référence. Celui-ci est décliné en trois grands temps : *Les années 1 et 2 qui constituent les fondamentaux*. L'objectif est d'acquérir les fondamentaux du management, du marketing et de la finance et d'apprendre à travailler en équipe. Il s'agit donc d'une forme de mise à niveau (prépa intégrée, comme disent certains étudiants) avant de partir à l'étranger la 3<sup>e</sup> année.

*La 3<sup>e</sup> année est historiquement dédiée à l'international*. Tous les étudiants partent en général et c'est l'occasion pour eux de s'ouvrir au monde pour préparer une carrière à l'international ou avec l'international.

Plusieurs options s'offrent aux étudiants lors de cette 3<sup>e</sup> année :

- Un semestre académique dans une université partenaire et un stage obligatoire à l'international et pour ceux qui entrent en admission parallèle avec un DUT ou un BTS,
- Un semestre de mise à niveau (harmonisation des connaissances) est proposé ainsi qu'un semestre ou un stage à l'international<sup>209</sup>.

La 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année sont des années de spécialisation dans l'expertise EDIC. Les étudiants sont préparés pour l'entrée dans le marché de l'emploi. Il existe plusieurs choix possibles. En 4<sup>e</sup> année, les étudiants peuvent faire trois mois supplémentaires de stage et en 5<sup>e</sup> année, plusieurs parcours sont proposés :

- Un semestre à Paris et un stage de fin d'études de 6 mois
- Un semestre à l'international et un stage de fin d'études de 6 mois

---

<sup>209</sup> Notons ici que quand on parle de stage à l'international, il peut s'agir d'un stage dans une entreprise à l'étranger ou alors d'un stage dans une entreprise internationale en France avec des missions portées sur l'export par exemple. C'est ce qui est appelé : mission internationale.



- Une année en double diplôme en France ou à l'international
- Deux semestres académiques à l'international et un stage

Ces options ne sont possibles que pour les étudiants en formation initiale qui représentent plus des trois quarts de la population estudiantine. Les autres un quart sont en alternance sur des contrats d'apprentissage.

Les six spécialisations disponibles sont listées ci-dessous et seulement trois (\*) d'entre elles sont accessibles en alternance depuis la quatrième année.

\*Le digital business et le e-commerce / \*l'international business management / l'innovation et management entrepreneurial / \*la finance / le luxury and fashion brand management / le new marketing trends.

### **7.1.5. Les principaux défis de l'E2**

L'appartenance à un groupe dans un contexte d'intégration différenciée a des avantages et des inconvénients. Comme l'indiquent les rapports de l'accréditeur EMFD après l'audit de l'E2 pour le label Epas, ou encore de la CEFDG pour l'accréditation du grade Master, l'un des principaux challenges de l'E2 est stratégique et lié à la taille (nombre et qualité du corps professoral), au positionnement de la structure. L'appartenance à un grand groupe garantit à l'école une grosse machine avec des ressources disponibles pour organiser les activités, mais le changement d'actionnaires quasi cyclique ne facilite pas la cristallisation du processus des changements entamés car de nouveaux chantiers se présentent systématiquement à l'arrivée des nouveaux propriétaires.

Cette incertitude et ce flou stratégique se retrouve également dans les approches de l'international et même son sens au sein de l'E2. Comme pour la stratégie générale de l'école, la stratégie de l'international a été floue, voire inexistante au sein de l'E2 dont l'international fait de facto partie de l'ADN.

## **7.2. Analyse des données issues du discours des acteurs**

Cette section sera consacrée à la présentation des résultats que nous avons obtenus sur le terrain essentiellement à base des entretiens<sup>210</sup> que nous avons réalisés au sein de l'E2. L'analyse quant à elle a été effectuée en croisant directement les données discursives, les documents internes ainsi que les

---

<sup>210</sup> Formels et informels, mais c'est le tableau des entretiens formels avec enregistrement qui est fourni ici

documents publics issus de sources officielles<sup>211</sup>. Bien entendu notre analyse est empreinte de notre propre immersion sur le lieu de la recherche.

De manière pratique, nous présentons les principaux items de notre grille d'analyse qui comme nous l'avons mentionné dans le chapitre méthodologique est différente de la grille d'entretien, bien que reprenant les principales thématiques de recherche.

*Tableau 14 : Liste des entretiens formels E2*

| Identification | Fonction                                       | Date de l'entretien         | Durée                              |
|----------------|--|-----------------------------|------------------------------------|
| MDU            | Directeur des programmes et EC                 | 05/07/2018                  | 77 minutes                         |
| AAB            | Directrice développement de l'alternance et EC | 12/07/2018                  | 32 minutes                         |
| ARI            | Coordinateur de la recherche et EC             | 21/09/2018                  | 67 minutes                         |
| SPL            | Responsable RI                                 | 05/09/2018                  | 96 minutes                         |
| JPI            | Directrice du développement international      | 24/10/2018                  | 40 minutes                         |
| MCPA           | EC   | 27/02/2019                  | 50 minutes                         |
| JBY            | EC   | 27/02/2019                  | 34 minutes                         |
| JCCH           | Enseignant                                     | 06/03/2019                  | 30 minutes                         |
| MKO            | EC   | 06/03/2019                  | 30 minutes                         |
| KFE            | Responsable admissions internationales         | 13/03/2019                  | 76 minutes                         |
| CCO            | Responsable promotion et admissions            | 15/03/2019                  | 48 minutes                         |
| ADA            | Responsable de département et EC               | 06/03/2019                  | 45 minutes                         |
| VGR            | Responsable réseau Alumni                      | 06/03/2019                  | 40 minutes                         |
| 13 entretiens  | 8 enseignants et 5 administratifs              | De Juillet 2018 à mars 2019 | 66 minutes (11heures et 8 minutes) |

<sup>211</sup> Il s'agit ici par exemple de sources telles que les sites internet officiels de l'école, sites de la CGE, CEF, les sites des classements français (Le Parisien, l'Étudiant, le Figaro...)



A travers la formation initiale des enseignants on peut noter un caractère divers et international des lieux où ils ont réalisé leurs études ou en tout cas une partie : l'Italie (Milan), la Tunisie (Tunis, Carthage), les États-Unis, la Corée du Sud et bien sur la France dans différentes villes telles que Paris, Toulouse, Bordeaux, Troyes... Le tableau N° 13 synthétise les principaux lieux où les personnes interviewées ont effectué leurs études de 2<sup>e</sup> voir 3<sup>e</sup> cycle, ainsi que le type d'enseignements qu'ils ont suivi. On peut remarquer que tous ont une formation initiale de près ou de loin dans l'un des champs des sciences de gestion (marketing management international, commerce, international business...). Toujours en ce qui concerne la formation, notons que les enseignants permanents qui font partie de notre panel sont tous titulaires d'un doctorat en sciences de gestion ou économie financière<sup>212</sup>.

En effet, comme l'indique MKO, « La particularité de l'E2 aussi c'est que pour être permanent, il faut avoir vraiment un doctorat. [Il] a des professionnels chargés de TD qui peuvent intervenir ou bien les professeurs de langues qui ne sont pas forcément tous titulaires d'un doctorat. Sinon pour les enseignants de section 6 gestion chez nous on a tous un doctorat. »

L'international au sens du contenu des formations et des lieux où tout ou partie de ces formations ont été réalisées, apparaît comme une variable importante du parcours de formation (initiale) des personnes interrogées. En effet, environ 70% d'entre eux ont été à l'étranger soit avant de venir en France (30%), soit ont suivi des programmes français avec une variante internationale (60%).

Tableau 15 : Verbatim issus du codage du nœud formation (E2)

| Nœud      | Sources | Illustrations (verbatim)  |
|-----------|---------|---|
| FORMATION | AAB     | « J'ai fait mes études donc en Tunisie, et mes études supérieures à l' <b>IHEC Tunis à Carthage</b> , qui est un peu la première école de commerce en Tunisie, mais ce n'est pas privé. »<br>« Je suis venue en France à Toulouse, à l' <b>université de Toulouse</b> , pour faire mon DEA en sciences de gestion, c'était des DEA à l'époque, et, j'ai commencé ma thèse en marketing. » |
|           | ADA     | « J'ai fait ma thèse de doctorat et mon DEA en <b>France</b> . »  |
|           | JCCH    | « J'ai fait Centrale, je suis aussi titulaire d'un Master que j'ai eu à <b>Stanford aux US</b> . »  |
|           | SPL     | « J'ai fait des études de commerce international à la fac à <b>Paris 12</b> »   |
|           | CCO     | « Moi je suis issu de <b>Toulouse Business School</b> j'avais fait un master en management international »  |
|           | KFE     | « Mon profil est plutôt en anglais et FLE et je l'ai fait dans trois plus ou moins grosses <b>universités aux États-Unis</b> et à la fin de la dernière année donc je finissais mon master en anglais en études anglophone plutôt civilisation littérature américaine »   |
|           | JBY     | « En fait je suis Coréen. J'ai fait mes études <b>en Corée</b> jusqu'en licence en international business. J'ai fait mon master à l' <b>université Bordeaux</b> en marketing international et après j'ai fait la thèse à Paris. »<br>« J'ai fini ma thèse en 2014 à Panthéon Assas, <b>Paris 2</b> en marketing international. »  |
|           | VGR     | « Je suis une <b>ancienne diplômée de l'E2</b> ... »  |

<sup>212</sup> MDU, AR, AAB, ABA, MKO, MCPA, JBY

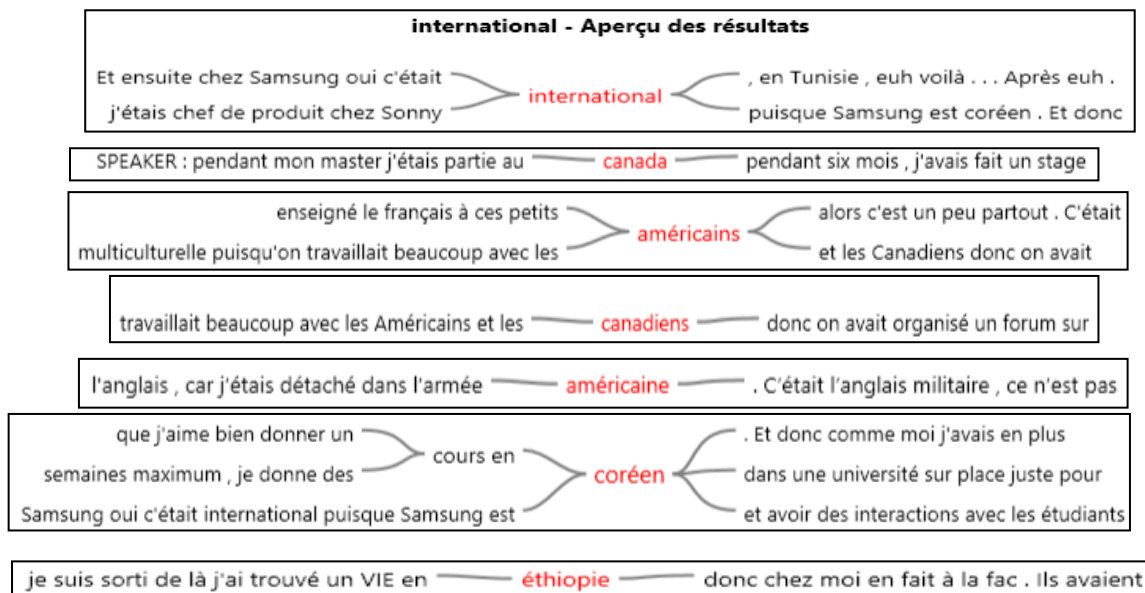
### 7.2.1.2. L'international, une expérience de vie

Les différentes expériences vécues par les enseignants et personnels administratifs ont également un caractère international important comme le montre la synapsie N° 2.

Il s'agit parfois :

- D'expériences professionnelles dans de grandes entreprises mondialement connues et avec des implantations dans différentes régions du monde. C'est le cas par exemple de CCO qui a travaillé chez Samsung à Paris à la sortie de son école de management (TBS), ou encore AAB qui a travaillé chez Sony en tant que chef de produit en Tunisie avant de s'expatrier en France pour faire une thèse de doctorat notamment. JCCH a quant à lui occupé des fonctions de direction « *chez Kodak pendant 30 ans en gérant un business d'environ 100 millions d'euros* », ce qui l'a conduit à voyager dans différents pays du monde pour son activité. Au-delà de la grande entreprise, SPL notamment, indique avoir effectué un VIE de 24 mois au sein d'une université à Addis Abeba en Éthiopie, après ses études en commerce international en France. Elle travaillait pour un programme monté en coopération avec l'université d'Addis et l'université de Poitiers pour lequel elle s'occupait d' « [•••] *organiser des emplois du temps, le recrutement des étudiants, de plus il fallait faire les cours de management en français [...]* ».

#### Synapsie 2 : Les expériences de travail relatives à l'international



- D'expériences personnelles de vie comme celle que raconte ARI qui dit avoir toujours préféré la vie intellectuelle parisienne à celle de Milan dont il est originaire. Il précise dans son interview qu'il

a choisi Paris « [...] pour deux raisons spécifiques : la première c'est que je me trouvais très bien avec le groupe de chercheurs que j'avais connu à l'époque de la thèse, avec un groupe de l'école d'histoire économique de Paris. La deuxième raison c'est que ma fiancée de l'époque était ici... » Le parcours de KFE est tout aussi intéressant car elle a travaillé pendant trois ans pour une famille américaine qui avait vécu en France et qui voulait scolariser leurs enfants en France. Elle a donc « enseigné le français à ces petits américains un peu partout. [Car] c'était une famille qui voyageait énormément, on était essentiellement aux États-Unis et en France à Paris. Mais on a eu la chance de faire pas mal de voyages puisque que les enfants la première année étaient déscolarisés. J'étais leur prof en particulier et j'ai fait ça pendant trois ans essentiellement entre la France et les États-Unis avec quelques voyages à l'international avec ces enfants, ce qui n'était pas désagréable. »

### **7.2.1.3. L'international dans les fonctions actuelles des répondants au sein de l'E2**

Certains enseignants côtoient l'international dans leurs activités quotidiennes. Il s'agit en particulier de ceux qui ont le statut d'enseignant chercheur car ils interviennent quasiment tous dans le parcours 100% en anglais de l'E2. Ils sont généralement aussi de nationalité étrangère et ont déjà publié en anglais. En effet, tous les enseignants avec lesquels nous avons échangé sont en contact par leurs enseignements, responsabilités connexes au sein de l'école, avec l'international car « Dès la naissance de l'école, l'international était déjà là. »<sup>213</sup> Au niveau structurel, on peut voir l'orientation internationale affichée à l'école à travers la dénomination des départements, les titres de postes occupés ou encore les fonctions exercées par certains administratifs notamment. Dans les discours que nous avons recueillis, le qualificatif international (aux) et sa forme abrégée « inter » sont régulièrement convoqués pour signifier l'orientation internationale des activités quotidiennes des répondants (voir nuage de mots « récurrence du mot international » et annexes N°17 a et 17b Synapsie du mot international et ses variantes »).

Sur le plan académique, l'école se compose de trois départements dont le marketing, le management et la finance, ainsi que de six spécialisations à savoir le management des affaires internationales, l'innovation et le management entrepreneurial, le digital business et l'e-Commerce, le marketing et la communication, la finance et le management de la mode et du luxe. Au-delà des spécialisations dont certaines adressent clairement l'international par leur titre (Affaires internationales), d'autres sont internationales par défaut du fait de la discipline (le digital business et e-Commerce). De plus, le PGE est organisé en trois grandes phases : les fondamentaux (année 1 et 2), l'international (année 3) et la

---

<sup>213</sup> VGR



la possibilité qu'elle avait en rejoignant l'école de faire de cours de FLE à des étudiants étrangers et plus généralement le plaisir d'accompagner des étudiants étrangers venant de différents pays. JCCH mentionne son envie après une longue carrière professionnelle à l'international et avec l'international, de partager son expérience de la mise en place des stratégies de développement international des grands groupes.

Les autres facteurs de motivation sont :

**Les conditions de travail** proposées notamment, le salaire (« *Ça ne me pas déplaisait pas de gagner quelques centaines d'euros en plus par rapport aux MCF* »<sup>214</sup>, « *Et le salaire, ça c'est un élément aussi important. Quand on vit à Paris... Personnellement moi j'ai toujours envie de faire le maître de conférences à l'université [...] mais si on veut rester à Paris...Bah faut gagner sa vie...* »<sup>215</sup>, « *j'ai enseigné un peu partout dans des universités ou des écoles autres, mais j'ai trouvé toutes les conditions, les bonnes conditions pour évoluer ici [●●●]* »<sup>216</sup>).

Notons également que certains enseignants et administratifs ont rejoint l'E2 grâce à leurs **réseaux personnels**. KFE par exemple a pu obtenir un poste aux relations internationales de l'école via les contacts de la famille dont elle s'est occupée. Ce qui lui importait c'était de pouvoir continuer le FLE et « *sans doute continuer à faire de l'anglais un peu au quotidien et d'être toujours en relation avec les étudiants internationaux.* » Toujours dans la catégorie, *j'ai rejoint l'E2 grâce à mon réseau*, MCPA nous précise qu'elle a « *été recrutée par DMA qui était directrice générale à l'époque et que je connaissais par le biais de ma directrice de thèse.* » Et pour finir dans cette catégorie, on peut naturellement parler du cas de VGR qui s'occupe depuis plus de 22 ans d'animer le réseau des alumni de l'E2, elle-même ayant fait partie d'une des premières promotions de l'E2 à la fin des années 1970. Certains autres sont venus à l'E2 parce que leurs co-auteurs y travaillaient déjà « *j'ai eu l'opportunité de venir à l'E2 parce que mes co-auteurs y travaillaient déjà à l'époque.* »<sup>217</sup>

#### 7.2.1.5. Pourquoi les gens choisissent-ils de rester à l'E2 ?

D'autres raisons comme le contact avec les entreprises (en opposition à l'université), la proximité avec les collègues, le climat social (« *...cette atmosphère...* », « *...la réactivité...* », Créativité), la liberté et l'autonomie dans les activités de recherche, le style PME de l'institution sont des éléments que nous avons également notés mais qui à notre sens conviennent plutôt pour qualifier les raisons pour

---

<sup>214</sup> ARI : responsable de la recherche

<sup>215</sup> JBY : enseignant chercheur

<sup>216</sup> MKO

<sup>217</sup> ADA



lesquelles les personnes interrogées ont choisi de rester dans l'établissement. Les verbatim ci-dessous sont très clairs à ce sujet :

Tableau 16 : Raisons du choix de l'E2

|   |      |
|---|------|
| « Je suis arrivée à l'E2 en me disant, je vais rester vraiment très peu de temps, moi c'est maître de conf, qualif etc...et, j'ai découvert qu'il y avait une vie après l'université et que voilà, le monde des écoles de commerce, notamment avec le contact avec les entreprises, qu'on n'a pas dans les universités, enfin que moi en tout cas, j'avais pas à l'université de Toulouse à l'UT1, à l'université des sciences sociales, donc j'ai bien aimé l'école, l'E2 et voilà pourquoi j'y suis depuis 11 ans maintenant. »                           | AAB  |
| « Je connaissais déjà cette école puisque j'avais déjà donné des cours avec eux, je connaissais les gens [●●●] C'est la seule école où j'ai passé des entretiens parce qu'on m'a demandé de venir. »  | ADA  |
| « Dans certaines écoles de commerce on t'impose un certain thème de recherche etc... Ici ça n'a jamais été le cas. On a toujours eu la possibilité d'évoluer assez librement soit en termes de thématique de recherche, soit en termes de coopération de recherche. »   | ARI  |
| « J'aime ce qui se passe à l'E2. J'aime cette atmosphère, j'aime la réactivité qu'on peut avoir dans cette école. Je trouve que c'est une très très belle école. Donc naturellement j'avais envie de travailler pour cette école-là. »  | CCO  |
| « Moi ce que je considère c'est que mon travail n'est pas terminé quand les étudiants sont diplômés. Pour moi c'est extrêmement gratifiant que les étudiants qui ont bien bossé [●●●] qu'après qu'ils aient des bons jobs. Pour moi l'intérêt il est là, je continue pour ça. Ce n'est pas pour les questions financières. Ce n'est pas en étant prof en école de commerce qu'on devient riche hein... »  | JCCH |
| « J'espérais qu'en travaillant dans un département international je serais toujours en relation avec cette dimension interculturelle et puis je continuerais à faire cours à des étudiants... »<br>« Il y a des conditions de travail qui sont vraiment sympas on a des petits groupes, les étudiants qui sont en cours de langue le sont généralement parce qu'ils l'ont choisi et non pas imposé, donc ils sont quand même un minimum motivé. Et puis je me suis rendu compte que dans l'ensemble ils aimaient bien avoir un locuteur natif comme prof. » | KFE  |
| « Ce qui m'a fait rester ce sont les conditions de travail, le salaire oui aussi le côté aussi petite équipe etc. »   | MKO  |
| « On est un petit réseau et on a de petits moyens, je suis seule, je travaille 4 jours sur 5, mais je fais ça parce que je suis attachée à cette école. »   | VGR  |

En effet, au-delà des raisons pour lesquelles ils ont choisi cette école, ce qui est intéressant c'est de comprendre pourquoi ils ont fait le choix d'y rester malgré les mauvaises passes (divers changements d'actionnaires, difficultés de recrutements, baisse dans les classements, errance stratégique, absence de dirigeant à la tête...) que l'école a traversées notamment depuis 2014 lorsqu'elle a installé ses bureaux dans le 15<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Au niveau des personnels administratifs, il y a eu des fluctuations liées notamment aux modifications structurelles inhérentes à l'appartenance de l'école au nouveau groupe (changement d'actionnaire). Certains postes ont été supprimés, d'autres fusionnés et certains redéployés sur un périmètre plus transversal par rapport aux autres écoles du pôle management du groupe. Dans la population de l'E2, le corps des enseignants reste relativement stable. Ceux que nous avons côtoyés lors de notre présence sur le terrain (2015-2016), sont pour la plupart encore en poste, sauf quelques-uns (ECs publiants) qui auraient eu des propositions plus intéressantes dans d'autres écoles. Le directeur de la pédagogie et des programmes, MDU nous fait remarquer que ceux qui publient « sont dans un réseau où ils connaissent plein de monde. [...] ils ont déjà donné des cours

*à droite à gauche, ils ont des copains [...] Olivier, il a une offre de Néoma euh...qui est une très bonne école...il a publié 3 papiers à l'E2 en 4 ans...bah... Même en l'augmentant, il y a des moments où on ne peut plus tenir quoi... on ne va pas le payer non plus, plus cher que notre directrice... donc bah voilà, il s'en va. »*

Cependant, pour des effets liés à la course aux accréditations internationales et pour respecter les ratios imposés par le ministère notamment sur les enseignants permanents, il y a eu quelques recrutements. En fin 2015 et pour le compte de l'année académique 2015-2016, on compte 30 enseignants permanents dans les rangs de l'E2, avec 19 enseignants-chercheurs et 11 enseignants. A la date de notre entretien avec le directeur de la pédagogie et des programmes on compte 34 enseignants permanents dont 25 E-C pour le compte de l'année académique 2018-2019. Notons que comme dans tout établissement d'enseignement supérieur, l'E2 fonctionne avec un nombre important de vacataires plus ou moins lourds pour assurer la totalité de la charge en heures d'enseignements. En 2018, ils annoncent 120 « intervenants » issus du monde de l'entreprise, contre 148 « collaborateurs vacataires » en 2016<sup>218</sup>. Nous approfondirons les éléments liés à cette sous-thématique dans la section réservée aux spécificités de l'E2, et à ses éléments de différenciation.

A travers l'analyse des données sur les caractéristiques personnelles des personnes interviewées, nous avons pu identifier le fait que l'international sous différents aspects est une variable avec laquelle les salariés de l'E2 ont été en contact à travers leurs formations et expériences antérieures ; et ils le sont encore au sein de l'E2. Comme on a pu le voir, pour certains le fait d'enseigner en anglais, d'accueillir et échanger avec des étudiants d'origines différentes, sont des raisons pour lesquelles ils ont choisi de rester au sein de l'E2. On observe également que quelle que soit la catégorie des acteurs interrogés (enseignants ou administratifs), l'international suscite une sensibilité plus ou moins marquée.

Au point de vue du traitement des données, nous avons rassemblé sous le nœud parent « caractéristiques des interviewés », sept nœuds enfants à savoir : « ancienneté au sein de l'E2 », « choix personnels de vie », « expérience professionnelle antérieure », « formation », « parcours international », « raisons du choix de l'E2 » et « statut des interviewés ». Le nœud « statut des interviewés quant à lui a donné lieu à trois nœuds petits fils » que sont « EC », « enseignants » et « intervenants ».

Tous ces nœuds ont donné lieu à un codage avec au total 98 occurrences comme le montre l'annexe N°22

Dès qu'on parle d'international, le premier élément qui apparaît pour le caractériser et donc mieux le définir que ce soit dans la littérature ou surtout dans le discours des personnes que nous avons interrogées c'est le ou les départs à l'étranger des étudiants. Comme le dit JPI, « *les écoles françaises ont*

---

<sup>218</sup> Nous avons obtenu ces chiffres de l'une des plaquettes ou livret d'études à destination des étudiants, mais aussi du dossier de candidature de l'E2 à la CGE en 2016.

*pour habitude d'envoyer leurs étudiants à l'international et souvent de manière obligatoire. C'est quelque chose qui marche bien. » L'international c'est également le critère que toutes les écoles de management privées et même publiques, affichent pour justifier le fait qu'elles se disent toutes internationales. C'est d'ailleurs cette compréhension assez simpliste de l'international au sein des écoles de management que de manière dérisoire, SPL, la directrice des RI en disant « [l'international c'est les départs à l'étranger] Ah ben oui c'est quoi d'autre... ? » On pourrait lui répondre en effet que ce n'est rien d'autre que les départs à l'étranger, sauf qu'il faut tout de même préciser avec VGR que du fait qu'« Il y a des partenaires dans de nombreux pays qui nous prennent les étudiants, l'international est une part très importante dans l'école. »*

Au-delà de l'affichage de l'international au travers les possibles mobilités, il y a un contenu à prendre en considération pour différencier les formes et les rythmes des départs à l'étranger ne serait-ce qu'entre écoles de management de la place parisienne. MDU, directeur de la pédagogie et des programmes et N°2 en termes de responsabilités au sein de l'E2 déclare à cet effet, que : « *tout le monde affiche international, 200 universités partenaires etc., nous on a quand même un vrai parcours qui peut être très international. Tu verras, 2e année à San Francisco ou toute l'année à Londres, 3e année à l'étranger, 5e année à l'étranger. Tu peux passer 2 ans, presque 3 ans à l'étranger et ce n'est pas un truc réservé à 2 étudiants, là tu vois toute la promo est partie à San Francisco, ils ont super apprécié, ils ont fait plein de choses, ils ont bossé, ils sont revenus contents. »*

Dans cette catégorie départs à l'étranger et telle que présentée par certains, on verrait uniquement la mobilité dite sortante, c'est-à-dire l'envoi des étudiants à l'étranger comme le dit si clairement JPI, mais le sens de l'international dans sa variable mobilité des étudiants que nous retenons c'est les échanges comme le dit CCO car « *Si on veut vraiment former nos étudiants à l'international c'est une immersion clairement, parce que c'est une force d'avoir des étudiants internationaux sur notre campus à Paris parce qu'ils peuvent déjà échanger mais je trouve que tant qu'on n'est pas allés s'immerger dans le pays, dans la culture on n'a pas vécu au quotidien avec cette culture. C'est difficile à comprendre. »*

Au contraire de cette première catégorie de réponses portant sur le sens de l'international, associé exclusivement aux départs des étudiants à l'étranger, certaines autres réponses, les plus nombreuses, prennent en considération d'autres facteurs, à la fois pour restituer de manière plus fidèle ce qui se passe à l'E2, ou alors pour parler de la manière dont chaque personne individuellement comprend l'international par sa pratique.

### 7.2.1.2. L'international c'est une combinaison de plusieurs facteurs

« *C'est quoi l'International ?... J'avoue que ce n'est pas facile.* » Cette phrase de KFE démontre la complexité de l'international et du sens qu'on peut lui donner en général et dans une école de management en particulier. Au sein de l'E2, il peut sembler galvaudé de parler d'international parce que l'école a été créée en 1967 sur le système des mobilités, les départs à l'étranger, et c'est d'ailleurs un élément de fierté dont les enseignants et personnels administratifs de l'E2 se saisissent pour préciser le caractère pionnier de l'E2 sur ce volet de l'international au sein d'une école de management. L'international est donc tellement ancré dans les manières de faire de l'E2 qu'il est dilué et quand on pose la question sur sa place à part entière, il n'est facilement assimilé uniquement aux départs à l'étranger. Ce sont donc généralement les personnes qui ont moins de 10 ans d'ancienneté, mais aussi celles qui travaillent dans le département dédié à l'international qui ont de la visibilité sur l'entièreté du dispositif international existant pour les étudiants au sein de l'E2. Nous évoquerons les dispositifs relatifs aux enseignants dans un second temps.

Nous avons pu identifier plusieurs facettes de l'international qui se veut même sans être clairement explicité comme tel, à tous les niveaux de l'école. Dans les sections suivantes nous montrerons au travers des pratiques réelles de l'international dans quelle catégorie d'internationalisation selon les propositions de Hawawini (2017) et Knight (2008) l'E2 se trouve.

### 7.2.1.6. L'international : une culture

« *C'est quoi une école internationale dans un monde parfait...c'est ce qu'on essaye de faire ici, parfois avec des ratés, tout n'est pas parfait, mais on veut un peu d'international à tous les niveaux.* » KFE

L'orientation internationale a toujours été présente dans la vie de l'école. On l'associe à un rituel ou encore à l'ADN de l'école (Synapsie 3), pour signifier le fait que c'est quelque chose de très vieux, de répétitif, une tradition et un élément constitutif et à part entière de l'école. Il existe clairement un ancrage international profond depuis la création de l'E2. C'est ce que résumement clairement VGR, MDU, AAB et CCO en ces termes :

« *On est tellement ancrés dans ce positionnement là depuis très très longtemps que même si on ne veut pas nous le mettre en avant, ça revient à nous et c'est très confortable et plutôt sympa.* » AAB

« *La grande force de l'école à l'époque c'est qu'elle a été créée par 2 fondateurs français et allemand. Dès la naissance de l'école, l'international était déjà là. Les études s'organisaient toujours avec un séjour dans un pays étranger avec un stage et un séjour académique. Il y avait l'Angleterre, l'Allemagne, l'Espagne.* » VGR

« Historiquement on a quand même été créés pour euh... Former les européens, les managers européens. [•••] On a été les premiers à envoyer à l'étranger pendant au moins un an. Ça a été un gros point, je dirais en faveur de l'E2 quand elle a été créée, en 1967. » MDU

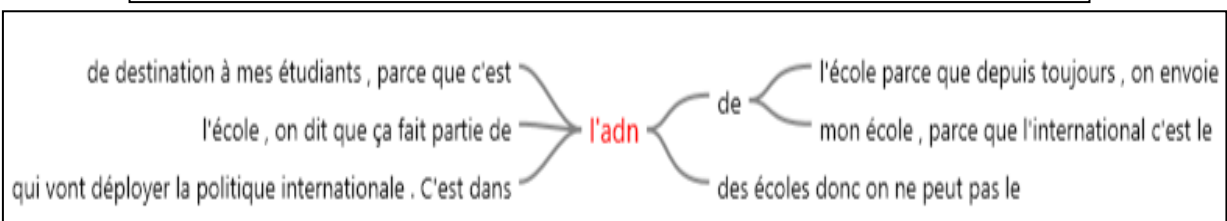
« En fait l'E2 de toute façon est une école internationale de base puisqu'elle a été créée en s'appelant école européenne. Donc de base on a été créés pour ça et on a toujours fait ça depuis 50 ans. Ça s'est toujours fait au fil de l'eau. » CCO

Le fait de considérer l'international comme un actif de l'école est certes un atout, mais ça pose également la question de la mise à jour des activités liées à l'international et c'est tout le problème des rituels. Quand on parle de culture, il est important de s'assurer surtout dans un environnement dorénavant aussi concurrentiel que les écoles de management, que la façon dont la culture ou l'ADN international était décliné dans les activités de l'école à la création, est encore d'actualité sous la même forme.

Notons au travers des réponses qui nous ont été données sur le caractère culturel, héritage, ADN de l'international au sein de l'E2, que trois des quatre répondants ayant produit ces verbatim ont plus de 10 ans d'ancienneté au sein de l'école et la quatrième est responsable du service promotions et admissions. On peut donc se poser la question, et la réponse se trouve probablement dans la fin du verbatim de AAB, de savoir si l'international en tant que culture de l'E2 n'est pas juste un argument de vente qui se base sur le passé.

### Synapsie 3 : L'international : rituel et ADN de l'école E2

La troisième année c'est tout un **rituel**, comme on fait un classement,





échanges du réseau international des anciens Alumni. Les relations qui se nouent à travers ce réseau lui donnent un caractère « *familial où un ancien bien sûr, part mais revient à un moment donné dans l'école pour aider, pour recruter les nouveaux, pour amener du contenu pédagogique, pour amener des stages, de l'alternance...* ».

Le partage des faits culturels est aussi fortement présent nos entretiens avec KFE, SPL. Qui rappelons-le, ont chacune fait l'expérience de l'expatriation de longue durée lors de leurs études/ premières expériences professionnelles. Naturellement, elles valorisent la dimension interculturelle des expériences vécues à l'étranger.

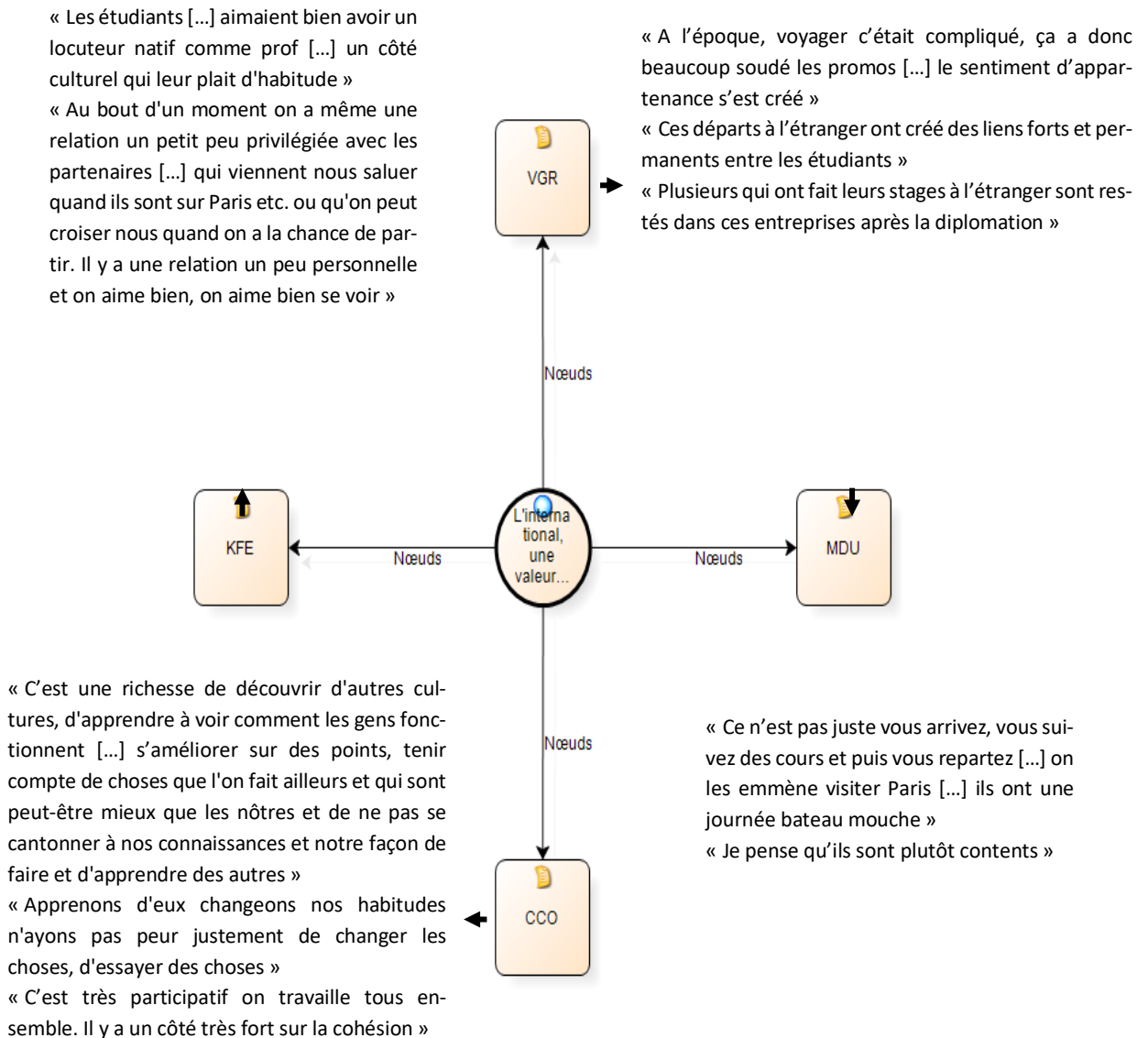
Pour KFE, orienter les échanges sur des éléments culturels captive l'attention de l'étudiant, lui donne un « *sentiment d'authenticité* ». Les étudiants « *sont toujours assez contents quand on partage des trucs culturels [...] parler d'un film ou d'un groupe de musique [...] les relations interpersonnelles [...] faciliter un peu certains échanges [...] un peu de mélange et d'ouverture sur plusieurs types d'enseignement* ».

SPL quant à elle prend le soin de préciser qu'il y a une différenciation à faire entre « *l'international dehors et l'international dedans* » qui tous deux se retrouvent dans les pratiques de l'E2, même si c'est à des échelles différentes. Comme nous le savons, ce qu'elle appelle internationalisation dehors, c'est l'internationalisation à l'étranger selon Knight (2008) et au sein de l'E2 ça se caractérise particulièrement par la mobilité à l'étranger des étudiants, comme nous l'avons vu dans la section 2-1. L'internationalisation dedans c'est l'internationalisation à domicile caractérisé par le partage et le mélange des étudiants E2 avec les étudiants « *incoming* » ou étudiants d'autres partenaires étrangers qui viennent passer un semestre ou une année sur le campus de l'E2.

#### **7.2.1.8. L'international : une valeur fédératrice**

L'international va bien au-delà du simple échange ou de la sensibilisation à la culture d'autrui. C'est une valeur qui rassemble les parties prenantes, qui crée des liens forts et de la cohésion notamment au sein des promotions d'étudiants. C'est de manière générale une ouverture d'esprit qui conduit à l'acceptation de l'autre qu'il soit de la même nationalité ou pas, et de ses différences (Diagramme 2). En tant que valeur, l'international suscite chez les acteurs un comportement volontariste et sincère d'aller vers les autres (Sources KFE et VGR), d'apprendre et de retenir ce qu'ils ont de meilleur pour s'enrichir (Source CCO), ou encore d'agrémenter leur expérience internationale de différents loisirs (Source MDU).

Figure 30 : L'international, une valeur fédératrice – E2



### 7.2.1.9. L'international : un attribut de la marque E2

La longue tradition de l'internationale a érigé l'E2 en une véritable marque au cours des années (nuage de mots attribut de marque). Quelques sources considèrent en effet E2 à travers son nouveau positionnement EDIIC comme une marque distinctive dont l'attribut majeur est l'international.

Si pour la Source AAB, la nouvelle étiquette de la marque E2 n'est pas encore assimilée par le grand public, est pour les Sources CCO et VGR, l'E2 est et reste une marque connue et forte qu'il faut entretenir et dont le rayonnement international relève de « la mission de la directrice ».

L'international fait certes partie de l'ADN de l'école, qui était pionnière dans les mécanismes d'envoi et d'accueil des étudiants comme nous l'avons vu dans la présentation du cas. Néanmoins,



l'international dans les écoles de management est devenu la norme, et « là où on était pionniers quand on a été créés il y a 50 ans, aujourd'hui toutes les écoles de commerce, elles envoient leurs étudiants à l'étranger sous des formats différents. » L'international basé sur le modèle d'il y a 50 ans « n'est plus un facteur de différenciation dans les écoles de commerce post-bac ; ta différenciation tu la fais sur autre chose. Tout le monde va partir à l'international tu n'as pas une école qui va te dire, mes étudiants, ils ne partent pas ; ça n'existe plus, c'est fini c'est devenu la norme. »

Le sens de l'international au sein de l'E2 est complexe. Pour résumer, il ressort de notre analyse que si nous n'avons pas pu obtenir une définition précise de ce que c'est que l'international, nous avons pu identifier quelques attributs précis que les acteurs au sein de l'E2 mettent en avant dans leurs discours. **L'international c'est une culture au sein de l'E2**, c'est un héritage qui est inscrit dans l'ADN de l'école depuis sa création en 1967. C'est un héritage que les salariés et mêmes les étudiants revendiquent et portent fièrement. **L'international c'est un partage d'expériences**. Les personnes interrogées au sein de l'E2 montrent clairement que toutes les actions qui sont mises en place au sein de l'E2 contribuent à créer une expérience pour les étudiants en premier mais aussi pour les enseignants et le personnel administratif. **L'international c'est une valeur fédératrice** pour les étudiants qui partent, ils reviennent soudés, et restent en relation pour certains toute leur vie grâce au lien qui s'est créé lors de l'expatriation, et que certains autres entretiennent au sein des réseaux d'anciens. En effet dans la continuité de l'idée selon laquelle l'international permet de créer du partage d'expériences, il permet surtout comme on peut le voir au travers des propos de KFE de bâtir des liens et des relations avec les gens, de les accepter et de les comprendre dans l'optique d'enrichir notre propre personne. Le dernier attribut de l'international que nous avons pu identifier et qui nous semble tout aussi important, c'est qu'il est le socle de la marque E2. **L'international est un attribut fort de la marque E2**.

Pour comprendre comment l'international se manifeste concrètement au sein de l'E2, la section suivante se focalisera sur les différents aspects de l'international au niveau du programme PGE, du corps enseignant, des mobilités.

*Nuage de mots : L'international, un attribut de marque*



### 7.2.2. Les pratiques existantes de l'international au sein de l'E2

Puisque nous avons étudié le sens de l'international au sein de l'E2, il est important que nous nous intéressions maintenant aux formes par lesquelles on peut retrouver de l'international au sein de l'E2. Les premières sources que nous avons exploitées, pour leurs caractères synthétiques sont les brochures internes à disposition principalement des étudiants et en libre-service dans le hall d'entrée du campus, mais aussi dans l'espace réservé à E2 au sein du campus, puisque rappelons-le, l'E2 partage les mètres carrés du campus parisien avec d'autres écoles du groupe dont l'E1 notamment.

Lorsqu'on regarde la brochure de l'année 2017-2018 à la page 25, la « dimension internationale à tous les niveaux » du parcours en cinq ans est mentionnée avec quelques chiffres clés :

- 101 universités partenaires dans le monde
- Plus de 2 ans à l'international
- 3<sup>e</sup> année dédiée à l'international en stage et en semestre d'échange
- 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années intègrent une Digital Expédition à San Francisco
- 40% des alumni travaillent à l'international
- 52% des professeurs permanents sont internationaux
- 30% des diplômés exercent leur premier poste à l'international

Encore une fois, on peut noter que la majorité de ces indicateurs renvoient à la notion de mobilité. Le programme semble être construit sur la possibilité de partir à l'étranger, l'esprit pionnier de 1967 perdure donc en 2018.

La plaquette de 2018-2019, un triptyque représentant trois pages recto-verso reprend les chiffres clés de l'école où on retrouve certains même éléments que l'année d'avant par contre, il y a d'autres variables qui sont associées dans la présentation de l'international au sein de l'école :

- Un parcours 100% anglophone
- 41% des diplômés ont un poste à dimension internationale
- + 100 partenaires académiques à l'international
- + 150 professeurs permanents et intervenants issus de l'entreprise
- 64% de professeurs internationaux

Dans cette nouvelle mouture de présentation de l'international, on voit apparaître en élément clé, le parcours 100% en anglais, pourtant il existe à l'école depuis plusieurs années au moins six ans car quand nous y étions en 2015, il existait déjà...On voit également une nuance intéressante sur l'emploi à l'étranger, en effet, il faut savoir qu'il s'agit de postes avec une dimension internationale car d'après une enquête d'insertion des diplômés 2017 réalisée par le service insertion professionnelle de l'E2 en juillet 2018, voir annexe N°12, 80% des alumni ont un poste en France avec une dimension

internationale comme le montrent certains intitulés de postes que l'enquête a pu identifier : Business Developer Corporate EMEA chez Dassault ou encore Junior Business coordinator EMEA chez Nestlé Waters. 12% des alumni ayant un poste à dimension internationale sont basés en Europe hors France, 3% en Asie, 2% dans les Amériques et 1% en Afrique-Moyen-Orient.

Les autres informations que cette plaquette 2018-2019 nous donne c'est la possibilité que les étudiants ont d'effectuer 6 mois de stage à l'international et elle nous informe sur une destination supplémentaire : Londres dans le cadre du London Innovation Track que les étudiants peuvent faire en deuxième année.

Au-delà de ces premiers éléments affichés et que nous supposons sélectionnés par l'E2 pour représenter le cœur de l'international dans leur établissement, nous avons abordé dans nos entretiens avec nos 13 interlocuteurs la question sur les pratiques de l'international au sein de l'E2. A la question de savoir où se trouve l'international dans l'E2, les réponses ont été nombreuses et nous avons choisi de les classer en plusieurs catégories différentes.

#### **7.2.2.1. L'internationalisation du programme**

Depuis la création de l'école, l'E2 se positionne comme une école qui forme des managers européens, voire internationaux. Au fil des années et des évolutions de l'environnement réglementaire de l'enseignement supérieur en France, le programme de l'E2 est passé de trois, puis à quatre ans dont une année entière dans deux pays européens et ensuite à cinq ans jusqu'à aujourd'hui avec le grade Master. Afin d'identifier le caractère international ou non du programme, il est important de comprendre comment il est construit et les principes qui lui donnent sens et cohérence.

Le programme de l'E2 est bâti sur un projet pédagogique organisé en trois grands temps :

- **L'acquisition des bases de la gestion**, ce qui s'appelle en interne « fondamentaux et méthode ». Cette séquence qui correspond à l'apprentissage des principaux repères conceptuels et les méthodes de travail propres aux sciences de gestion, se décline sur les semestres 1, 2, 3 et 4 (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année). Notons que la 1<sup>ère</sup> année, les étudiants doivent réaliser un stage de vente de 10 semaines et depuis 2018, ils peuvent bénéficier en 2<sup>e</sup> année d'un séjour d'un mois à San Francisco dans le cadre de ce qu'ils appellent la « Digital experience » et que MDU décrit en ces mots : « *Depuis cette année on les envoie à San Francisco pendant un mois en 2<sup>e</sup> année. Il y a une structure IU<sup>219</sup> d'accueil et ils ont plein de trucs : de l'écriture, ils font un atelier de design thinking. C'est toute la promo de 2<sup>e</sup> année, je peux*

*te dire qu'ils ont adoré, donc ils ont des cours, ils ont des entrepreneurs qui viennent leur parler de start-ups, ils vont des visites de San Francisco, de la silicon valley, ils font des travaux de création... »*

- **L'international en 3<sup>e</sup> année.** Cette séquence a pour objectif pédagogique l'ouverture internationale par une immersion complète dans d'autres systèmes académiques et professionnels dans le monde. Cette année se constitue d'un semestre dans l'une des universités partenaires de l'école ou sur l'un des campus du groupe (Londres et Genève) dans lesquels l'école a depuis la rentrée 2018-2019, des représentations. Ainsi que d'un semestre de stage à l'étranger obligatoire pour ceux qui partent en mobilité. Cette année est très importante et représente l'emblème de l'international à l'E2 comme l'expliquent à tour de rôle KFE, *« les étudiants quand ils viennent à l'E2 on leur dit en permanence que leur troisième année va être à l'international, ils vont partir et je sais que pour eux c'est un argument important car ils voient ça comme quelque chose qui est hyper attirant et c'est normal et généralement quand ils reviennent ils ont plutôt un retour très très positif »* et SPL *« la troisième année c'est tout un rituel, comme on fait un classement, on fait des affectations etc. C'est le truc dont ils [les étudiants] parlent le plus entre eux. »*

- **La spécialisation** professionnelle du cycle Master (années 4 et 5) permet de consolider les compétences généralistes et transversales tout en approfondissant un domaine d'expertise permettant de déboucher sur un premier emploi. Les étudiants ont le choix entre les six spécialisations que nous avons citées ci-dessus et en 4<sup>e</sup> année, ils doivent réaliser un stage de trois mois. La 5<sup>e</sup> année quant à elle est organisée avec plusieurs parcours possibles : 1 semestre à Paris et un stage de fin d'études de 6 mois ; 1 semestre à l'international et un stage de fin d'études de 6 mois ou alors une année en double diplomation en France ou à l'international. Notons qu'à partir de la 4<sup>e</sup> année, le parcours peut se faire en alternance avec principalement un contrat d'apprentissage et les missions réalisées en entreprise doivent avoir une dimension internationale.

Le projet pédagogique tel que décliné dans le détail repose sur quatre principes que sont :

- L'exigence académique à travers le souci depuis plusieurs années d'avoir un corps professoral de qualité. MDU nous précise en ces termes les critères de recrutement des enseignants permanents au sein de l'E2 :

*« ME : le profil c'est juste doctorat ou un peu plus ?*

***SPEAKER :** eh bah idéalement s'il a une HDR... (rires), c'est encore mieux. Aujourd'hui c'est beaucoup, capacité à enseigner en anglais et puis au minimum un papier tous les 2 ans dans une revue classée, ce qui est la norme pour le grade Master. Et si possible publier de manière assez régulière, donc pas deux papiers sur une année et zéro sur l'autre. »*

Il est important de préciser ici que le recrutement des enseignants permanents au sein de l'E2 a depuis longtemps été basé sur des profils de docteurs au minimum. C'est un critère que nous avons relevé lorsque nous étions au sein du groupe LIU et à l'assistance du directeur général académique de l'E1 et l'E2. Le besoin qui aujourd'hui devient un prérequis pour toutes les écoles de management privées avait été anticipé par l'E2. La différence entre l'E2 et l'E1, et qui reste d'actualité aujourd'hui, c'était la constitution du corps enseignant permanent. L'E2 s'efforce d'avoir 100% de son corps enseignant permanent constitué de docteurs, publiants potentiels tandis que à l'E1, historiquement le corps enseignant a toujours été constitué à 50-50 entre enseignants chercheurs et enseignants, ce qui permettait dans le langage de l'E1 de différencier ceux qui étaient des professionnels de ceux qui avaient une orientation claire pour la recherche.<sup>220</sup>

- Le principe de professionnalisation fondé sur la réalisation de projets, des stages, la proximité avec le milieu de l'entreprise dans la pédagogie de l'école. AAB met en évidence ce principe plusieurs fois dans son interview : « *moi j'ai fait le pari dès le départ d'aller vers des professionnels en entreprise* », « *[pour construire] la maquette [•••], on va voir au niveau du marché... quels sont les métiers dont les entreprises ont besoin dans le digital...* », « *Les chefs d'entreprises me disent : l'expertise s'essouffle, parce que les choses changent, nous on veut du mindset.* »

- Le développement personnel illustré par l'accompagnement quasi personnalisé de chaque étudiant pour construire et développer son projet professionnel et personnel. En effet, notons que la taille humaine de l'E2, lui confère l'agilité nécessaire pour créer proximité et confiance avec l'étudiant. CCO développe très bien cette idée lorsqu'elle dit que les étudiants « *ce n'est pas des chiffres, ce n'est pas des numéros ils ne sont pas noyés dans la masse, on les connaît. Ils passent nous dire bonjour le matin et ça c'est essentiel, ça nous permet aussi une flexibilité dans le parcours puisque on est moins, donc on peut adapter le parcours en fonction du projet de chaque étudiant. C'est quelque chose qui est important pour nous.* »

- Le principe d'ouverture et de mobilité internationale, notre centre d'intérêt, quant à lui se traduit par un enseignement de langues et de cultures du monde, des stages et des semestres académiques à l'étranger et la possibilité d'effectuer des diplômes conjoints à l'étranger. La philosophie de l'international telle que nous l'avons comprise est que le diplômé de l'E2 doit être préparé à travailler avec ou à l'international.

De manière plus spécifique et au-delà de cette troisième année qui reste l'emblème phare de l'E2 avec encore une fois ces départs à l'étranger, nous avons identifié d'autres aspects de l'international dans le programme qui mériteraient d'être soulignés.

---

<sup>220</sup> La différenciation enseignant et enseignants chercheur, tant à l'E2 qu'à l'E1 n'indique pas que les enseignants n'ont pas de doctorat. La véritable différence se fait au niveau de la charge horaire des enseignements à dispenser, soit 450 heures pour les enseignants et environ 200 pour les EC qui eux ont des obligations de publications plus ou moins lourdes en fonction des écoles.

**Un parcours PGE complètement en anglais de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> année.** L'E2 propose depuis plus de six ans, la possibilité aux étudiants français souhaitant faire un cursus complètement en anglais de s'inscrire. C'est souvent d'anciens élèves de lycées français à l'étranger qui choisissent « *le cursus anglophone soit parce qu'ils sont beaucoup plus à l'aise en anglais qu'en français, soit pour une bonne partie des autres, même s'ils sont français, ils ont souvent eu une ouverture à l'international, ils ont vécu dans plusieurs pays etc. et soit personnellement, soit par les parents [•••]* ». L'objectif de ce parcours était de diversifier les sources de recrutements notamment dans les périodes où l'école a commencé à subir une forme d'érosion des candidatures. Comme on peut le voir dans un dossier confidentiel de candidature à la CGE, l'E2 indique que ses admissions étaient de 377 inscrits à la rentrée 2012, puis 315 en 2013, 287 en 2014 et 244 en 2015. Et cette baisse d'inscription continue et peut s'expliquer aujourd'hui selon MDU, directeur de la pédagogie et des programmes, par l'intensité de la concurrence et notamment par le fait que les grandes écoles, plus prestigieuses augmentent la taille de leurs promotions, « *[celles] qui au lieu de 300 élèves en prennent 600, ce gâteau il a toujours la même taille donc quand t'en prends 600 ça veut dire que tu les aspirés... euh... des écoles moins bien classées.* ». En effet, « *une promo normale E2 ça devrait être dans les 200, [mais] depuis 3 ans on souffre un peu donc on est plutôt dans les 150* ». A l'intérieur de ces 150 étudiants, le parcours 100% en anglais représente un groupe de 25 à 30 étudiants maximum suivant les années et sachant qu'il y a des admissions parallèles en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Un autre point important à préciser sur ce parcours est que les étudiants inscrits depuis la première année choisissent très souvent la spécialisation affaires internationales, et c'est donc JCCH qui « *les trois quarts du temps [se] les récupère.* » Ça reste donc relativement marginal sur l'ensemble des effectifs de l'école qui en 2017-2018 était de 110 étudiants. MDU lui-même indique que « *bah on aimerait bien nous, si on avait un tiers, un quart d'étudiants étrangers on serait super contents parce que c'est euh... D'abord on serait une vraie école internationale.* »

- **Des spécialisations plus ou moins internationalisées.** Dans l'architecture du programme comme présenté ci-dessus, on peut voir six spécialisations parmi lesquelles nos interlocuteurs identifient trois qui sont internationales par le contenu et la langue des cours. Notons aussi que ce sont les seules trois spécialisations qui sont ouvertes à l'alternance en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années avec un rythme de trois semaines en entreprise et une semaine à l'école. La spécialisation affaires internationales c'est la plus marquée comme son nom l'indique. Elle est l'une des rares spécialisations qui soit à 100% en anglais à partir donc de la 4<sup>e</sup> année. 100% anglais ça signifie que tous les cours et les supports sont en anglais et que les cours ne sont pas du tout déclinés en français. En clair si un étudiant souhaite se spécialiser dans les affaires internationales à l'E2, il devra le faire en anglais. Les contenus sont également internationaux puisque le programme de cours indique les thématiques telles que la finance internationale ou encore le management international et la conduite des affaires à l'international avec un zoom sur

certaines régions du monde dans une série de cours appelés « doing business in China », « doing business in India », « doing business in Africa ». La spécialisation affaires internationales prépare à des métiers tels que responsable de zone export, responsable en développement produit international ou encore directeur international de supply chain. Sachant par ailleurs, que les étudiants E2 sont essentiellement français et francophones en général, le responsable de cette spécialisation, JCCH attire notre attention sur le caractère « surréaliste » de sa spécialisation : « *Ils [les étudiants] n'ont pas un seul cours en français. C'est vrai que c'est parfois un peu surréaliste, vous avez un prof qui parle anglais mais bon pas super... et qui parle à des gens qui ne parlent que français. Mais bon c'est comme ça... Les documents sont tous en anglais, il n'y a pas une étude de cas qui est en français.* » Cette remarque interpelle sur une autre variable de l'internationalisation du programme et des contenus que nous aborderons plus tard, à savoir les enseignants.

La spécialisation Digital business et E-commerce quant à elle n'est pas déclinée en français mais pour AAB, le digital « *c'est par essence international, parce que quand on parle de digital ce n'est jamais local* ». L'un des anciens diplômés de l'E2<sup>221</sup>, dont nous avons consulté le témoignage dans le livret des études 2018-2019 explique qu'il a choisi la spécialisation digital business car elle était en phase avec les évolutions de ce secteur dans le monde.

La spécialisation finances n'est pas déclinée en anglais mais elle intègre explicitement des modules en anglais sur le management international et les banques. Les spécificités de ce module sont « Mergers and acquisitions » et financements bancaires. Les étudiants bénéficient également de la préparation obligatoire d'une certification professionnelle de l'autorité des marchés financiers. En somme, pour cette spécialisation comme pour les autres, « *les cours [sont conçus] en fonction de certains standards concernant chaque département et chaque matière, donc [les enseignants] essaie[nt] d'offrir le meilleur de la discipline à [leurs] étudiants et donc forcément [•••] se réfère[nt] parfois principalement à des sources anglo-saxonnes, des sources américaines. Je parle de la finance puisque j'ai la responsabilité du master [•••]* »<sup>222</sup> De par le contenu de la discipline, management, les contenus des enseignements peuvent plus ou moins être labélisés internationaux ou du moins avec une teinture bien apparente, et c'est le cas des trois spécialisations et donc d'environ la moitié si ce n'est plus des étudiants de l'E2.

- **Les doubles diplômes** sont très peu choisis par les étudiants de l'E2 selon MDU, « *parce que souvent, [les étudiants] ont envie de faire un stage et de bosser [•••]* » mais ils ont la possibilité d'en faire au cours de leur cinquième année. En termes de développement des doubles diplômes, SPL confie que l'école n'est pas trop bonne sur ce critère et n'aurait que 3 voire 4 doubles diplômes disponibles

---

<sup>221</sup> Promo 2013 et actuellement spécialiste en expérience utilisateur chez Google en Irlande

<sup>222</sup> Source MKO

car ça n'a jamais été un objectif stratégique des différentes directions de l'E2 et « *la réalité c'est que ça ne l'est toujours pas...* » conclut-elle. Le principe de la co-diplomation implique une co-construction du parcours avec le partenaire, que SPL décrit de manière très imagée : « *Quand tu fais un partenariat en double diplôme tu prends ton partenaire, tu l'asseois et tu fais un mapping, tu dis voilà ! ça c'est ma maquette, ça c'est les cours que j'ai, toi t'as quoi ? Ok ça et ça, c'est équivalent, donc qu'ils le prennent chez moi ou chez toi, c'est pareil très bien ; ça par contre, faut absolument qu'ils prennent chez moi, ça il faut absolument qu'ils prennent chez toi très bien... Ben voilà... c'est comme ça que tu fais ton double diplôme.* » Ce type de montage implique une proximité et des relations plus que cordiales, mais de confiance avec le partenaire, ce qui peut être un atout surtout si l'un des partenaires a une maquette pédagogique qui évolue toutes les années. Cette relation de confiance peut aussi difficilement être maintenue avec les partenaires si les orientations stratégiques du groupe changent tout le temps... Concrètement, dans un document de présentation interne de l'E2 datant de l'époque où E2 appartenait au groupe LIU, nous avons pu identifier six partenariats mais ne saurons préciser à la date d'aujourd'hui ceux qui sont actifs. Par ailleurs MDU nous a indiqué l'existence d'un nouveau partenariat qu'il a lui-même signé avec la directrice des RI avec l'université de Bangor au pays de Galles. Les six partenariats étaient notamment avec les États-Unis (UCIrvine, UCRiverside et Berkeley Collège) « [•••] *et c'est pas mal parce [que les étudiants] vont quand-même payer beaucoup moins cher qu'un étudiant américain, car les facs sont horriblement chères et ils sortiront avec une année aux US, le diplôme de la fac sur place, [•••] c'est l'équivalent de leur dernière année de bachelor et en fait ils sortent avec un bachelor US et un diplôme E2.* »<sup>223</sup>

- **Les partenariats** sont l'un des indicateurs les plus galvaudés de la mesure du degré d'internationalisation d'un établissement d'enseignement supérieur. L'E2 affiche une centaine de partenariats actifs sur tous les continents, mais travaille beaucoup avec l'Angleterre, l'Espagne, les États-Unis, l'Australie. Le développement international de l'école passe par l'expansion des partenariats. Cette stratégie, si on peut l'appeler ainsi de l'E2, il y a quelques années en arrière (au moins 10 ans selon SPL), était de démultiplier les partenariats, mais cette démarche avait un coût et une partie de ce coût supplémentaire était imputé aux étudiants. « *Ce qu'on faisait c'est qu'on répercutait une partie de ces frais de scolarité à l'étranger sur l'étudiant et dire que l'étudiant payait sa scolarité à le BS plus un surcoût en fonction de là où il allait et combien nous ça nous coûtait* » déclare SPL. Avec l'entrée dans le groupe LIU, la stratégie de développement international était dictée par le financier, c'est ce qu'affirme SPL lorsqu'elle dit qu'« *on nous a demandé de réduire les coûts de cette troisième année là à l'international qui sont liées justement aux frais de scolarité payés à nos partenaires, on nous a demandé de diminuer*

---

<sup>223</sup> Source MDU



ça ». Il était désormais question de revoir le panier de partenaires et surtout de privilégier les partenariats non payants et de les orienter de manière privilégiée vers les autres écoles ou facultés de management membres du réseau LIU. Et donc pendant un peu plus d'un an l'E2 a développé des partenariats avec les écoles du réseau LIU, même si la pratique du « fee paying » ou partenariat payant restait à l'ordre du jour. Avec l'arrivée du groupe IU, un autre changement s'est imposé dans la gestion du portefeuille développement international. Cette activité n'est désormais plus gérée au niveau local, mais plutôt centralisées pour toutes les écoles du groupe IU et anciennement LIU. La responsabilité du développement international incombe donc à JPI qui en relation avec l'école, établit la stratégie d'expansion internationale (entendez, de signature des partenariats : « *Moi ma contribution c'est signer des partenariats avec des universités partenaires accréditées et ça se fait au gré des congrès, au gré du réseau, au gré des rendez-vous... les échanges avec les enseignants, ça peut être ça aussi, et puis après regarder le listing des établissements accrédités sur les différents sites des organismes d'accréditations.* » . Les partenariats en général c'est pour les échanges d'étudiants dans le cadre d'accords Erasmus ou non.

Concrètement les partenariats au sein de l'E2 sont du type payant et non payant. Les non-payant ce sont généralement les accords Erasmus qui sont faciles à mettre en place avec les facultés ou écoles signataires de la charte et c'est « tout bénéf ». Les accords Erasmus à l'E2 « *ça représente à peu près un tiers quand les deux autres tiers ce sont des échanges avec partenaires.* » L'autre type de partenariats non payant ce sont les accords d'échanges d'étudiants ; ce n'est pas toujours le même nombre d'étudiants qui sont envoyés et reçus dépendant du type et de la renommée du partenaire. L'extrait ci-dessous extrait de l'échange avec SPL, résume plutôt bien le principe de l'échange gratuit à l'E2 :

*« Le gratuit ça va être les Erasmus mais [...] des vrais échanges. Tu vas voir l'université et tu lui dis voilà je veux qu'on travaille ensemble, je t'envoie deux étudiants par semestre et moi je vais en recevoir deux. Dans les pays où les échanges c'est quelque chose qui est entendu, où ils ont l'habitude et aussi leurs étudiants partent dans le cadre de leurs études supérieures à l'étranger, ça reste facile entre guillemets. T'as des pays où c'est beaucoup plus compliqué, Les États-Unis, ils n'ont pas l'habitude d'envoyer des hordes d'étudiants américains pour un semestre à l'étranger ou en tout cas pas en France. C'est un peu plus compliqué on trouve d'autres manières de travailler avec eux. C'est pour ça qu'on a des summer programs. L'idée c'est de dire ok, un semestre ça ne rentre pas dans vos canevas de crédits, en revanche, les extra credits ou les summer programs ils ont vachement l'habitude. Donc on leur dit moi je t'envoie deux bonhommes en semestre chez toi et j'accueille quatre étudiants à toi en summer programme pendant un mois à Paris. Et ça, ça se fait beaucoup et du coup c'est gratuit pour tout le monde. Et au lieu d'envoyer ton étudiant aux États-Unis où ça coûte entre 5 et 8 mille dollars le semestre, du coup tu l'envoies gratos et t'es contente mais t'as pas beaucoup de places. On a des partenariats*

*comme ça on peut avoir un peu moins d'une dizaine de places en Floride mais ce sont des partenaires avec qui on bosse depuis 15 ans. Donc on se connaît super bien, ce sont des relations qui durent dans le temps. »*

- **Les cours de langues** sont dits très importants au sein de l'E2 « *parce qu'apprendre une langue c'est comprendre comment on pense* »<sup>224</sup>. Les étudiants ont apparemment un nombre d'heures de langues important notamment en première et deuxième année pour les préparer au départ à l'international, mais nous n'avons pas su identifier combien heures. On nous a dit que la force de l'école c'est que « *quand il y a un enseignant de langue, il est natif de sa langue* »<sup>225</sup> et que les étudiants devaient choisir une LV2 en fonction de l'éventail de langues disponibles du fait de l'adhésion de l'E2 à la banque d'épreuves Link. Le mandarin est une de ces langues et « *de plus en plus d'étudiants aujourd'hui [...] du mandarin [et ne seront probablement pas bilingues, mais] comprendre la structure de la langue chinoise, ça permet de comprendre la structure de la pensée [des chinois]* ». Au-delà de la valeur intrinsèque qu'on peut reconnaître à la nécessité d'enseigner des langues au sein d'une école de management, nous n'avons pas eu suffisamment d'éléments pour mesurer la véritable importance des langues dans le processus d'internationalisation du programme. En ce qui concerne le Français Langue Étrangère (FLE) proposé pour les étrangers, on note une érosion des inscriptions, due probablement au nombre réduit d'étudiants étrangers sur le campus.... FFE dont une partie de l'activité était de donner des cours de FLE décrit cette réalité : « *ça fait au moins deux ans que je n'ai pas eu de cours. Il n'y a pas suffisamment d'étudiants inscrits, on propose trois niveaux de français et malheureusement on ne peut ouvrir les cours que si on a un minimum d'étudiants inscrits et dernièrement en niveau avancé, ils n'étaient pas très nombreux donc j'ai essayé de laisser la priorité à l'autre prof de FLE qui n'est que prof de FLE.* » Pour l'anglais considéré comme LV1 et dont un score minimum est requis lors du concours d'entrée, MDU déplore la pauvreté du niveau réel des étudiants dans les cours « *[•••] malheureusement c'est un vrai problème et en troisième année, ils sont quand même immergés dans une fac étrangère...Ils sont avec les anglais, les américains etc....euh... Ou les sud-américains, et ils ont quand même du mal.* » Pour cette raison, il nous indique qu'ils ont mis en place un TOEIC en deuxième année afin d'évaluer le niveau des étudiants avant l'année de la mobilité obligatoire car « *pour celui qui n'a pas un bon TOEIC ça ne sert à rien qu'il aille à Montréal, il ne va pas arriver à suivre parce que c'est une fac anglophone. Et en espagnol c'est pareil, on a une fac mexicaine qui est très bien, ceux qui ne parlent pas bien espagnol, ils ne comprendront rien.* » De plus, « *il y a déjà des facs qui demandent un certain score au TOEIC ou IELTS ou autre, notamment à Hong Kong, on a une très bonne fac partenaire, ils ne sont pas fous euh... Eux ils demandent un dossier complet, niveau d'anglais récent, et je peux te dire*

---

<sup>224</sup> Source CCO

<sup>225</sup> Ibid

*qu'ils regardent ça de très très près hein. Mais ça va encore, on ne leur envoie que les bons étudiants, ça se passe très bien.* » L'objectif de ce recentrage sur le niveau en langue et notamment en anglais est une clé pour que le vernis international dont l'école se targue soit considéré comme sérieux. D'après MDU, l'idée derrière cette contrainte de langue, qui notons-le est une contrainte nationale pour la validation d'un diplôme conférant le grade de Master, c'est qu'un étudiant ne peut être diplômé que s'il valide un certain score au TOEIC notamment.

- **L'international week** est un projet inédit que l'école a développé à l'automne 2019 du 28 au 31 octobre 2019 pour favoriser les échanges entre étudiants et enseignants de différents pays du monde. Dans le cadre de l'enrichissement multiculturel qui était l'objectif principal de cette manifestation, les étudiants ont pu être en contact avec différentes approches et outils pédagogiques sur leur propre campus pendant une semaine. Une sélection de cours était proposée aux étudiants et ils devaient choisir en fonction de leurs sensibilités et de leurs spécialisations. Cette semaine s'adressait à tous les étudiants du campus mais plus particulièrement aux étudiants de 4<sup>e</sup> pour qui la semaine donnait accès à des extra crédits dans le cadre de leur semestre en cours.

Cette manifestation est pour l'institution l'occasion de faire venir plusieurs EC étrangers à la fois sur le campus, car comme l'indique MCPA, « [•••] jusqu'alors, l'E2 galérait un peu pour faire venir des profs ... En mettant une semaine dédiée et en l'organisant à l'avance, on invite nos partenaires académiques à nous envoyer des profs cette semaine-là. Nous on le planifie dès maintenant (...) Et donc c'est à destination des 4<sup>e</sup> année de toutes les spécialisations, c'est en tronc commun. » Afin de capitaliser sur cet événement, l'organisatrice nous précise que « [par ailleurs], à l'intérieur de cette semaine, ils (les étudiants) vont avoir le colloque avec le FCCI de Harvard qui sera suivi les autres jours de cours qu'ils pourront choisir dans un catalogue qu'on propose avec tous les partenaires académiques. »

Notons que l'idée autour de cette semaine de l'international au sein de l'E2 et la mise en place du projet ont été initiées par un contact complètement fortuit grâce à la recherche comme nous explique MCPA. En effet, ainsi que nous le verrons plus loin, cette forme d'internationalisation (les profs visitant) n'est pas du tout développée au sein de l'E2.

#### **7.2.2.2. Les activités extrascolaires**

Au sein même de l'école, les étudiants s'organisent par le biais de différentes associations pour faire vivre le campus.

- Les associations étudiantes permettent de (re) créer l'esprit de l'école. Au sein de l'E2 il existe plusieurs associations qu'on peut regrouper en six catégories : l'événementiel, assuré principalement par le BDE (Bureau des Élèves), qui anime tout au long de l'année la vie du campus, autour d'événements à thèmes rapprochant les différentes associations de l'école. Les associations dites d'entreprise : il y en a deux qui sont constituées l'une autour de la finance, c'est la E2 Finance & Investment Association, son but est de mettre en relation les étudiants de la filière finances avec les Alumni qui exercent aujourd'hui dans la finance, autour d'ateliers de travail, soirée networking spécifiques. L'association participe également à des concours nationaux sur les thématiques de Finance et nouvelle économie. La deuxième association d'entreprise c'est l'E2 consulting, la junior entreprise de l'E2 qui existe depuis 2016 et se veut offrir des prestations aux startups en Marketing et communication, entrepreneuriat et management tout en respectant la pédagogie de l'école. Les associations sportives sont au nombre de quatre (le bureau des sports qui propose des activités et sport plutôt classiques comme -le football, le rugby...-, une association orientée ski, une autre voile, et la dernière, 4L trophy dont l'objectif est de participer chaque année une course automobile à visée humanitaire dans le désert marocain. Cette aventure est réservée aux jeunes de moins de 28 ans et leur permet comme en témoignent Sacha et Romain étudiants E2 ayant participé à l'édition 2019 du raid, de « *nous rendre compte de la chance qu'on avait d'avoir tout à disposition. Les deux semaines qu'on a passées dans le désert c'était difficile vraiment, les conditions, elles étaient vraiment compliquées [...]* »<sup>226</sup>. Les associations médiatiques sont au nombre de trois, dont une qui se charge de donner une couverture médiatique à tous les événements organisés au sein de l'école afin de les relayer sur les réseaux sociaux internes, mais aussi pour faire connaître la vie de l'école aux externes. Au point de vue de l'entraide, quatre autres associations existent à l'E2 dont une antenne de l'Unicef et une dédiée à la lutte contre le décrochage scolaire des jeunes des enfants défavorisés en proposant aux étudiants de l'E2 de devenir tuteurs, ou en vérifiant ponctuellement les devoirs d'un groupe d'enfants. La dernière catégorie d'association c'est celle des associations ludiques. Au nombre de cinq, elles permettent aux étudiants de développer leurs envies créatives et culturelles. Au sein de cette catégorie, on peut retrouver deux associations dites transversales au campus car les membres de toutes les écoles présentes sur le campus peuvent bénéficier des activités de ces associations (étudiants et personnels). Il s'agit notamment d'une association de danse et d'une association de jeux vidéo.

- L'association internationale au sein de l'E2 est là pour apporter un support aux étudiants internationaux qui sont présents sur le campus pour des périodes variables. Comme l'indique CCO, en dehors des démarches que l'école peut faire au niveau administratif notamment pour faciliter

---

<sup>226</sup> Verbatim extrait d'un témoignage vidéo daté du 19 mai 2019, intitulé « Vie associative/4L Trophy 2019 et disponible sur le site internet de l'E2

l'insertion des étudiants étrangers, il y a aussi une dimension nécessaire de leur accompagnement par des étudiants comme eux qui souvent viennent du même pays et ont aussi été aidés lors de leur arrivée. L'interviewée prend d'ailleurs l'exemple « *des Marocains, on a plusieurs étudiants marocains ici et ils adorent accueillir les nouveaux. Ils viennent nous voir et nous disent 'vous nous dites s'il y a des marocains hein...' et naturellement quand il y a des concours ils viennent leur parler, leur expliquer les accompagnent.* »

Dans la même idée, KFE précise que l'association internationale « *a été mise en place [dans] le but [•••] d'essayer au mieux d'organiser des événements entre les étudiants traditionnels de l'école, ceux qui sont là pour le PGE et qui vont faire cinq ans mais aussi avec les étudiants qui parfois sont là en semestre, que quelques mois mais ont parfois du mal à rencontrer les Français. Voilà c'est aussi histoire de faciliter un peu certains échanges.* » C'est avec l'association internationale par exemple que des activités comme la visite de Paris en bateaux mouches sont réalisées. Bien entendu tous les étudiants étrangers ont accès aux activités dans les associations et c'est d'ailleurs le moyen par excellence d'avoir « *quand même quelques contacts avec les petits français à travers les bureaux des élèves* »<sup>227</sup>

- Sandbox, le pré-incubateur de l'E2. Depuis 2018 et pour renforcer son nouveau positionnement, l'école met à la disposition des étudiants qui souhaitent se lancer dans la création d'entreprise, la possibilité de développer leurs idées dans un environnement propice.

« *Au sein de l'école, on essaie de mettre en avant le digital et l'entrepreneuriat et on a développé depuis l'année dernière ce qu'on appelle chez nous la sandbox. La sandbox ou bac à sable c'est un espace qu'on a au deuxième étage qui est animé par une chercheuse mais aussi des anciens de l'école pour aider les étudiants qui ont des projets à les monter. Ce n'est pas un incubateur c'est un pré incubateur. Après on peut avoir accès à l'incubateur du groupe aussi.* » source ADA

Comme nous avons pu le voir, il existe une multitude d'activités extrascolaires pour animer la vie sur et en dehors du campus pour tous les étudiants de l'E2 qu'ils sont en échange ou locaux. Néanmoins, notons que même s'il existe toutes ces activités, qui dans leur essence représente l'E2, la langue par excellence des échanges (du fait du grand nombre d'interlocuteurs) est le français. Nous avons par exemple lors de notre phase d'observation non participante, pu observer les manifestations organisées sur le campus. Tout était très souvent présenté en français et dans le cas où un étudiant ne parlant pas le français arrivait à un stand, à ce moment-là, il était « pris en charge » de manière exceptionnelle en anglais ou en espagnol par les étudiants. Un autre fait que nous avons pu observer notamment dans le foyer des étudiants, était la formation de petits groupes (souvent de travail) d'étudiants étrangers

---

<sup>227</sup> Source MDU

parlant en espagnol ou en mandarin<sup>228</sup> entre eux et à côté plusieurs autres groupes d'étudiants français ou parlant en français. Par ailleurs, l'association internationale n'est pas répertoriée en ligne à la page des associations existantes au sein de l'E2, pourtant les associations sont les vitrines de l'école. Ceci peut donc laisser à penser que les activités de l'association internationale étant de gérer le ponctuel et l'exceptionnel, elles ne méritent pas plus d'attention...ce qui serait d'ailleurs en dichotomie avec l'ADN internationale dont l'école semble si fière...

On peut donc conclure à la lumière des activités des associations de l'E2 que l'international, hors du programme (hors salle de classe) relève de l'accompagnement exceptionnel.

### 7.2.3. Les mobilités

#### 7.2.3.1. Les mobilités étudiantes (les outgoing)

Ainsi que nous l'avons déjà évoqué, les étudiants de l'E2 ont plusieurs possibilités de se rendre à l'étranger pendant leur cursus. C'est sur ce critère de mobilité sortante que se base la réputation dont l'école semble si fière et ce sur quoi elle se dit pionnière. C'est en effet le constituant principal de l'ADN international dont plusieurs acteurs nous ont parlé (voir section 1). Les départs à l'étranger sont de l'ordre du rituel dans l'école depuis sa création, mais ce qui a évolué ce sont les destinations proposées, le rythme de départs et la durée. Au sein de l'école cette variable mobilité est fortement associée aux partenariats que l'école affiche comme le précise AAB : *« si on parle de l'international d'un point de vue partenariats avec des universités à l'étranger, c'est-à-dire l'offre qu'on donne aux étudiants qui arrivent dans une école qui se dit internationale, ça a toujours évolué. Moi quand je suis arrivée au début, je me suis dit wouah, j'aurais aimé être étudiante dans ce genre d'école pour justement partir comme ça. Donc, les partenariats, pour moi, n'ont jamais cessé d'évoluer de progresser, on a toujours eu cette possibilité-là, avant c'était la 3e année, aujourd'hui on peut aller jusqu'à 2 ans, voire 2 ans et demi à l'international. »* Pour ce qui est des rythmes de la mobilité étudiante dans le sens des départs, SPL, MDU, KFE et AAB à sa manière montrent à quel point les étudiants inscrits dans un programme français sont poussés et choisissent pour certains de faire la moitié de leur parcours hors de la France. *« Pour les étudiants, il y a 3 étapes : En deuxième année, ils peuvent aller faire ce qu'ils veulent à Londres. Les étudiants qui sont à Paris vont aller faire une digital expédition de trois semaines à San Francisco. En troisième année les étudiants font un semestre d'échange dans une université partenaire.*

---

<sup>228</sup> Nous l'avons su en écoutant les conversations car plusieurs groupes étaient assis à côté de nous au foyer, dans la partie E2 du campus.

*Plus un semestre de stage à l'international et en cinquième année les étudiants peuvent s'ils le veulent passer leur deuxième semestre à la place d'un stage chez un de nos partenaires académiques. » ADA*

*« On est très contents d'avoir cette possibilité à Londres en 2e année pour pouvoir se différencier de ceux qui font déjà une année à l'étranger, parce que c'est devenu quasiment la norme dans toutes les écoles. Donc 3e année à l'étranger et puis 5e année, ils peuvent repartir à l'étranger au mois de janvier pour faire un semestre et éventuellement s'ils restent l'année, avoir un diplôme euh...conjoint. » MDU*

*« En troisième année, ils sont obligés de partir, ils ne peuvent pas rester à Paris donc il faut qu'ils fassent un choix et je vais te dire..., ils ne choisissent pas pour les cours qu'il va y avoir ou pour la qualité pédagogique de telle ou telle université, ça c'est un mythe... ils choisissent parce que bah...je veux aller à la plage ou voilà [...] En fait ils comptent sur toi pour leur choisir des universités qui vont être bien en termes académiques, ils te délèguent... les seules personnes qui te posent des questions sur la qualité académique des partenaires, c'est les parents et souvent la question qu'ils te posent c'est... Mais pour les cours et en termes de classement, laquelle est la mieux classée ? Pourtant les étudiants ne seront pas diplômés de ces universités. » SPL*

Généralement les rythmes varient en fonction de l'année et donc des promotions. SPL qui s'occupe particulièrement avec ses équipes d'organiser les départs, nous confie que « [•••] en deuxième année ils vont partir pendant un mois, en quatrième année il y a les stages qui peuvent aussi être faits à l'international, ils peuvent faire des programmes courts et en cinquième année ils peuvent aussi repartir au second semestre donc ça varie d'une année sur l'autre mais sur une année, tu as l'équivalent d'une promo et demie qui est à l'étranger. »

Ce qu'on peut comprendre de ces différents verbatim c'est que les différentes formules de départs à l'étranger représentent en moyenne 30% des effectifs de l'école à l'extérieur chaque année. Alors ces départs à l'étranger se sont toujours faits dans des institutions partenaires dont nous avons vu dans la section sur les partenariats, la philosophie de développement. Les différents changements institutionnels auxquels l'école a été confrontée pendant les dernières années a eu un impact sur les destinations proposées aux étudiants. Aujourd'hui, les étudiants ont la possibilité d'aller dans certains « campus » propres du groupe comme le dit KFE « On a des campus à l'étranger qui nous permettent d'envoyer les étudiants parfois pour des périodes un peu plus courtes à San Francisco et à Londres où ils peuvent faire un semestre » ou encore MDU « à San Francisco pendant un mois en 2 année. Il y a une structure IU d'accueil et ils sont plein de trucs : de l'écriture, ils font un atelier de design thinking. »

Des projets d'ouvrir des antennes E2 spécifiques sont évoqués. On parle de E2 Londres, E2 Genève notamment.

L'autre point qui nous semble important à relever c'est que lorsqu'on parle de mobilité au sein de l'E2, on parle très peu des contenus des programmes et il existe un flou réel sur la véritable valeur ajoutée

académique en tout cas des départs à l'étranger. Par exemple à la question de savoir comment les répartitions sont faites pour les départs des étudiants, SPL nous a décliné tout le processus qu'elle qualifie de rituel et qui est un moment phare très attendu des étudiants de troisième année. Ceux-ci émettent des vœux (cinq) et en fonction de leurs choix, de leurs résultats, des exigences des partenaires et des places disponibles, un classement est proposé. SPL insiste sur le fait que cette répartition se fait en toute transparence et qu'elle « *n'impose pas une université à un étudiant.* » Mais sur le contenu des cours, ce sont les enseignants qui valident les curriculums des étudiants, mais c'est un point qui n'est jamais ou presque revenu dans les entretiens, comme si le plus important était de les faire partir...De la même manière, la question des évaluations de retour de l'étranger n'est pas claire...ce sont les évaluations des partenaires qui sont prises en considération.

En conclusion de cette mini section, on peut se demander si les départs à l'étranger à un rythme inférieur ou égal à deux ans et demi hors de l'école, ne mériterait pas que la moitié de la formation des étudiants réalisée par des tiers soit un critère de préoccupation majeure ? Surtout dans un contexte d'amélioration continue de la qualité proposée mais aussi du système global de production de valeur de l'école.

### **7.2.3.2. Les mobilités étudiantes entrantes (les incoming)**

C'est l'une des sources principales d'approvisionnement en étudiants étrangers sur le campus. Les étudiants dit « incoming » sont généralement les étudiants qui viennent en échange sur le campus de l'E2. Ils arrivent quand les 3<sup>e</sup> année sont partis. Ils partagent donc le campus avec les 1<sup>ere</sup>, 2<sup>e</sup> année et les 4<sup>e</sup>, voire 5<sup>e</sup> année qui sont en apprentissage. Ils proviennent des universités partenaires (deux tiers) et des échanges Erasmus (un tiers) et en moyenne représentent sur toute l'année, environ 10 % des effectifs de l'école. L'E2 travaille certes avec plusieurs partenaires sur tous les continents, mais comme le mentionne MDU, « *La difficulté c'est que... il y a très peu de pays où les gamins parlent français, ou alors sont capables de faire des études en français, donc en fait on reçoit des étudiants étrangers, mais souvent avec des cours en anglais, parce que là euh...là il n'y a pas ce problème. Et il y a beaucoup de facs qui sont prêtes à accueillir quelques étudiants E2 mais qui ne nous envoient personne. Donc ce n'est malheureusement pas un échange réciproque complet, c'est quelques places dans des facs étrangères, parfois avec un échange. Alors, ils peuvent faire aussi un échange avec le summer programme, par exemple les coréens, ils ne sont pas capables de suivre un semestre à Paris en entier, par contre on va en prendre, euh... 15 en summer, et ça nous donnera 2 places dans leur fac en Corée où il y a des cours en anglais. Donc ce n'est pas forcément des échanges d'étudiant par étudiant.* »



Les étudiants qui arrivent en échange sont principalement accueillis dans les classes du full track in English ou alors dans des spécialisations qui sont de facto proposées en anglais comme nous l'avons présenté plus haut. Néanmoins certaines spécialisations n'accueillent pas d'étudiants incoming en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année. L'hétérogénéité du public dans les classes en anglais est à la fois une source de motivation, d'émulation et de challenge à la fois pour les étudiants et pour les enseignants qui doivent communiquer uniquement en anglais. Ce brassage entraîne également des impairs notamment puisque dans la majorité des cas, la moitié ou plus de la moitié de la classe parle le français. Très souvent donc, il peut arriver que les enseignants, dans une classe en anglais parlent en français, ou alors que les groupes de travail ne soient pas mixtes même si la volonté affichée est que le mélange de nationalités, cultures soit porteur d'ouverture et donc de meilleure qualité des productions communes. Les enseignants disent donc qu'ils sont amenés à « forcer » la constitution des groupes de travail pour éviter que les étrangers restent entre eux et que les E2 comme on les appelle restent également entre eux. Malgré cela, JCCH précise quand même qu'un problème structurant demeure, car « parfois il y a des digressions dans les travaux de groupe où les étudiants parlaient en français alors que les collègues étrangers ne parlaient et ne comprenaient pas le français. » Le véritable problème que nous qualifions de structurel dans ce contexte est que le niveau d'anglais des étudiants n'est pas élevé et surtout très hétérogène. Une étudiante CBEL, nous confie à cet effet que « *le niveau d'anglais était vraiment très bas dans [sa] classe en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année, en 3<sup>e</sup> année, je suis partie à l'étranger où j'ai passé un an et comme le niveau des cours me semblait vraiment bas, j'ai pris une année de césure, où je suis retournée à l'international et après j'ai cherché d'autres écoles, et je me suis retrouvée à l'université, à l'E3* » D'après cette étudiante, elle a choisi de rejoindre l'E2 initialement pour l'existence de la classe en anglais et pour la 3<sup>e</sup> année à l'international, et a été déçue du niveau des collègues sur les deux années où elle a été présente sur le campus et considère que ce niveau bas en anglais avait un impact sur la qualité des cours proposés.

### **7.2.3.3. Les admissions internationales**

Comme le nom l'indique, il s'agit ici d'étudiants qui viennent de l'étranger pour rejoindre l'E2. SPL explique en effet que « *les admissions internationales ne sont pas les incoming students, ce sont des gens qui s'inscrivent pour être diplômés chez nous. Ce sont des étudiants étrangers qui viennent pour étudier en degree seeking* ». Dans les faits, il s'agit souvent comme nous l'avons vu ci-dessus, d'étudiants provenant de lycées français à l'étranger (Afrique, Moyen Orient essentiellement) et sont recrutés en première année, en admission parallèle pour la 3<sup>e</sup> année et depuis la rentrée 2018, il y a également une possibilité de recruter en 2<sup>e</sup> année pour ceux qui souhaiteraient se réorienter après une

première année non satisfaisante. Pour candidater, les étudiants déposent un dossier et passent des entretiens sur skype avec les membres du jury d'admission. Ils ne passent donc pas par le filtre du concours de la banque d'épreuves à laquelle est affiliée l'E2. A la question de savoir combien représentent les admissions internationales sur les 1100 étudiants que compte l'E2, SPL nous répond « *Quelle dalle !* » car elle affirme qu'elle peut les compter étant donné qu'elle les connaît tous individuellement. Lorsqu'elle termine de compter, elle nous indique « *je suis à 11... on a entre une dizaine et une quinzaine sur les 5 ans disséminés partout. Et on est en augmentation hein...et ils ne sont pas francophones ...* » MDU confirme qu'il y a très peu d'étudiants étrangers au sein de l'E2 ; hormis ce qu'il appelle la « filière marocaine », il indique qu'il existe en moyenne une dizaine d'étudiants étrangers dans les salles de cours par an et considère que « *ce n'est pas une filière [que l'E2] a réussi aujourd'hui à bien activer...Il faut aussi diffuser l'info à l'étranger, faudrait une plaquette en anglais, faut euh...il y a plein de trucs sur lesquels on bloque...* » Les admissions internationales en tant que service s'occupe seulement des appels entrants. Ils ne vont pas chercher les étudiants, ce qui pourrait être une des variables d'explication du faible nombre d'étudiants étrangers au sein de l'E2. KFE explique qu'elle ne prend le relai que quand les potentiels candidats la contactent « *une fois qu'ils sont intéressés et qu'ils ont des questions je peux vraiment essayer de leur répondre au mieux et de les guider dans toutes les étapes. Mais c'est vrai que je ne vais pas vraiment essayer de leur proposer le programme.* »

#### **7.2.3.4. La mobilité des enseignants est relativement réduite**

Lorsqu'on parle de mobilité, il ne s'agit pas seulement de la mobilité des étudiants même si c'est le volet sur lequel la majorité des écoles de management investissent leurs efforts. L'E2 n'y déroge pas car comme on peut le voir jusqu'à présent toutes ou presque toutes les actions mises en place au sein de l'école et ayant une quelconque teinture internationale sont orientées vers les étudiants. MDU d'ailleurs le confirme lorsqu'il dit « on a plus investi dans les out que dans les incoming » et précise que la notion de professeurs visitants est anecdotique car il y en a « *assez peu parce que... c'est compliqué à gérer, mais on en a tous les ans, et on en envoie également nous aussi deux ou trois par an* ». Même si la mobilité du corps enseignant fait partie de la majorité des accords signés avec les partenaires dans le cadre des mobilités étudiants (notamment les accords Erasmus), la mobilité des enseignants reste une action qui relève de l'initiative personnelle. « *Il nous arrive d'avoir des profs étrangers qui viennent. Chacun des enseignants peut avoir des contacts rapidement, les invitations des profs c'est plus par du réseau individuel des profs.* »<sup>229</sup> Ces échanges sont souvent faits plutôt dans une perspective de recherche que d'enseignement. Pour ARI par exemple, « *ces invitations ont pour objectif*

---

<sup>229</sup> Source : ARI

*principal de de faciliter la recherche. Très classiquement, s'il s'agit parfois d'un co-auteur qui vient par rapport à sa propre disponibilité, pour faire avancer le papier sur lequel vous travaillez ensemble. Ils n'ont ni obligation de cours, ni de rendement. On leur demande très souvent soit des conférences ou des cours magistraux, où ils peuvent rencontrer des étudiants qui font des mémoires dans leurs domaines. Il n'y a pas d'obligation d'enseignement et pour nous quand on va à l'étranger c'est la même chose. » Parmi ceux qui partent souvent, on peut compter ADA qui « participe à des visiting au nom de l'école dans des universités étrangères, c'est pour cela que je reviens du Mexique où j'ai donné une semaine de cours. Et les deux dernières années, j'ai donné une semaine de cours au Pérou, aussi dans le cadre d'échanges internationaux, de visiting pour l'école. »*

Ce qu'on peut retenir c'est qu'il n'existe pas de politique claire orientée vers la mobilité des enseignants, en revanche les enseignants qui souhaitent se déplacer sont financés soit par les bourses/conventions dans le cadre d'Erasmus, ou alors dans le cadre de la recherche. Cela étant dit, la mobilité des enseignants est facultative dans les faits, contrairement à celle des étudiants. Notons que bien que le rapport 2018 de l'accréditation Epas mentionne ce point comme étant un élément à surveiller, nous n'avons pas entendu parler depuis nos entretiens de développement de cet aspect dans les orientations stratégiques sur le court terme.

#### **7.2.3.5. La mobilité des administratifs**

Dans les conventions Erasmus +, les étudiants, les enseignants et les personnels administratifs sont appelés à bouger pour développer les échanges et l'ouverture d'esprit des personnes. Les seuls personnels administratifs qui nous ont été signalés comme ceux qui bougent sont les membres du service international et du service promotion et admissions. Comme leurs noms l'indiquent, ces services sont une forme de vitrine pour l'école.

#### **7.2.3.6. Les campus à l'étranger**

Avec le rachat du groupe IU, l'E2 a bénéficié de deux destinations supplémentaires dans son offre de départ à l'étranger pour ses étudiants. « *Ce qui est très nouveau avec le groupe IU, qui a des antennes à Genève, Londres, San Francisco, (c'est que) ce sont nos propres campus* » affirme AAB. En effet, depuis l'année 2028, les étudiants de 2<sup>e</sup> année peuvent aller à San Fransisco pendant un mois dans un structure IU d'accueil où ils peuvent faire de « (...) *l'écriture, ils font un atelier de design thinking. C'est toute la promo de 2<sup>e</sup> année, (...) ils ont des cours, ils ont des entrepreneurs qui viennent leur parler de*

*start-ups, ils font des visites de San Francisco, de la Silicon valley, ils font des travaux de création »<sup>230</sup>.*

Par ailleurs, comme nous l'avons vu plus haut, l'E2 a ouvert à la rentrée 2019, un parcours labélisé E2 à Genève pour les genevois et dans l'optique de rapatrier les étudiants sur le campus parisien au bout de la troisième année. Le programme a été conçu par MDU et ses équipes à Paris et est implémenté par des équipes sur place.

Lorsqu'on parle de campus à l'étranger ici, il faut noter qu'il s'agit plus d'un bureau de représentation qu'un campus à proprement parler notamment à San Francisco, et à Londres, où il n'y a pas un corps enseignant dédié pour des étudiants locaux.

#### **7.2.4. Où trouve-t-on l'international dans l'école ?**

Si l'on regarde la structure de l'E2, malgré l'absence d'un organigramme formel, on peut constater que l'international se retrouve dans la manière dont les services sont découpés.

##### **7.2.4.1. La direction internationale et de la scolarité**

Lorsque nous avons commencé à prendre les contacts formels pour échanger sur notre sujet de recherche, les acteurs nous ont systématiquement dirigé vers la direction internationale de l'école, laissant entendre que l'international au sein de l'école c'était l'affaire du service international.

Comme son nom l'indique ce service traite de questions en lien avec l'international, seulement ces préoccupations sont uniquement celles de l'étudiant. Le service ne traite que des questions liées à la scolarisation des étudiants. Il est constitué d'une équipe essentiellement féminine avec des personnes qui parlent toutes au moins une autre langue en dehors de l'anglais et qui s'occupent des *ingoing students*, des *outgoing students* et des *admissions internationales*. Parallèlement, la directrice du département manage les équipes de la scolarité du fait de la démission de la personne initialement en charge de la scolarité.

Parallèlement à cette direction internationale au niveau de l'école, il existe également une directrice de l'international au niveau transversal qui s'occupe du développement international pour toutes les écoles du campus Eiffel ou ancien bloc LIU. Notons que la « stratégie » internationale de l'école est définie au niveau de la direction de l'école en lien avec la directrice groupe de l'international.

##### **7.2.4.2. La direction de la promotion et des admissions**

---

<sup>230</sup> MDU

Bien que ce service s'occupe de recruter par-delà des frontières, leur périmètre est restreint aux zones francophones à savoir les lycées français dans les pays d'Afrique francophone, au Liban, en Arabie Saoudite. C'est d'ailleurs à cet effet que la responsable des admissions et de la promotion nous a confié qu'elle « parle beaucoup moins en anglais [depuis qu'elle a rejoint l'E2] parce que le recrutement qu'on fait à l'international principalement c'est du recrutement dans des lycées français, donc ils sont français. »

L'international dans ce service est donc tourné vers le recrutement d'étudiants français à l'étranger. Notons également qu'il y a une direction admissions et promotions au niveau du groupe IU qui travaille de manière transversale pour diriger les étudiants vers les formations de telle ou telle école en fonction du projet et du profil de l'étudiant. Ce sont d'ailleurs les membres de cette direction groupe qui font les déplacements à l'étranger et se rendent sur les salons.

#### **7.2.4.3. La direction relation avec les Alumni**

Le rôle de cette direction est d'assurer le lien entre les Alumni et entre les Alumni et l'école. Elle est pilotée par une ancienne élève de l'E2 qui fait partie de l'école depuis plus de 22 ans. C'est au travers de ce service que les actuels étudiants peuvent également entrer en contact avec les anciens. Elle est également en lien avec la direction des stage / relation entreprises/alternance pour les possibilités de stage, emploi, alternance notamment au travers de la plateforme Hivebrite. Pour assurer ce travail, c'est l'équivalent d'une personne et demie à temps plein.

#### **7.2.4.4. La direction relation avec les entreprises**

Le service stages et alternance fait partie de cette direction et elle s'occupe d'accompagner les étudiants pour les stages à l'étranger et ils valident les missions internationales que les étudiants qui ne partent pas à l'étranger doivent faire. Ils sont donc en contact avec l'international également.

Au-delà des services identifiés comme tels au sein de l'E2, rappelons que l'international est essentiellement dans le programme comme on a pu le voir à la lumière de toutes les pratiques de que nous avons identifiées. Sur le site internet de l'E2 par exemple, lorsqu'ils présentent de l'international, les principales rubriques sont : parcours internationaux (*outgoing students*), étudier à Paris (*Incoming students*), les partenariats universitaires et la charte Erasmus+. Il n'y a aucune autre forme d'indication sur ce que pourrait être l'international au sein de l'école...

#### **7.2.5. Perception des pratiques de l'internationale de l'E2**



stratégie ou même politique d'internationalisation c'est ce qui existe. De plus, parler de stratégie internationale équivaut à s'adresser directement au service international. En clair la stratégie internationale c'est une forme de rationalisation a posteriori des actions menées au sein de l'école, ce sont les pratiques qui font la stratégie et non l'inverse.

#### **7.2.6.1. L'international : un élément nécessaire mais non suffisant**

Comme nous le savons, l'orientation internationale n'est plus une particularité de l'école E2. Ça fait partie de son héritage, de plus toutes les écoles de management disent faire du management d'où notre intérêt pour ce sujet. Certes pionnière dans la pratique de l'envoi des étudiants à l'étranger depuis sa création, E2 a progressivement assisté à la multiplication des offres de mobilité internationale proposées par la concurrence. De sorte qu'aujourd'hui, on peut raisonnablement considérer l'international dans les écoles privées notamment, comme un facteur nécessaire mais non suffisant pour exister dans la compétition. Les acteurs interrogés s'accordent pour le dire, comme KFE qui relève en effet la vulgarisation de la dimension internationale des offres de formation des écoles de commerce. Face à un produit devenu générique, la différenciation doit alors être effectuée sur d'autres axes. L'E2 a ainsi pendant quelques années, travaillé à des axes de différenciation qui font la spécificité de son approche de l'internationalisation et sur lesquels repose son positionnement stratégique.

#### **7.2.6.2. Une stratégie internationale floue voire inexistante, mais un positionnement qui se veut désormais différenciant**

L'international est partout mais diffus au sein de l'E2, du fait de son ADN. Les orientations internationales de l'école sont en lien avec le dirigeant de l'heure.

A l'époque de BNE et OLA, le crédo de l'international était le développement tous azimuts dans l'objectif d'avoir le maximum de partenariats pour proposer aux étudiants une palette variée de choix pour leur année expatriation. Il était question de capitaliser sur la satisfaction des étudiants à l'issue de leur expérience à l'étranger. Les choix des zones à investiguer était aléatoire ou peu explicité mais il existait une forme d'orientation. Cette orientation avait un coût répercuté sur les étudiants car pour certains partenaires prestigieux, les étudiants devaient payer une somme complémentaire jusqu'à 2000€

Lorsqu'on pose la question de savoir quelle est la stratégie internationale de l'école, on a plusieurs types de réponses :

- Ceux qui considèrent que c'est l'affaire des supérieurs : *« je ne peux pas trop répondre à ce type de questions... Moi je peux vous répondre si vous me parlez de mes expériences*

*personnelles...mes thèmes de recherche...Pour tout ce qui est stratégie et tout ça euh... faut poser les questions aux directeurs ou responsables... » JBY*

- Pour d'autres, il n'y a pas besoin de la dire puisque l'international ça fait partie de l'ADN de la marque E2 : « *Il faut que vous compreniez que la politique inter ce n'est pas nouveau. Ça existe depuis des années. Donc du coup il n'y a pas besoin de le redire aux profs qui sont là depuis des années... » JPI* « *Non...Je pense qu'on dit que l'international fait partie... enfin le discours politique, j'ai envie de dire de l'école, c'est qu'on dit que ça fait partie de l'ADN de l'école parce que depuis toujours, on envoie les étudiants pour une 3e année complète à l'étranger. »* « *Je pense que c'est un peu la politique de l'école de dire que l'école était pionnière sur ce sujet. » KFE*

D'autres acteurs sont plus précis et disent clairement qu'ils n'ont pas d'objectifs et pourtant appartiennent au service international : « *On n'a pas... Enfin nous on n'a pas d'objectifs chiffrés. On ne m'impose pas d'objectifs, je ne vais pas mentir. Mais je pense qu'on veut le maximum d'admissions internationales possibles mais non il n'y a pas d'objectifs. » KFE* « *on navigue peu à vue. [•••] Ça reste quelque chose de très global. Moi je demande à ce qu'une stratégie inter soit précise. En gros elle est dans les missions globales de E2 mais qu'est-ce qu'elle dit... ? Ah oui...elle dit qu'il y a de l'international et qu'on forme des managers capables de manager dans des contextes culturels différents et à l'international. En gros dit ça ! » SPL*

La stratégie de l'international est diffuse. Elle n'a jamais vraiment existé de manière formelle au sein de l'école comme l'affirme la responsable du service international « *la réalité vraie, c'est que moi depuis que je suis arrivée dans cette école je ne sais pas ce que c'est la stratégie inter, tu la devines mais elle n'est pas écrite. »* De plus avec les changements d'actionnaires, on s'aperçoit surtout qu'elle est relayée de plus en plus au second plan notamment avec les changements à la tête de l'établissement. Chaque nouveau directeur redécouvre l'importance de l'international qui n'est pas pensé à part entière comme une stratégie « *mais on reste sur des choses très has been du type "c'est bien à l'international, c'est bon pour les étudiants de partir à l'international." »<sup>231</sup>*

Pour SPL depuis le rachat par l'IU, tout est devenu plus opaque, les budgets du service international sont gérés en direct par la direction et ils sont en baisse d'année en année. Par ailleurs, l'école s'est concentrée sur des questions comme la recherche des accréditations par exemple, pourtant c'est lié au développement international puisque « *[•••] dans toutes les accréditations que ce soit Epas, ou AACSB, on te demande ta stratégie internationale. Je suis super surprise de toujours trouver un texte... J'adore... mais finalement ce texte là il n'a pas beaucoup changé depuis le début. C'est toujours le même, pourtant ce n'est pas faute d'avoir fait des propositions... »*

---

<sup>231</sup> Source SPL



Grâce aux accréditations notamment qui est le chantier qui a occupé l'école pendant les deux dernières années, elle a dû retravailler son positionnement

### 7.2.6.3. Le positionnement stratégique de l'école : EDIC

Les enseignants E2 situent les changements majeurs de l'école à la suite de son rachat par le groupe IU. C'est un moment historique de son développement à partir duquel s'est concrétisée la réflexion autour du positionnement ; réflexion qui débouche sur ce que les sources ADA et CCO considèrent comme une signature particulière de l'école qui la distingue des écoles concurrentes. Cette signature c'est EDIC (nuage de mots EDIC), entendue comme Entrepreneuriat Digital Innovation/International Créativité. C'est une « signature qui est claire par rapport à d'autres écoles [...] qui permet cette identification de notre école »<sup>232</sup>.

#### Explication du positionnement

**Entrepreneuriat** : Cet axe est pris en compte dans le positionnement à la suite d'une étude dont les résultats font état de ce que de nombreux étudiants E2 créent leurs entreprises. La création d'entreprise représente désormais un élément de capitalisation prioritaire de l'école.

« On s'est rendu compte qu'il y en a beaucoup qui créent leur entreprise, mais pas que en sortant. En fait on s'est rendu compte qu'on avait pas mal qui avaient des entreprises, qui créent des entreprises alors qu'ils étaient encore en cours. Donc l'entrepreneuriat c'est devenu un peu le fer de lance de l'E2, on pousse à ça. Et je crois qu'on avait 27% d'entrepreneurs ce qui est largement au-dessus de la moyenne de la CGE » (Source SPL)

« L'entrepreneuriat marche aussi parce qu'on a un taux d'entrepreneurs 17% l'année dernière qui est plus élevé que la moyenne des écoles de commerce » (Source AAB)

---

<sup>232</sup> Source CCO

### Nuage de mot EDIC



**Digital** : Contrairement à l'Entrepreneuriat, l'axe Digital est plus ancien dans l'école et connaît également un réel succès. C'est en plus un langage universel, ce qui en fait une spécialisation naturellement orientée internationale.

« Je dirais que c'est par essence international [...] le digital c'est international par définition. Parce que quand on parle de digital ce n'est jamais local ». « Le digital marche très très bien, les anciens sont super contents » (Source AAB).

« Le digital on en fait depuis très longtemps à l'E2. C'est une spécialisation qui marche très bien. » (Source SPL).

**Innovation et Créativité** : Ces deux axes sont perceptibles au travers d'une série de choix tels que la création d'un « labo », le développement du « design thinking », la « créativité par l'art et le théâtre » (Source AAB), ou encore l'introduction des « cours sur l'innovation sociale dans les programmes de l'E2 » (Source MCPA).

**International** : L'axe international est de loin le plus ancien (Source VGR : « Dès la naissance de l'école, l'international était déjà là » ; Source MDU : « Historiquement on a quand même été créé pour... »). Selon la Source JBY, l'école continue à « développer le campus sous le positionnement international ». Aujourd'hui on considère alors l'international comme « l'ADN » de l'école.

On peut dès lors poser la question de la déclinaison de ce positionnement sur un plan du marketing, c'est-à-dire sa diffusion, il ressort que les supports de cours, syllabus et toutes autres plaquettes pédagogiques ont été adaptés à cette nouvelle signature comme le dit JBY « Nous avons travaillé sur les cours, le planning de cours autour du nouveau positionnement EDIC lui aussi orienté vers l'international ». « Nous avons défini tous les cours en termes de EDIC » de sorte que chaque programme contribue

à apporter des connaissances basées sur l'entrepreneuriat, le digital, l'innovation, l'international et la créativité. Désormais, « *quelqu'un qui s'inscrit chez nous c'est qu'il va travailler sur sa créativité, son innovation, sur des outils digitaux et sur des valeurs de l'entrepreneuriat* » (Source CCO).

#### 7.2.6.4. Les autres axes de différenciation

Au-delà du travail qui a été mené sur le positionnement, les acteurs font ressortir des dimensions supplémentaires qui contribuent à différencier l'E2 des écoles concurrentes. Les principaux points que les acteurs interrogés soulignent sont repris dans un tableau et présentés en annexe<sup>233</sup>, en six principales catégories : ce que MKO appelle l'« innovation pédagogique » ou encore l'originalité du PGE, la taille humaine de l'école, la qualité des destinations internationales, la qualité des intervenants, le capital social des enseignants et le réseau des anciens.

En effet, ces différents éléments montrent les véritables sources de valeur ajoutée (VA) identifiées comme telles par les acteurs et cette VA potentielle contribue de manière circulaire à nourrir voire conforter le positionnement EDIC de l'école qui est basé uniquement sur le programme. Tous les messages en termes de marketing et communication sont orientés vers le programme : son originalité et la taille humaine de l'école, ce qui semble néanmoins correspondre aux messages publicitaires de plusieurs écoles de la même catégorie...

**Nous souhaitons insister sur la caractéristique *taille humaine de l'école*** qui est mise en avant par les acteurs. Ces derniers considèrent que cette taille et l'ambiance de travail qui prévaut au sein de l'école lui confèrent **une grande agilité à toute épreuve**. On peut retrouver cette idée dans les propos de plusieurs personnes interrogées. Pour SPL par exemple, « *E2 c'est une toute petite école à taille humaine qui a une capacité d'adaptation assez impressionnante.* » Sa capacité à se réinventer et à réagir dans les situations les plus critiques auxquelles elle a pu faire face dans son histoire a créé une dynamique spécifique malgré les différents départs. Ceci amène par conséquent certains acteurs à considérer que l'école est une petite start-up dans laquelle il fait bon vivre et travailler, c'est notamment ce que souligne CCO en ces termes : « *Pour moi l'E2 c'est une startup, du fait de son agilité, sur le côté créatif sur le côté flexibilité et parce qu'on est en management participatif, l'ensemble des parties prenantes sont consultées, chacun apporte sa pierre à l'édifice, c'est pas la directrice qui va décider quelque chose et qui dit vous exécutez, elle est beaucoup dans l'écoute dans l'échange.* »

---

<sup>233</sup> Annexe : « les autres axes de différenciation – E2 »

Le style de management dominant identifié est considéré par les acteurs comme participatif car il y a une forme de proximité entre les gens ; « *c'est très familial, très proche* » affirme JBY.

SPL de nouveau à ce propos, pense que les gens sont partants et ont une bonne capacité d'adaptation, il suffit de leur montrer la direction dans laquelle aller et les mobiliser tout le monde participe au débat.

Au-delà du style participatif de la DG, on retrouve des modes de travail collaboratif dans le service admissions et promotions, mais également dans le service RI, ou encore à la DRE.

Par exemple CCO affirme que « *dans mon équipe (...), on travaille ensemble, j'ai une fonction de coordination et bien sûr de suivi de l'atteinte des objectifs et voilà. Ce travail de suivi commercial faut que je l'aie, mais par contre dans la mise en place de notre stratégie, les événements à organiser, la définition de tout ce qu'on fait, c'est très participatif on travaille tous ensemble.* »

Chez les enseignants on ne parle pas de management participatif, mais de proximité avec les collègues et les N+1. JBY, l'exprime en ces termes : « *Je me sens très proche de mon responsable de département, de ARI et d'autres collègues. Presque chaque jour, je leur parle de ma famille, mon épouse, mon petit...et également mon projet de recherche. On fait la discussion pas longtemps, mais tous les jours quand on se croise, on parle de publications, d'enseignement etc... On est très proches, on se sent très proches même avec les autres des autres départements.* »

JCCH, à sa façon fait ressortir l'idée de la communication mais plutôt de la transversalité entre homologues et N+1 : « *j'ai beaucoup de relations avec les responsables des autres Spé : Le digital, le luxe et la mode, la finance, on se connaît très bien, et quand il y en a un qui a un problème, on le gère etc. (...)* On a beaucoup de contacts et c'est important parce que les étudiants choisissent et parfois ils veulent changer de spé, il faut qu'on les oriente. Et nous on ne se bat pas pour qu'il y en ait un qui vienne plutôt chez l'un qu'un autre. »

L'idée des conditions de travail qui a déjà été évoquée comme raison du choix de l'institution, contribue également à renforcer cette ambiance de travail conviviale dont parle MKO : « *Ce qui m'a fait rester ce sont les conditions de travail, le salaire oui aussi le côté petite équipe etc. Tout le monde se connaît, ce n'est pas une très grande structure où on est un peu perdus avec le côté administratif. Et puis on est très proches aussi de nos étudiants, c'est ce qui fait la particularité de cette école.* »

A la lumière de tous ces éléments, on peut se poser la question de la nécessité d'une valorisation intrinsèque des autres axes de différenciation de l'école, outre la qualité intrinsèque du programme qui peut toujours être questionnée en tant que telle. De plus, ainsi que nous le verrons dans la section suivante, ces autres axes possibles de différenciation contribuent à enrichir la qualité du programme.

### 7.2.6.5. L'association entre le positionnement EDIC et les axes de différenciation : Un modèle relationnel à partir du test de corrélation de Pearson

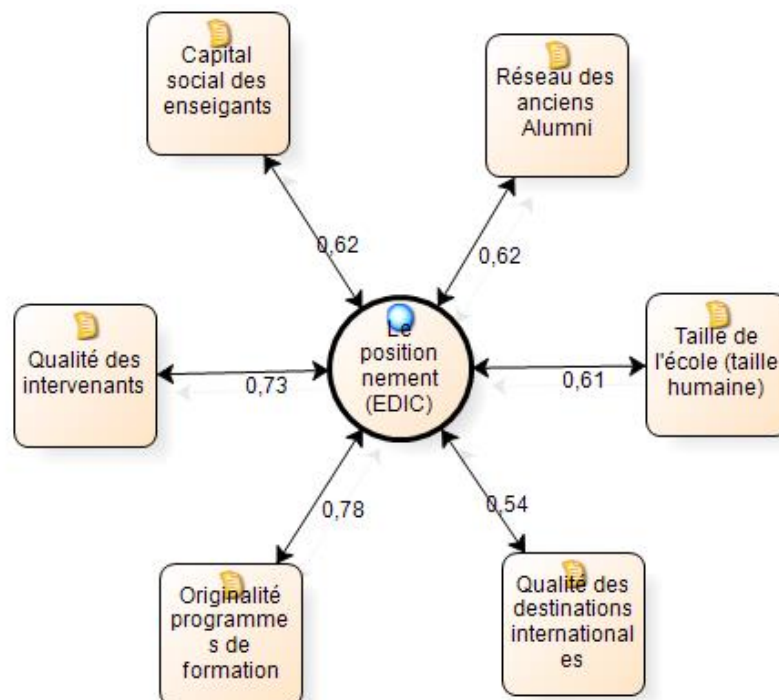
Le test de corrélation de Pearson révèle une association réelle entre le positionnement EDIC et les axes de différenciation de l'E2 (tableau N°8). Comprise entre 0 (absence d'association) et 1 (association parfaite), la valeur de Pearson quantifie le degré de similarité des mots encodés sous différents nœuds. Elle traduit ainsi le fait que les répondants emploient des mots et/ou expressions plus ou moins similaires lorsqu'ils décrivent le contenu du positionnement EDIC et celui des axes de différenciation.

Tableau 17: Nœuds regroupés par similarité de mots

| Nœud A                                 | Nœud B  | Coefficient de corrélation de Pearson |
|--|---|---------------------------------------|
| <b>Nœuds\\Le positionnement (EDIC)</b> | Nœuds\\ L'originalité de la gamme des programmes de formation | 0,78                                  |
|  | Nœuds\\La qualité des intervenants                            | 0,73                                  |
|  | Nœuds\\Le capital social des enseignants                      | 0,62                                  |
|  | Nœuds\\ Le réseau des anciens alumni                          | 0,62                                  |
|  | Nœuds\\La taille de l'école (taille humaine)                  | 0,61                                  |
|  | Nœuds\\La qualité des destinations internationales            | 0,54                                  |

A partir de la corrélation observée entre le positionnement EDIC et les axes de différenciation, nous avons construit le modèle relationnel présenté dans la figure 32.

Figure 31: Positionnement EDIC de l'E2



Le positionnement EDIC de E2 est fortement associé à l'originalité de sa gamme de programmes de formation (0,78) et à la qualité de ses intervenants (0,73). La qualité des destinations internationales contribue également à forger ce positionnement mais d'une manière plus modeste (0,54).

On peut donc voir à la lumière de ce diagramme que le principal élément de focalisation de l'école c'est la qualité du programme qui est proposé aux étudiants et par la même occasion, la nécessité d'un corps enseignant de qualité.

#### 7.2.6.6. Le rôle des accréditations dans la définition du positionnement de l'E2

L'école est accréditée Epas depuis 2019, un label de l'accréditeur européen EMFD, qui permet d'assurer une forme de qualité d'un programme au sein de l'établissement certifié. Avant de s'attaquer au label européen, l'école s'est initialement intéressée au label américain AACSB, mais après la première étape de l'affectation d'un « coach individuel », elle n'a pas souhaité poursuivre la démarche « [•••] *parce qu'[ils] considère[nt] que c'est trop de boulot et qu'[ils ont] très peu de chances d'y arriver...* » Même si elle est éligible et peu relancer le dossier si elle le souhaite.<sup>234</sup>

De manière générale la démarche de certification a pour objectif principal la formalisation des activités, pratiques des établissements audités à la lumière de certains critères bien précis dont l'international. Dans le cas de l'E2, c'est le processus de certification (Epas ou grade Master) qui au fil des années a obligé l'école à développer certains aspects dont la recherche : « *c'est vraiment ces exigences de certification, de grade de master etc. qui nous ont poussés à développer cet aspect recherche, avec aussi le département recherche. On sait très bien que les classements actuels des écoles etc. se basent en partie sur les activités de recherche.* » MKO « *Tu ne peux pas inventer des publications... la qualité du programme tu peux toujours broder tout ce que tu veux, après pour le chercheur : est-ce qu'il a un doctorat ? qu'est-ce qu'il a publié ? et n'importe qui en 5 minutes, il peut vous dire euh, vous passez le cut ou vous ne passez pas le cut. T'auras beau...essayer d'enjoliver un peu, mais tu ne vas pas inventer des doctorats à tes profs et tu ne vas pas leur inventer des papiers dans des revues connues quoi* » MDU

Tous les acteurs s'accordent à dire que le travail sur l'accréditation Epas en particulier, a été difficile mais nécessaire car cela a permis de faire ressortir les éléments sur lesquels l'E2 pouvait capitaliser comme on a vu ci-dessus. C'est d'ailleurs dans cette logique qu'ADA mentionne que « *l'accréditation ne change pas le positionnement de l'école, elle va changer plus la réputation de l'école et la respectabilité de l'école.* » Il n'est pas question ici de changer le positionnement mais de l'affirmer puisque l'E2

---

<sup>234</sup> Notons qu'il peut être intéressant de préciser que l'école s'est intéressée à l'AACSB au moment de l'appartenance au groupe américain, les certifications internationales faisant partie intégrante de l'objectif de développer le corps professoral et la qualité du programme.

était dans une forme d'errance stratégique qu'on a pu déceler avec l'inexistence d'une politique d'internationale au sein de l'école qui se dit internationale par essence.

Concrètement, l'acquisition de cette accréditation internationale vient donner plus de sens au grade Master qui comme le soulignent les acteurs est le plus fondamental (*« Le vital c'est le grade de master français et les accréditations internationales c'est important »* ADA), et contribue selon les acteurs à :

- Un effet d'image de prestige notamment auprès des clients et partenaires de l'école.

*« Donc l'accréditation EPAS qu'on a eue ça va nous permettre évidemment d'attirer plus d'étudiants, mais aussi même au niveau des partenaires étrangers, avoir une accréditation internationale facilite les accès et facilite les rencontres et les échanges. »* ADA

*« Au niveau des étudiants étrangers également, je ne sais pas si c'est grâce à l'accréditation, mais j'ai reçu récemment trois ou quatre étudiants qui m'ont contacté en me disant qu'ils voudraient venir en France comme étudiant en échange en troisième année. Je ne sais pas si c'est l'effet des accréditations, mais j'ai reçu beaucoup de demandes d'informations sur le programme de 3e année puisqu'en 3e année nous avons des incoming students. Les demandes que j'aie reçues c'est des étudiants coréens »* JBY

*« On a eu des articles dans la presse et tout ça donc on suppose qu'en termes de rayonnement et d'image ça sera mieux. (...) je pense que très rapidement ça a un effet d'annonce positif vis à vis de nos parties prenantes externes. »* MCPA

*« Vis à vis euh des étudiants français, tu as un argument pour qu'ils viennent chez toi. Donc c'est très important. »* MDU

- Un gage de qualité et de choix de l'institution par les étudiants et les enseignants. L'école grâce au label international espère gagner quelques places dans les classements et donc attirer plus les étudiants *« c'est un peu un label qualité comme t'as le label rouge pour les poulets. Bah voilà, tu peux imaginer que le poulet est meilleur avec que sans. »* MDU

*« A ma connaissance grâce à EPAS notre classement a augmenté, on nous a envoyé récemment un email général. Je ne sais plus dans quel classement, mais nous avons augmenté de 5 places dans le classement général. »* JBY

*« Les parents qui sont quand même ceux qui paient, eux ils regardent les cours, les classements, les accréditations. Si tu leur dis-nous, on a un super programme très original, personne ne le fait parce qu'on amène les étudiants dans une école d'art ou on les amène je ne sais pas où faire un stage (..) Ils vont vous dire, oui vous êtes bien mignons mais votre école elle, n'est pas accréditée, elle n'a pas le grade de master, elle n'est pas dans les classements, ça ne m'intéresse pas. »* MDU

- L'amélioration des contenus pédagogiques. Le processus d'accréditation a obligé les enseignants à travailler ensemble pour harmoniser un minimum leurs contenus dans les cours notamment pour tous les tronc communs. Bien entendu l'enseignant reste le seul maître à bord dans sa classe,

mais il a par exemple été demandé à tous les enseignants de mettre leurs syllabus<sup>235</sup> au format Epas et de les publier sur la plateforme en ligne à la disposition des étudiants. En effet, MDU confirme que dorénavant chaque enseignant a le réflexe de proposer un plan de cours détaillé « *au format EPAS* » d'autant qu'il a passé quasiment un an à récupérer tous les syllabus au bon format.

Par ailleurs, il était également question de retravailler la maquette en l'adaptant au nouveau positionnement de l'école comme le précise JBY en ces termes :

*« Nous avons travaillé sur les cours, le planning de cours autour du nouveau positionnement EDIC lui aussi orienté vers l'international. Nous avons revu tous les Syllabus de cours avec les responsables de départements pour les adapter au positionnement EDIC. Par exemple mon cours de Management international en termes de EDIC, comment ce cours contribue à apporter la connaissance basée sur l'entrepreneuriat, digital innovation créativité. Nous avons défini tous les cours en termes de EDIC. »*

- Développement de la recherche. Plus que l'accréditation internationale, c'est l'accréditation pour le grade de Master qui a poussé l'E2 à développer une activité de recherche. C'est notamment le passage de leur programme à cinq ans qui les a conduits à beaucoup recruter, à faire de la recherche en ayant des enseignants permanents et publiant. Les accréditations et les classements représentent un champ de bataille supplémentaire pour les écoles de management concurrentes. La course aux accréditations a conduit à développer le volet recherche en y consacrant plus d'investissement. En effet, pour encourager la recherche et la publication, E2 offre à ses enseignants chercheurs un dispositif assez incitatif qui comprend des primes et des décharges horaires qui varient en fonction de la qualité des publications. C'est ce que la Source ARI considère comme des dividendes en matière de recherche et publication.

L'activité de recherche et de publication permet également d'alimenter l'orientation internationale de l'école E2. Cela passe par le recrutement d'enseignants chercheurs au profil international, la participation aux conférences étrangères et la publication dans des revues étrangères (Sources ADA, MCPA), l'accueil des professeurs étrangers en visiting (Source ARI), la co-publication avec des enseignants étrangers (Sources JBY, MCPA).

### **7.2.7. La visibilité internationale de l'école E2**

Le marché de l'E2 est saturé<sup>236</sup> sur le plan national, ce qui oblige à penser autrement pour se démarquer. Par exemple, attirer les étudiants à l'étranger pour les inscrire à Paris, réinventer les approches pédagogiques, autrement dit innover.

---

<sup>235</sup> Voir annexe N° 13, exemple syllabus E2

<sup>236</sup> MDU décrit à quel point le marché est concurrentiel et repose sur l'image et la notoriété : « c'est un marché qui est... encore une fois qui est super dur, il y a beaucoup d'écoles qui ont agrandi la taille de leurs promotions ceux qui au lieu de 300 élèves en prennent 600, ce gâteau il a toujours la même taille donc quand t'en prend 600 ça veut dire que tu les aspirés... euh... des écoles moins bien classées. »



La visibilité de l'école est en principe gérée à deux niveaux : au sein des départements promotion et international du central et au niveau des services admissions et promotions de l'école, et au travers du département international. Au central comme en local, une priorité est accordée à la participation aux salons internationaux : « [•••] pour diffuser l'image de l'école », « [•••] c'est là où on va récupérer un maximum de contacts » (Source CCO).

Au-delà des salons, la visibilité internationale de E2 est aussi assurée par d'autres mécanismes de communication comme :

- Les campagnes marketing, la participation aux forums et l'organisation des journées internationales (Source KFE) : « *Quand ils participent à ces forums [...] c'est aussi se montrer un peu visible* ». « *On a même une relation un petit peu privilégiée avec les partenaires [...] qui viennent régulièrement à nos Journées internationales.* »

- Les déplacements dans les lycées français à l'étranger (Source ADA) : « *Le service international a été, il n'y a pas très longtemps sur le lycée français au Liban, d'autres sont allés au Maroc, d'autres sont allés à Abu Dhabi* » ;

- Le web, sites internet, réseaux sociaux et les principales régies (Source CCO) : « *Il y a des régies principales, l'Etudiant, Studyrama, Le Figaro et Le Monde [...] c'est les événements que les lycéens attendent* », « *C'est principalement du Web [...] les sites internet les réseaux sociaux par lesquels on passe [...] pour faire la vitrine de l'école* ».

- Les programmes dits d'évangélisation (Source JCCH). Tous les enseignants sont mis à contribution pour parler de l'école lors des portes ouvertes, être présents sur les salons : « *On a la directrice qui a développé un programme pour que l'on aille évangéliser des écoles, les universités* », « *demain par exemple je vais à Tunis à un Salon international pour la promotion de l'école [•••] il y a 2 deux professeurs qui l'ont déjà fait, mais ça se développe...* » (source MKO)

- Les échanges d'enseignants d'autres écoles et universités (MKO) : « *Si on envoie de bons professeurs enseigner, donner des cours ou des séminaires dans d'autres écoles/universités, ça aide à faire connaître l'école* »

Comme on peut le voir, les actions mises en place par l'E2 restent traditionnelles même si MKO affirme que l'école a « *fait pas mal d'efforts, le département promotion de l'école est très actif (...)* Là on essaie de faire des salons à l'international...Ce sont des choses qu'on ne faisait pas assez avant, on se contentait du site Internet ». De plus, l'organisation (structure) est handicapante pour le rayonnement de l'école car plusieurs écoles de management dans le groupe qui proposent très souvent des produits similaires avec les mêmes ressources. Cela peut se voir directement au niveau de l'approche du développement international. L'affirmation ci-après de la directrice du développement international est

relativement claire sur la complexité de la situation quant à un possible rayonnement de l'E2 : « *par exemple sur les salons, on a un stand commun IU, et puis après on s'arrange pour faire nos rendez-vous. On va pouvoir échanger des partenaires sur certaines thématiques, mais sur des écoles de commerce c'est compliqué puisqu'il y a plusieurs écoles de commerce dans le groupe et donc du coup elles sont plus ou moins concurrentes. Donc les échanges, ça se fait plus sur les autres domaines.* »

L'absence de chiffres montre clairement que la politique internationale ou ce qui vaut pour tel ne contribue pas à répondre au besoin en étudiants de l'école. Il n'existe d'ailleurs aucune métrique précise pour mesurer l'impact des actions existantes. Les métriques sont réalisées par le biais des organismes de classement puisque « *on est obligés de répondre aux enquêtes comme l'étudiant ou autres, où ils vont mesurer le degré d'internationalisation des établissements en prenant en compte différents critères.* » En revanche, « *de manière interne, pour voir si on bosse bien ou pas, c'est simple quand vous arrivez à signer tant mieux, si vous n'arrivez pas à signer, vous voyez que ça n'a pas marché, je veux dire sur les signatures d'accords.... Pour ceux qui font du recrutement international, s'ils vont dans des salons internationaux, s'ils ne ramènent personne, vous voyez qu'ils ont ramené personne, donc on ne peut pas trop mentir, c'est assez simple.* » (Source JPI)

## **7.2.8. Les freins au développement international de l'école**

### **7.2.8.1. Les freins liés aux difficultés linguistiques**

Les freins au développement international de l'école se résument en un ensemble de difficultés ou de problèmes dont les plus importants sont d'ordre linguistique. L'anglais apparaît largement dominant et représente pour l'école le frein majeur à son déploiement à l'international.

La langue représente un handicap à plusieurs niveaux (voir annexe 23). En plus d'être une difficulté pour les enseignants actuels de l'E2 (Source CCO a, KFE c, MPCA a), elle a un impact sur l'attrait des étudiants étrangers dans la mesure où de nombreux supports d'information (Sources KFE b, MDU b, c, d) et maquettes pédagogiques (Sources AAB a, JPI b, c ; KFE c, MDU g) ne sont pas déclinés en langue anglaise. Cette difficulté est par ailleurs susceptible d'impacter les étudiants français formés et de nuire à leur employabilité (Sources MDU f, h).

### 7.2.8.2. Les autres freins

La langue anglaise n'est pourtant pas le seul facteur limitant les capacités de développement international de l'école<sup>237</sup>. On peut également identifier le format des programmes style européen (CCO 1), la qualité des ressources humaines (JCCH 1 et 2), les mesures sécuritaires (JPI 1), les accréditations (JPI 2, MDU 2), les difficultés d'obtention de visa (JPI 3), les insuffisances financières et infrastructurelles (JPI 4, 5 et 6, KFE 1 et 2, MDU 3), la faible mobilité des enseignants (MPCA 1 et 2, ADA 1 et 2) et des étudiants entrants (MDU1 et 4, ADA 2).

### 7.2.9. Perception des différences entre ESM privées et écoles universitaires

La discussion de ce thème avec les acteurs de l'E2 est peu fructueuse dans le corpus. Les sources de données qui s'y intéressent relèvent néanmoins des différences vis-à-vis des caractéristiques intrinsèques de chaque type d'écoles, mais également vis-à-vis des approches de l'internationalisation.

- Les conditions de travail sont plus attrayantes dans les écoles privées. Deux acteurs mentionnent les finances (le salaire) comme étant un élément ayant contribué à leur choix de l'E2 par rapport à une école universitaire. *« Le salaire d'entrée de maître de conférence ou chargé de recherche au CNRS est un petit peu plus bas que le salaire d'entrée dans une école de commerce. Ça ne me pas déplaisait pas de gagner quelques centaines d'euros en plus par rapport aux MCF ».* Source ARI

- Le processus de recrutement à l'université est long et complexe. Plusieurs enseignants, notamment ceux ayant le statut d'EC à l'E2 sont passés par l'université, ils ont pour certains été ATER et qualifiés pour le poste de MCF, mais n'ont pas pu avoir de postes. *« J'ai eu un post Doc à Nanterre mais j'ai essayé la campagne de recrutement de MCF tout de suite après la qualif, toutefois je suis resté un peu dégoûté. Il y avait un poste en histoire économique qui me correspondait bien mais je ne l'ai pas eu... il y avait déjà un collègue qui était pistonné dessus... enfin... ce n'était pas du Free Market. On va dire que c'était fléché. Et puis je n'ai plus pu essayer »* ARI *« Je cherchais un poste d'EC à la fois dans les universités et les écoles de commerce à Paris, parce que mon épouse a voulu rester à Paris, donc je n'avais pas de choix... A cette époque-là, à mon université, il n'y avait pas de postes vacants, et j'avais candidaté aussi à Versailles et à Paris 12 mais je n'ai pas été retenu. »* JBY

- L'université confère une forme de prestige notamment en recherche du fait de l'émulation qui existe dans les labos de recherche contrairement à la dynamique de recherche très embryonnaire à l'E2. Le responsable de l'animation des activités recherche est d'ailleurs à titre individuel associé à un labo d'économie au sein duquel il travaille sur une HDR. Il indique qu'au plan de la recherche, *« [●●●] les compétiteurs les plus importants c'est plus les Facs que les écoles de commerce. Par exemple. Il y a*

---

<sup>237</sup> Voir annexe 14, rubrique « les autres freins à l'internationalisation – E2 »

*deux années, on voulait recruter un jeune financier qui était très bon, il avait la qualif, on s'était bien mis d'accord, et puis sont sortis des résultats et il a été pris à Dauphine. Voilà... Évidemment, il n'était pas sensible au différentiel de salaire entre ici et là-bas... Pour ce que j'ai pu voir, les profils les mieux en recherche ont pris le chemin de la Fac plutôt que celui des écoles. »*

- Du point de vue de l'internationalisation, c'est-à-dire envoyer les étudiants à l'étranger, les acteurs perçoivent les écoles universitaires comme très en arrière comparées aux écoles privées. Leur orientation internationale serait davantage selon les interviewés, d'attirer les étudiants étrangers plutôt qu'à les envoyer à l'étranger. L'internationalisation, sous sa forme sortante, serait donc l'apanage des écoles privées, tel que l'illustrent les verbatim ci-après : *« Par rapport à l'université c'est vraiment international, on a les étudiants étrangers, on va aux conf... »* déclare JBY. *« Pour envoyer nos étudiants à l'étranger, je pense qu'on a une offre qui est vraiment bien et qui est de bonne qualité. Après pour attirer les étudiants étrangers c'est plus compliqué. »* MDU

*« Il y a quand même une longueur d'avance dans l'internationalisation des étudiants, du moins le fait de pouvoir les envoyer à l'étranger, que la fac. Très honnêtement, parce que moi mon expérience à l'université où j'étais ATER il y a très longtemps à Toulouse, là honnêtement on ne parlait pas spécialement du tout d'internationalisation. »* AAB

Sur le plan institutionnel, les relations entre les deux types d'institutions demeurent encore très distancées et on note bien le clivage qui existe dans l'esprit des acteurs interrogés : *« j'ai très peu de relations avec le monde universitaire. Les seules collaborations que j'ai c'est que mon ancien directeur de thèse dirige un master à l'université de Bobigny en management de la santé et comme c'est ma thématique de recherche, de temps en temps je fais des interventions auprès des étudiants en formation continue dans le monde médico-social. J'ai très peu de relations vraiment universitaires... »* Indique ADA.

Les écoles privées ont tendance à privilégier les projets de collaboration entre elles, mieux encore avec les universités partenaires étrangères.

### **7.3. Conclusion cas E2**

En guise de conclusion de cette section sur la présentation et l'analyse premières des données du cas E2, nous faisons un récapitulatif des principaux éléments mis en évidence par le croisement de toutes informations recueillies auprès des différentes sources. Six principaux éléments sont à retenir :

- 1) L'international a plusieurs sens au sein de l'E2 et cela est dû essentiellement au fait qu'il n'existe pas réellement de stratégie. En effet, ce sont les pratiques qui deviennent *in fine* le

référentiel que nous pouvons appeler outre mesure stratégie. Dans ce contexte, l'internationalisation au sein de l'E2 correspond à envoyer les étudiants le plus souvent, de plus en plus loin et le plus longtemps à l'étranger dans le cadre d'échanges. C'est donc essentiellement l'affaire du service international.

2) Le contexte socio-économique de l'école contraint la forme d'internationalisation qu'elle peut avoir (vision des différents actionnaires, capital social des EC et profil, provenance des étudiants, taille humaine et ambiance de travail, histoire, dirigeants)

3) Le développement international de l'école repose sur le capital social immatériel des EC notamment ; entre autres sur les initiatives individuelles des EC.

4) Le manque de stabilité politique et l'inexistence d'un pilotage stratégique a entraîné des frustrations et de la démotivation au sein des équipes ce qui s'est traduit pendant plusieurs années par la baisse des effectifs et par ricochet une baisse de revenus.

5) Les accréditations ont permis à l'école de formaliser et d'harmoniser les pratiques existantes, et de consolider l'esprit d'équipe. On parle désormais de culture d'entrepreneuriat et d'agilité du fait de la petite taille de l'école et la proximité qui existe entre les enseignants (permanents), les administratifs et les étudiants.

Tableau 18 : Synthèse des résultats E2

| RESULTATS PRINCIPAUX   | FACTEURS EXPLICATIFS   | CONSEQUENCES   |
|--|--|--|
| Le contexte socio-économique de l'école contraint la forme d'internationalisation                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) La politique d'internationalisation est le fruit d'une combinaison entre l'héritage ou l'histoire de l'école, la vision du directeur en place et le dynamisme des équipes</li> <li>2) La structure organisationnelle ne favorise pas l'accueil des étrangers</li> <li>3) Le manque de rayonnement au-delà des frontières réduit la capacité d'accueillir des étudiants étrangers</li> </ol>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Internationalisation at home</li> <li>* Le positionnement EDIIC de l'école est très orienté entrepreneurial</li> <li>* Plus d'élèves outgoing que de incoming</li> <li>* Les plateformes de cours sont en français et les 3 quarts des étudiants étant francophones, les cours sont souvent dispensés en français au détriment des étrangers</li> </ul>   |
| L'instabilité politique et le manque de pilotage stratégique entraîne de la démotivation au sein des équipes | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Plusieurs changements d'actionnaires au niveau du groupe</li> <li>2) Longue vacance de postes à la direction générale de l'école</li> <li>3) Organisation formelle floue et inexistance de ligne stratégique</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Perte de repère des salariés</li> <li>* Navigation à vue (Il n'y a pas d'objectifs, donc on fait ce qu'on est habitués à faire)</li> <li>* Turn over regulier des salariés notamment, chez les administratifs</li> <li>* Baisse du CA et des inscriptions</li> <li>* Mauvaise presse</li> </ul>   |
| La strategie (internationale) est la résultante d'une formalisation des pratiques existantes                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) La démarche d'accréditation / certification oblige les écoles à se pencher sur ce qu'elles font ou ont fait et à le formaliser</li> <li>2) La préparation des dossiers pou participer aux classements sont des moments clefs pour rescenser ce qui est fait en interne</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* L'international est partout mais diffus</li> <li>* On n'a pas besoin de dire aux profs ce qu'ils font depuis des années</li> <li>* Il n'y a pas d'indicateurs pour mesurer l'international, ce sont les critères des classements et des accréditations qui donnent une indication sur le niveau et le type d'internationalisation de l'école</li> <li>* On a dit dans les entretiens pour EPAS ce qu'on fait et ce qu'on sait faire</li> </ul>  |
| Le développement international repose sur le capital social des EC   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'absence d'une direction stratégique claire laisse libre champ à des initiatives individuelles d'EC</li> <li>2) Dans le cadre de leur développement de carrière personnelle, les EC profitent des opportunités liées à la recherche (qui sont récompensées) pour nouer des partenariats avec l'étranger</li> <li>3) Les initiatives personnelles des EC sont institutionnalisées et labelisées par l'école</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Semaine internationale organisée grâce au contact d'un EC</li> <li>* Programmes d'échange de teaching entre enseignants de l'E2 et de l'université de Westminster en Angleterre</li> <li>* Les "campagnes d'évangélisation" pour le recrutement d'étudiants étrangers se font dans les pays francophones, avec les EC qui y ont des attaches et donc connaissent bien le terrain (Mahgreb)</li> <li>* Les zones étudiées dans les programmes des spécilisations dites internationales, sont choisies en fonction des contacts, connaissances et carnets d'adresses des enseignants</li> </ul> |
| L'international c'est l'affaire du service international de l'école  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Faire de l'international c'est bien mais c'est contraignant</li> <li>2) L'international est souvent perçu comme une formalité administrative</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Il faut adapter tous les cours en anglais pour seulement quelques étudiants. Ce sont toujours les francophones qui choisissent le parcours en anglais, alors pourquoi parler un mauvais anglais avec des étudiants qui comprennent presque tous le français</li> <li>* Tout est orienté sur les départs à l'étranger des étudiants en 2e et en 3e année du parcours</li> </ul>  |

## CHAPITRE 8

### ETUDE DE CAS E3

Créée en mai 2010, l'E3 est une école universitaire de management, membre depuis 2019 du réseau national des Instituts d'Administration des Entreprises (IAE-France). Composante à part entière d'une université francilienne, l'E3 est située dans un bassin économique très dynamique avec lequel elle a su au fil des années, tisser des liens très forts.

La mission fondamentale de l'école depuis sa création est « de développer la formation, la diffusion et la valorisation des connaissances et des savoir-faire en gestion d'entreprise, dans les secteurs publics, privés et dans le tiers secteur de l'économie sociale et solidaire. »<sup>238</sup> Il s'agit pour l'école de promouvoir un « management responsable et intégré » au travers d'une coopération universitaire et institutionnelle aux plans européen et international ; et en matière de recherche, de formation et de collaboration avec le milieu socio-économique.

Au centre des activités de l'E3, se trouve le laboratoire de recherche en management sur lequel sont adossées toutes les formations proposées par l'école.

Avec une capacité d'accueil d'environ 1100 étudiants, dont les 2/3 sont en alternance et plus d'une centaine en formation continue (plus VAE), l'E3 propose 20 parcours dans le cadre des formations diplômantes de l'État, de la Licence au Doctorat.

L'équipe de l'E3 au point de vue de la recherche et de l'enseignement compte environ 90 chercheurs (dont 11 HDR) avec 8 professeurs, 23 maîtres de conférences et enseignants PRAG, 2 assistants d'enseignement et de recherche, et 60 doctorants.<sup>239</sup> De manière transversale, on compte 16 personnels administratifs pour toutes les fonctions supports à l'enseignement et la recherche.

L'E3 dispose de nombreux partenariats avec des acteurs locaux sur le plan de la recherche (Chaires, programmes de recherche, convention CIFRE), sur le plan de la formation (partenariat avec des CFA de la chambre de commerce d'Île de France et de la région Picardie).

La volonté de promouvoir les missions du service publique vis-à-vis des étudiants et des employeurs, principalement du territoire, est au centre des activités de l'E3.

---

<sup>238</sup> Mission officielle affichée sur le site de l'E3

<sup>239</sup> Chiffres disponibles sur le site de l'E3. Précisons que lorsque l'école affiche 90 chercheurs ou 11 HDR et 8 professeurs, il s'agit de tous les chercheurs affiliés au laboratoire de gestion. Ils ne sont donc pas tous titulaires ni statutaires de l'E3. En termes d'EC statutaires et titulaires actifs au sein de l'E3, on peut compter 26 personnes dont 4 professeurs d'universités, 3 HDR, 11 MCF, 2 PRAG, 1 PAST et 2 ATER, 2 EC contractuels

## 8.1. Historique

L'E3 dans les faits a plus de 25 ans d'existence, si l'on relie ses origines à l'ancien département de gestion de l'université à laquelle l'E3 est rattachée. En effet, l'école était membre d'une grande faculté transversale qui réunissait l'économie, la gestion, la sociologie, les sciences humaines de manière générale et les humanités (lettres, langues, histoire, géographie...)

Dans l'optique de donner plus de visibilité aux formations en sciences de gestion, en 1998, le fondateur de l'E3 et un collègue créent le laboratoire de recherche pour encadrer les formations du département de gestion de l'université. C'est dans cette même mouvance créatrice qu'en 2010, l'E3 va formellement se constituer en institut pour devenir une école supérieure de management à part entière, se dissociant ainsi de la grande faculté à laquelle elle appartenait. Cependant, l'école n'obtiendra le statut d'institut d'administration des entreprises qu'en 2018, et c'est d'ailleurs forte de cette réussite et des opportunités liées à son environnement, que l'E3 a présenté sa candidature pour adhérer au réseau national IAE France en 2019.

L'objectif de la création du laboratoire de recherche et de l'école de management en tant que telle, était de créer un cadre visible et lisible dans la communauté, pour les recherches et les formations en management tant au niveau national, qu'international.<sup>240</sup>

Dans cette évolution de l'E3, il y a plusieurs éléments ou facteurs clés de succès qui semblent marquants et intéressants à aborder. Pour le fondateur de l'E3, ces éléments traduisent en essence, l'esprit même des IAEs dont la plus ancienne a plus de 60 ans d'existence.

### 8.1.1. Les facteurs clés de succès de l'E3 d'hier à aujourd'hui

Lorsqu'on échange avec l'actuel et l'ancien directeur de l'E3, et lorsqu'on écoute leurs discours officiels sur l'évolution de l'E3, six principaux points sont mentionnés quasi systématiquement.

Nous les avons regroupés ci-dessous car ils permettent de mettre en lumière ce qui pour les acteurs au sommet stratégique de l'école, constitue la valeur ajoutée unique de l'E3.

Rappelons que l'E3 a été créée puis dirigée par ALB pendant six ans puis par JOF depuis 2015. La ligne stratégique est restée la même avec des orientations plus ou moins développées en fonction de la sensibilité du nouveau directeur. Un autre élément de contexte important à noter est que l'ancien

---

<sup>240</sup> A la lumière de ce qui se faisait dans les plus grandes universités mondiales dont anglo-saxonnes notamment.



directeur a identifié et proposé à sa succession un acteur externe, qu'il a soutenu pour l'élection à la direction de l'école avant sa propre prise de fonction de pilotage d'autres institutions.

Les leviers de valeur ajoutée unique de l'E3, reposent sur :

- L'identification et le développement de formations clés sur lesquelles s'appuyer pour créer un rayonnement dans la communauté au national et *in fine* à l'international. Vers la fin des années 1998, le département de gestion a obtenu l'autorisation ministérielle d'opérer et délivrer le diplôme qui s'appelait alors DESS CAAE qui était alors proposé par les IAEs. Ce diplôme qui a plus tard été transformé en MAE (Master d'Administration des Entreprises) est l'ADN même des IAEs.

L'E3 a également développé un Master Recherche qui se voulait un relais du laboratoire de recherche et permettait d'assurer la légitimité des enseignements et si possible leur notoriété.

- Les méthodes pédagogiques se traduisant par des formations interactives et dynamiques à la lumière de ce qui était prôné par des business school européennes et mondiales, mais aussi avec l'influence des nouvelles technologies.

- La recherche de haut niveau permet de légitimer le contenu des formations proposées. Toutes les formations proposées par l'E3 sont validées par les instances nationales. Être reconnu et évalué positivement en différenciation d'autres centres de recherche de la région parisienne, qui quelques fois appartiennent à des universités ayant beaucoup plus d'ancienneté mais pas obligatoirement plus de performance, est un atout certain pour l'E3.

- La dynamique entrepreneuriale. Le développement de l'E3 s'est réalisé grâce à la création de ressources externes importantes, qui se sont vues restreintes à cause de la crise financière que l'université a traversée. En effet, l'E3 a toujours généré des ressources propres pour financer ses projets d'investissement ou son mode de fonctionnement. De manière optimale, l'E3 fonctionne avec un budget consolidé réparti en trois parts : celle que l'université apporte par la dotation du ministère (traitements et salaires, bâtiments...), celle que les partenaires reversent directement à l'E3 et sur laquelle le directeur a une action directe, puis une dernière part qui est plus cachée, car représente les charges gérées directement par les partenaires (mise à disposition des locaux et d'intervenants professionnels, sourcing de candidatures entre autres...)

L'entrepreneuriat est une valeur fondamentale pour l'ensemble du corps social (administratifs et EC), et cela se traduit par des liens forts avec entreprises et organisations du territoire via différents vecteurs : les stages, l'apprentissage, les professionnels qui interviennent dans les programmes, les partenariats, la création de Chaires de recherche, les cursus de formation continue, les conventions partenariales avec le secteur privé, etc. Ces éléments permettent à la fois d'avoir une recherche scientifique de haut niveau qui puisse servir la communauté, mais aussi de préparer l'employabilité des étudiants. Du fait de son dynamisme, l'école génère des fonds qui peuvent servir à financer

indépendamment de l'université de rattachement, des postes d'enseignant contractuel par exemple, à distribuer des primes aux personnels administratifs ou encore à financer pour partie les séminaires des étudiants à l'étranger.

- L'ancrage territorial et local fort. Le territoire est à la fois un champ de recherche pour lequel le laboratoire est reconnu au niveau national<sup>241</sup>, et un champ de coopération. Il existe une volonté de travailler avec d'autres équipes de recherche en management, mais également de collaborer étroitement avec des acteurs locaux comme les CFA, qui ont par ailleurs largement contribué au développement de l'E3 au fil des années au travers des contrats en apprentissage pour les étudiants.
- Le développement international à travers les thématiques de recherche, les contenus de cours, les séjours pour les étudiants à l'étranger.

### 8.1.2. Les axes d'orientation de l'E3

L'E3 est avant tout une composante de l'université UE3, qui elle-même, sera intégrée d'ici 2025 dans une méga université francilienne, produit du rapprochement de plusieurs universités, écoles et autres établissements.

En tant qu'institut, l'E3 et de manière générale les IAE, ont des instances qui se chargent d'en assurer le bon fonctionnement. Il s'agit entre autres du <sup>242</sup>:

- **Conseil de l'institut.** C'est l'organe qui valide les décisions importantes de la vie de l'école : budget, des projets de développement, recrutements, vie étudiante...
- **Comité de direction.** C'est l'instance où sont discutées les affaires courantes de l'école. Il est composé des responsables des différentes directions de l'école, y compris la direction du laboratoire de recherche (l'administratif, les RI, la formation continue, les relations avec les partenaires...)
- **Assemblée Générale,** souvent sous forme de séminaire, c'est le moment pendant lequel les informations marquantes de la vie de l'institut sont partagées avec tous les membres de l'équipe : administratifs et EC.

Dans un document interne<sup>243</sup> que nous avons pu consulter, l'école indique cinq principaux axes qu'on pourrait considérer comme stratégiques, et ceux-ci sont eux-mêmes intégrés au projet global de l'université de tutelle. Ces axes s'inscrivent dans le prolongement des dynamiques engagées depuis la création de l'institut<sup>244</sup>. Ils reprennent pour partie les éléments clés du succès de l'établissement que nous

---

<sup>241</sup> Dans le cadre de la thématique du management public

<sup>242</sup> Ces appellations peuvent bien entendu varier en fonction de l'IAE. Nous avons utilisé ici la terminologie employée au sein de l'E3

<sup>243</sup> Dossier de candidature de l'E3 au réseau IAE France

<sup>244</sup> Il s'agit de : 1) Poursuivre et consolider l'ancrage de l'école sur le territoire local ; 2) articuler recherche et formation ; 3) poursuivre le développement international ; 4) dynamiser la pédagogie ; 5) poursuivre le développement qualitatif et quantitatif de la recherche.

avons présentés plus haut, c'est pourquoi dans cette section, nous nous intéresserons spécifiquement à l'axe lié à international.

### **Poursuivre le développement international**

Le principal axe de développement international affiché et existant repose sur l'intégration du module de management international et management interculturel dans tous les programmes proposés par l'E3. En effet, tous les groupes de master 2 suivent un séminaire international, intégré à la maquette de formation et donnant lieu à une évaluation. Ces séminaires sont organisés dans le cadre des partenariats de l'E3 pour proposer aux étudiants une immersion dans des environnements culturels différents.

Les départs à l'étranger sont catégorisés en deux grands groupes en fonction des destinations et du type de partenariat. Les séminaires aux États-Unis, réalisés avec un partenaire historique de l'école depuis 2004, comptent en moyenne 12 groupes d'étudiants de M2 en immersion à Georgetown University chaque année. Dans une volonté de diversification des destinations et des expériences, la branche Europe-Monde des séminaires internationaux a été ouverte en 2014. C'est dans ce contexte que certains groupes d'étudiants ont pu se rendre en Allemagne, en Bulgarie, en Chine, en Corée du Sud, en Irlande, en Espagne, en Malaisie, ou en Slovaquie.

Chaque séminaire à l'étranger est organisé en cohérence avec la spécialité du parcours de master et comprend des cours ou conférences de professionnels et d'universitaires, ainsi que des visites d'organisations. Notons surtout que le choix des destinations est à la discrétion du responsable de programme.

En ce qui concerne l'échange d'étudiants internationaux, l'école n'affiche pas de chiffres consolidés et se dit faible sur cet aspect notamment à cause des contraintes induites par les dispositifs d'alternance (accès à un contrat en apprentissage impossible aux étrangers primo-entrants). L'école ne compte cependant pas de double-diplômes. Cependant, l'E3 a signé une vingtaine de conventions Erasmus et veut développer les échanges bilatéraux, notamment en exploitant les possibilités qu'offre le dispositif de césure aux étudiants.

Par ailleurs, un master affaires internationales a été ouvert à la rentrée 2019. Il a été conçu pour accueillir des étudiants étrangers et est réalisé exclusivement en anglais.

Parallèlement aux activités de formation, l'E3 en lien avec le laboratoire de recherche s'intéresse depuis sa création, au montage et à la participation à des projets avec différents acteurs et destinations : les États-Unis, l'Europe de l'Est et l'Asie notamment. De nombreux colloques internationaux ont été

organisés et des chaires internationales (Unesco, Jean Monnet, Europe-Chine) permettent de développer l'axe de recherche en management international et stratégique du laboratoire.

L'international apparaît à la fois comme une composante de l'ADN de l'école et comme un axe à consolider et à développer davantage<sup>245</sup>.

## **8.2. Présentation des résultats : analyse des données issues du discours des acteurs, des documents internes et de l'observation directe**

La collecte des données discursives s'est faite à la fois de manière formelle et informelle.

Nous avons réalisé 15 entretiens semi-directifs avec des EC et des administratifs pour comprendre le sens de l'international au sein de l'E3. Au-delà de ces entretiens formels, nous avons échangé informellement avec l'ensemble des membres de l'E3, les acteurs interviewés y compris. En effet, notre présence en tant que partie prenante de l'environnement nous a conférée une position privilégiée pour observer et décoder les pratiques associées à l'international dans l'école. En plus des entretiens formels et informels, des documents internes que nous avons consultés, des réunions et événements auxquels nous avons assisté, nous comptabilisons plus de 800 heures d'observation directe du corps social étudié.

C'est la combinaison de toutes ces sources de données qui nous a permis de reconstruire une forme de réalité de l'E3 autour de l'international.

---

<sup>245</sup> En effet, lorsqu'on consulte les archives de l'E3 notamment celles du laboratoire, on peut voir qu'une longue liste de manifestations scientifiques à caractère international ont été organisées par les équipes depuis le début des années 2000. On retrouve également la trace de professeurs visiteurs, de conférenciers internationaux, de thèse de doctorat en co-tutelle internationale... Certains de ces ingrédients existent toujours aujourd'hui, d'où la notion d'héritage dans le positionnement international de l'école.

Tableau 19 : Liste des entretiens formels E3

| Identification                | Fonction                                 | Date de l'entretien             | Durée                                      |
|-------------------------------|--|---------------------------------|--|
| JUL                           | Administratif                            | 28/11/2019                      | 74 minutes                                 |
| NOL                           | EC                                       | 02/09/2019                      | 40 minutes                                 |
| SAM                           | EC – directeur de recherches             | 21/11/2018                      | 45 minutes                                 |
| ELM + MIL                     | Administratifs – Gestionnaires scolarité | 28/11/2019                      | 60 minutes                                 |
| ROX                           | EC                                       | 23/11/2018                      | 60 minutes                                 |
| JOF                           | Directeur                                | 05/11/2018                      | 40 minutes                                 |
| OWE                           | EC                                       | 24/06/2019                      | 75 minutes                                 |
| BEL                           | EC                                       | 27/05/2019                      | 47 minutes                                 |
| EST + CLE                     | Gestionnaires scolarité                  | 30/09/2019                      | 106 minutes                                |
| ABD                           | EC                                       | 04/02/2019                      | 60 minutes                                 |
| YAN                           | EC                                       | 31/01/2019                      | 40 minutes                                 |
| KAS                           | Responsable scolarité                    | 10/09/2019                      | 80 minutes                                 |
| JBP                           | EC                                       | 05/03/2020                      | 30 minutes                                 |
| ANA                           | EC – Responsable RI                      | 05/06/2018                      | 62 minutes                                 |
| SHI                           | EC                                       | 01/12/2018                      | 50 minutes                                 |
| 15 entretiens<br>(17 acteurs) | 11 EC et 6 administratifs                | De novembre 2019 à<br>mars 2020 | 789 minutes<br>(13heures et 15<br>minutes) |

### 8.2.1. Le sens de l'international

L'international est une telle évidence au sein de l'E3 qu'il est difficile pour les personnes interrogées de définir ce que c'est. Plusieurs idées clés sont néanmoins identifiées.

### **8.2.1.1. L'international est une réalité....**

L'international a un sens multiple pour les personnels de l'E3 (administratifs et EC). Plusieurs aspects sont identifiés pour caractériser l'international au sein de l'école. Il s'agit entre autres du changement d'environnement de travail (pour les administratifs qui ont la capacité de partir à l'étranger avec les groupes d'étudiants), de la pluralité des origines voire nationalités dans les salles de classes et dans le corps enseignant et administratif, de l'ouverture aux autres, l'acceptation de la différence, les thématiques de recherche et des partenariats. Cette dernière dimension est la plus visible et marquée de l'international au sein de l'école selon les personnes interrogées et selon le site internet à la rubrique 'international'.

Bien que ces variables évoquent des aspects de l'international plus ou moins différents, les sources mentionnées dans l'annexe N° 24 partagent l'idée que la pratique de l'international est réel au sein de l'E3. Les sources YAN et SHI précisent par ailleurs que l'international s'apprécie à deux niveaux, au niveau du discours stratégique et au niveau de la pratique.

### **8.2.1.2. ...Non aboutie pour certains**

L'international quelle que soit sa forme existe de manière plus ou moins claire dans l'esprit de toutes les personnes interrogées au sein l'école « *certes a l'E3 le volet international et très présent, mais ça reste une histoire d'individus* » (Source ROX). L'international est par ailleurs plus présent au niveau du discours que dans la mise en œuvre opérationnelle du discours politique voire stratégique. YAN identifie à cet effet le décalage qui existe entre la volonté affichée de se développer à l'international et le développement international effectif de l'école depuis sa création. C'est dans cet esprit qu'il déclare : « *L'E3 se veut internationale, on se rêve international [...] mais on n'est pas international [...] on fait de l'international dans un contexte franco-français pour l'instant, donc on est pas international* ». Pour lui, l'école a été conçue depuis le départ avec une forte volonté de développement international mais concrètement elle n'est pas internationale car dans la pratique l'international se résume à la sensibilisation des étudiants à la variable international ou sensibilisation à l'ouverture internationale.

### **8.2.1.3. L'international renforce davantage le positionnement local de l'école**

L'international est certes perçu comme un axe de positionnement majeur et omniprésent dans les

programmes de formation ; *cependant certains acteurs pensent que l'orientation de l'école est davantage territoriale qu'internationale. Pour YAN, « il y a une réalité qui fait qu'on est quand même plutôt dans un territoire très local. Notre ancrage c'est l'Ouest parisien [...] Il y a pour moi une contradiction entre le modèle voulu, pensé au départ tel que moi je l'ai compris justement dans la création de l'E3 et sa réalité ensuite telle qu'on la vit ».*

Pour cet acteur, il y a une intention réelle d'internationalisation de l'école, mais dans les faits, l'école se développe au niveau local.

En effet, lorsqu'on regarde plus attentivement les pratiques de l'école, son offre de formation, ses partenariats, les réseaux institutionnels auxquels elle appartient et auxquels appartiennent les EC, on constate que l'école a un fort ancrage et rayonnement local. Il y a plusieurs partenariats avec les entreprises locales, une diversité de programmes en apprentissage avec les CFA de la région pour être au plus près des besoins des entreprises du territoire qui embauchent plus de 60% des diplômés à la sortie des Masters de l'école. Pour OWE, « [l'E3] s'est quand même développée en priorité même si ce n'est pas exclusif, pour servir un territoire [et de manière générale], l'université a été créée pour ça [...] Il y a une très forte demande dans un rayon de quelques dizaines ou de 50 km important de professionnels dans les domaines pour lesquels on forme des étudiants de licence pro et de master. »

L'ancrage local représente ce que la source SAM appelle « la stratégie de base de l'école » et qui consiste à « viser plutôt la formation pour les cadres intermédiaires, middle managers dans des entreprises de services sur des fonctions transversales du management ». Dans cette stratégie de base, l'ancrage local consiste à contribuer par la formation et l'insertion professionnelle des étudiants à la dynamique du bassin d'emploi avec les entreprises locales. BEL et OWE confirment cette vision lorsqu'ils affirment tour à tour : « On est bien ancrés sur le territoire, on a des diplômés qui sont reconnus dans le tissu économique local, qui nous sollicite pour des stages ou de l'alternance. » « [...] Indiscutablement notre zone principale de recrutement mais aussi d'insertion professionnelle est finalement très territorialisée. L'ancrage local c'est aussi une « stratégie de niche » qui peut être justifiée par : la taille réduite de l'école, les contraintes institutionnelles (dépendance au central – à l'université de rattachement et capacité d'action réduite) et *in fine* sur les caractéristiques des étudiants recrutés et accueillis au sein de l'E3.

On peut dire que E3 a construit son positionnement local sur l'employabilité des étudiants au sein des entreprises locales. Pour la source OWE, cela correspond à « servir un territoire » et c'est en essence la mission de service public pour laquelle les universités sont mandatées en tant qu'institutions à part entière.

Au niveau international, le positionnement se résume concrètement à deux axes :

- La formation avec les séminaires d'une semaine à l'étranger pour les étudiants de M2 et des cours de management international et interculturel. Le montage de projets ou peut-être des

programmes de formation sur des fonds européens. L'objectif ici est d'apporter une ouverture d'esprit aux étudiants, qui sont eux-mêmes souvent en apprentissage dans des entreprises multinationales tout au long de leur formation.

- La recherche avec des conventions de recherche avec quelques universités étrangères et surtout les travaux en management international développés au sein du laboratoire de recherche.

En somme l'E3 affiche un double positionnement : *l'ancrage local et le rayonnement international* notamment au travers de la recherche.

*Nuage de mots : Positionnement E3*



### 8.2.2. L'international en pratique c'est dans le contenu des programmes

A la question de savoir à quoi on peut voir l'international dans l'école, YAN répond que : « *Ça se manifestait dans l'ensemble des formations mais essentiellement par l'existence d'un séminaire international et pendant très longtemps, exclusivement, le séminaire aux États-Unis* ». Le contenu des programmes est le premier indicateur que tous les acteurs mettent en avant lorsqu'ils s'expriment sur l'international au sein de l'E3.

Pour OWE il y a plusieurs degrés d'internationalisation, et « *le minimum minimorum c'est effectivement de faire en sorte que les étudiants soient confrontés à des enseignements qui traitent de l'international et que certains enseignements les préparent à maîtriser au moins une langue étrangère c'est à dire l'anglais et quand c'est possible ce qui n'est pas notre cas, une deuxième langue étrangère* ».



On comprend ici que l'international est présent dans les programmes notamment avec l'UE de management international en deuxième année de Master, pour le compte de laquelle les étudiants sont invités à partir à l'étranger pour un séminaire dans différents pays.

Dépendant des programmes et surtout des responsables de formation, les étudiants sont plus ou moins impliqués dans l'organisation du séminaire qui généralement est lié au cours de management international et interculturel. Dans certains cas, le séminaire à l'étranger est attaché au cours de gestion de projets car les étudiants travaillent sur la conception du projet en M1 et le mettent en œuvre en M2.

Le responsable de formation choisi donc la destination en fonction de son réseau interne ou externe et surtout de sa sensibilité personnelle. Ces séminaires, dépendant des responsables et des formations, peuvent être adossés à des partenariats institutionnels existants ou alors à des contacts personnels d'enseignants ou d'étudiants. Cet extrait de l'échange avec ABD met en évidence l'approche non institutionnelle dans laquelle peuvent s'inscrire les séminaires à l'international lorsqu'ils sont pilotés comme des projets par les étudiants notamment : *« On n'a pas de contacts, mais là il y a des étudiants qui travaillent en groupe projets et en fait, ils travaillent avec moi pour trouver des entreprises, on a sollicité des universités. Donc on va aller visiter une université. L'année dernière on est allés en Irlande et j'avais moi des contacts personnels en Irlande et donc on a réussi à monter un projet avec l'Université Queens de Belfast. Ce n'était pas institutionnel, moi je connaissais des profs et on a monté quelque chose, on n'a pas eu de cours par exemple mais on a visité, ils nous ont accueillis, on a fait des rencontres avec les étudiants. »*

Au-delà du fait qu'il y a des séminaires internationaux pour tous les programmes, le contenu, les destinations, les modalités d'organisation et de financement de ces séminaires sont variables. Il n'existe pas de procédure spécifique ou d'harmonisation des pratiques pour cette activité qui représente l'ADN même de l'international au sein de l'E3. Ainsi que nous l'avons dit, chaque EC est responsable de son programme de formation et donc de l'intensité de la teinture internationale qu'il souhaite donner à ses étudiants dans le cadre des séminaires à l'étranger. En effet ce séminaire est obligatoire pour certains programmes et fortement recommandé, mais non obligatoire pour d'autres. Ce manque d'harmonisation des pratiques autour de l'international pourrait s'expliquer par la posture du directeur de l'école qui affirme ne pas pouvoir faire une règle de la forme d'internationalisation<sup>246</sup>. Par ailleurs, notons également que ce caractère non uniforme des pratiques ou approches autour des séminaires est plutôt perçu par bon nombre EC et administratifs) comme étant une marque d'ouverture vers *« [•••] un positionnement plus international qu'on ne l'avait avant ] »*<sup>247</sup>

---

<sup>246</sup> « L'internationalisation, je n'arrive pas à en faire une règle... »

<sup>247</sup> Source YAN

Cette diversité de destinations et de traitement des départs à l'étranger peut néanmoins faire jaser les étudiants notamment lorsque les participants à un même programme et répartis en groupes différents sont amenés à partir à deux endroits différents. Les comparaisons entre les États-Unis et les pays de l'Est Européen pour les étudiants se font rapidement et peuvent créer des frustrations. « *Nous on part en Bulgarie quoi... alors que les autres masters partent à Washington.* » a déclaré une étudiante de M1 dans le cadre d'une séance de cours, lorsque nous avons évoqué la question des départs à l'étranger pour leur année de M2. Cette idée est renforcée par ROX qui indique « *la forme que [prennent les séminaires], ça dépend souvent des masters. D'ailleurs c'est ce qui crée aussi des tensions entre les étudiants. Il y en a qui veulent à tout prix aller à Georgetown et qui n'y vont pas. Au final ils sont toujours contents je pense, mais voilà le format va varier en fonction des sensibilités de chacun, en fonction de l'enseignant.* »

Un autre aspect intéressant dans l'organisation existante autour des séminaires d'immersion dans un contexte international (d'une durée d'une semaine), c'est que les gestionnaires de scolarités avaient la possibilité d'accompagner au moins un des groupes d'étudiants dont ils ont en charge dans leurs déplacements à l'étranger. Au-delà donc du contenu pédagogique pour les étudiants, ces déplacements sont perçus très positivement par les administratifs car pour eux c'est l'occasion de « *[...] découvrir autre chose. C'est un peu comme pour les étudiants, on voit comment les autres fonctionnent. Parfois on discute aussi avec les enseignants qui sont sur place, avec les agents administratifs, on échange par rapport à notre travail et au leur, on discute, c'est le partage d'expérience* » (source MIL). L'international dans ce contexte et pour ces personnes c'est partir à l'étranger et sortir de la routine du travail administratif comme le souligne ELM « *Pour nous, [...], c'est un plus ça nous change dans notre travail. On n'est pas dans la routine. Mais s'il n'y avait pas ça ce serait la routine.* »

Le véritable sens de l'international qui met en avant les formations et les séminaires à l'étranger est le seul que la source YAN reconnaît à E3 : « *cette dimension internationale pour moi a toujours été présente* ». Et pour lui dans ce cas « *on parle simplement d'intégrer ça à nos cours* » ; ce qui selon lui, « *semble être le minimum* » car l'international « *ça se développe dans le sens d'un positionnement plus international* ». Pour YAN, l'école « *[n'] est pas internationalisée [mais] a de l'international dans [ses] formations* ».

Cet aspect internationalisation des programmes peut être relevé de nouveau notamment avec la création depuis la rentrée 2019 d'un master complètement en anglais en International Business. Ce diplôme se veut ouvert à une population internationale pour donner de la visibilité à l'école hors des frontières hexagonales. La population accueillie est mixte avec des personnes primo arrivantes de différents pays du monde.

Du point de vue des étudiants, l'international est perçu principalement comme de la mobilité sortante, c'est-à-dire, la capacité de partir à l'étranger dans le cadre du programme de formation suivi. Plusieurs étudiants ont choisi de s'inscrire à L'E3 parce que l'école proposait un séminaire à l'international, « *ce qui est rare pour les formations en alternance et n'existait pas dans les autres universités où j'ai postulé.* » déclare un étudiant de M2.<sup>248</sup>

Pour les étudiants qui ont eu la possibilité de participer aux séminaires de l'E3, l'international signifie prioritairement : visiter les entreprises étrangères pour comprendre leurs fonctionnements, découvrir d'autres cultures et manières de travailler, mettre en perspective les enseignements en management international notamment. C'est d'ailleurs ce que la source JOF précise en ces mots : « *[les séminaires à l'étranger, c'est l'occasion pour les étudiants de vivre la] « mixité culturelle [...] d'avoir d'autres expériences sur d'autres logiques» , de « maîtriser au moins une langue étrangère c'est-à-dire l'anglais [...] mieux comprendre au sens très large des institutions, les cultures, les approches des différents pays sur les différents continents [...] se diriger vers un échange international et vers une ouverture internationale » . D'après ABD, « il y a une très forte demande des étudiants pour l'international, pour une mobilité sortante [...] »*

Par ailleurs, l'international à l'E3 c'est aussi la mobilité entrante, c'est-à-dire la possibilité d'accueillir les étudiants étrangers, mais très peu de personnes interrogées en parlent. En principe cela passe par différents dispositifs comme l'Erasmus, géré directement par la direction des relations internationales de l'université de tutelle en lien avec la personne responsable de l'international au sein de l'E3. Pour ABD, « *la mobilité entrante, c'est très compliqué parce si c'est un si c'est hors UE c'est impossible, si c'est au sein de l'Union européenne c'est possible mais c'est plus compliqué parce que comme l'étudiant doit trouver une entreprise d'alternance c'est très compliqué d'un point de vue administratif.* »

Le responsable des relations internationales de l'école précise au sujet des mobilités entrantes et sortantes qu'il y a « *3 à 5 étudiants qui partent en moyenne par an et en termes de capacité, sur les formations initiales chez nous. En général ils ne partent pas la première année de licence, donc entre la 2e, 3e année et M1, on a... environ 180 étudiants qui peuvent partir à un moment donné dans leur formation, mais on n'a en moyenne que 5 étudiants qui partent donc c'est très peu. Et là oui c'est en formation initiale, parce qu'en apprentissage, ils ne peuvent pas partir.* » Et pour ce qui est des mobilités entrantes « *en échange Erasmus hors étudiants qui viennent par campus France, en échange on a autour de 2 à 3 étudiants par an à raison d'un semestre.* »

---

<sup>248</sup> Information recueillie dans le cadre du cours de management international que nous animons à l'E3 et en préparation au séminaire à l'étranger. Notons que dans ce groupe de 20 étudiants, le tiers a choisi cette formation entre autres pour le séminaire à l'international et le reste pour d'autres raisons. Par ailleurs, il est également important de noter qu'environ la moitié des étudiants n'avait pas noté en s'inscrivant en M1 qu'il existait un séminaire à l'international en 2<sup>e</sup> année...



En effet, sans aucun doute tous les EC s'accordent à dire que l'international est nécessaire et qu'«il faudrait en parler partout tout le temps parce que nous sommes dans un monde ouvert »<sup>249</sup>. Cependant lorsqu'on aborde de manière générale la thématique de l'international, les premières réactions des interlocuteurs c'est d'indiquer qu'ils ne sont pas les mieux placés pour en parler. Les extraits de verbatim ci-dessous illustrent clairement cette idée :

« Moi je ne suis pas très représentatif [...] » (Source JOF)

« Comme j'avais dit la fois précédente, ce n'est pas mon monde, mon périmètre de responsabilité et l'international n'est en rien ma spécialité, ni de recherche ni même d'intervention donc du coup... autant ANA et VIC sont sur ces thématiques là en termes de responsabilité et aussi de recherche, autant ce n'est pas mon cas, donc j'en ai une vision assez lointaine, même si c'est un paramètre important au niveau des formations. » (Source OWE)

« Moi j'ai pas du tout de visibilité » « Moi personnellement je ne suis pas du tout concerné [•••] » (source ABD)

« Je ne suis pas la mieux placée parce que je ne suis pas expert international » (source ROX)

« Je ne sais pas si je vais pouvoir t'aider... » (Source SHI)

« Moi je n'ai pas une idée de la stratégie sur ce qui se passe à l'E3... » (Source BEL)

Par ailleurs, il existe plusieurs actions/projets menés individuellement par « ceux concernés » par la thématique, mais il n'y a pas de capitalisation sur ce qui est fait même à titre individuel. ROX souligne une principale difficulté liée au développement de l'international c'est qu'il repose sur les chercheurs qui eux même privilégient leurs travaux personnels. « Il y a plein de choses, plein de gens qui font des trucs à l'international. Pendant les AG on en parle, voilà on a fait ça, on a fait ça et on découvre parfois... Mais ce serait tellement plus intelligent de éventuellement de partager les expériences pour dire comment je m'y suis pris, quel problème j'ai rencontré, comment on peut le développer etc. pour qu'il y ait un partage d'expérience, pour que ça profite à tout le monde. Je pense qu'on y gagnerait en temps en énergie... Cette difficulté de mise en commun est due au fait que bah, chacun a ses obligations, après c'est de l'informel, on se voit dans le couloir, on discute, c'est beaucoup d'informel, mais je ne sais pas si quelque chose de formel permettrait que ce soit mieux... »

Du fait du caractère individualisé et des actions isolées menées par chaque EC selon sa sensibilité, il se pose la question de la reproductibilité des événements. Les coopérations étant basées essentiellement sur les contacts des interlocuteurs et surtout sur l'exploitation informelle de leurs réseaux personnels, sans coordination des processus, une reproduction est difficilement envisageable.

---

<sup>249</sup> Source JOF

Plus que dans les autres cas étudiés dans cette thèse, l'international au sein de l'E3, repose sur le capital social des individus qui montent leurs projets au rythme de leurs envies et sensibilités.

Nous pouvons noter qu'il existe un manque d'initiatives de formalisation ou de création de referentiels communs des actions menées. Il manque un cadre institutionnel qui servirait à valoriser tout ce qui est fait en lien avec l'international. Rappelons comme nous l'avons montré plus haut, que l'école par le laboratoire de recherche a organisé plusieurs séminaires, colloques internationaux regroupant des chercheurs de différents pays depuis les années 2000, jusqu'à aujourd'hui. Des articles de recherche ou des thèses ont été produits dans ce contexte, l'école a aussi disposé pendant plusieurs années de professeurs et conférenciers étrangers dits visitants. Cependant, toute cette richesse semble s'être volatilisée, et le manque de valorisation du passé donne le sentiment d'un éternel recommencement lorsqu'il s'agit d'activités à l'international.

Il serait peut-être intéressant pour l'école et afin de faire concorder discours et pratique de mieux exploiter, les réseaux intuitu-personae des EC qui comme le souligne SAM, représentent aujourd'hui « *le capital richesse d'une école qu'elle soit publique ou privée [...]* » Pour lui, « *[...] les stars, c'est les profs qui rayonnent par leurs travaux, leurs publications par leur capacité à impacter les décisions des dirigeants dans les entreprises.*

#### **8.2.4. L'international à travers les activités de recherche du laboratoire**

D'après la dernière évaluation du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (campagne 2018-2019, vague E), le laboratoire de recherche sur lequel s'adosent toutes les formations proposées au sein de l'E3 a été confirmé comme extrêmement dynamique du fait de la qualité des publications dans les revues classées et son rayonnement au plan national et international. En effet, les équipes sont organisées de manière transversale et essentiellement autour d'axes de recherche dont l'un porte sur le management stratégique, la qualité et l'innovation dans un environnement local et International.

Le laboratoire organise en moyenne quatre à cinq manifestations scientifiques par an et 50% d'entre elles ont une dimension internationale soit par le lieu où se tient l'événement, soit par la diversité culturelle et de nationalités des intervenants/conférenciers soit alors par la thématique. Sur l'exercice 2018-2019, on peut noter des colloques comme celui de l'association Francophone de Management International animé par les membres de l'équipe d'EC, ou encore des symposiums en Slovaquie, ou une conférence internationale aux États-Unis.

De plus certains membres du laboratoire sont présents dans les comités scientifiques ou des comités éditoriaux de revues internationales où ils côtoient et échangent avec des collègues d'autres pays et établissements.

Au plan du fonctionnement du laboratoire, il est important de noter que la mobilité des chercheurs est encouragée. Ceux-ci disposent de facilités pour effectuer des missions à l'étranger comme le mentionne la source SHI. « *Au niveau de la recherche, on participe à des colloques internationaux, il y a toujours un encouragement, jamais les déplacements ne sont refusés, ils sont financés. C'est une chance [...] Dans la recherche on est beaucoup plus stimulés que dans l'enseignement ; on n'a pas le même accompagnement. J'ai des collègues qui essaient de monter des projets avec les étudiants notamment avec l'étranger, mais c'est compliqué...* » Par ailleurs, même les doctorants ont la possibilité d'être financés pour la participation à des conférences en France ou à l'étranger.

L'empreinte internationale est de toute évidence plus visible et marquée dans les activités de recherche via le laboratoire que dans les activités d'enseignement. En effet, le laboratoire finance en moyenne 60 missions par an pour tous les EC et doctorants.

Toutefois, et comme le souligne le rapport d'évaluation de l'HCERES, malgré le dynamisme évident du laboratoire et l'implication de ses membres pour développer certains axes, la dimension internationale gagnerait à avoir plus d'impact notamment dans l'articulation entre recherche et enseignement.

### **8.2.5. Développement international et stratégie de l'école**

Comme nous l'avons montré précédemment, l'international est annoncé autant sur le site internet de l'école que dans le discours institutionnel du dirigeant, comme étant un axe stratégique de développement de l'école. Néanmoins, la stratégie d'internationalisation en tant que telle n'est pas connue, ou au mieux reste floue pour les acteurs.

On sait qu'il existe des orientations ainsi que l'indique KAS en ces termes : « *en tout cas, moi le discours que je vois de la part de notre direction c'est surtout que l'E3 est prête à travailler et à collaborer avec les personnels étrangers extérieurs, ou à travailler, à participer à des événements des colloques extérieurs [...] Il y a toujours cette envie de la part de notre directeur qui était avant au ministère des Affaires étrangères, de développer des partenariats avec différentes universités étrangères* ».

Cependant, chacun traduit à quoi ces orientations peuvent correspondre au-delà des séminaires pour les étudiants. Les deux affirmations de EST ci-dessous explicitent clairement qu'il existe un cadre institutionnel, on est conscients en interne que l'international est important, il y a cette volonté de développer, mais dans la pratique, rien n'est plus clair : « *Si on me parle d'international à l'E3, je dirais avenir, formation, préparation pour le futur des jeunes, ouverture pour le personnel.* » Mais « *Si tu me*

*demandes s'il y a une stratégie internationale à l'E3, je te dirais surement, mais je ne la connais pas. Soit, je n'ai pas ouvert suffisamment mes oreilles et je suis passée à côté (et ça peut arriver), ou alors elle est un peu plus haut de la pyramide pour l'instant. »*

Dans le même ordre d'idées, KAS affirme qu'il existe bien une stratégie internationale à l'E3 mais ne sait pas concrètement comment elle se décline.<sup>250</sup> JUL est encore plus expressif sur le manque de mise en œuvre stratégique du développement international de l'école qu'il attribue à un flou stratégique global de l'établissement. Pour lui, depuis que l'école a rejoint le réseau des IAEs, pour lequel les requis étaient connus comme par exemple la certification Qualicert, les acteurs avaient le temps de travailler pour préparer une confirmation de l'intégration au réseau, mais s'il n'y a pas de cadre stratégique, « *de document sur lequel s'adosser pour mettre en place le développement...* »

D'autres sont moins explicites sur l'inexistence formelle de procédures et de méthodes en lien avec le développement international puisque celui-ci est porté par les individus et que c'est le résultat *in fine* qui compte. L'école est dynamique, il y a des manifestations scientifiques qui sont organisées... Cette absence de procédures formelles, faciliterait la flexibilité comme nous allons le voir dans la section suivante.

Plusieurs sens<sup>251</sup>, plusieurs compréhensions même si par défaut international est associé aux séminaires à l'étranger autant pour les enseignants que pour les administratifs.

Nous avons constaté en effet que la majorité des projets développés et ayant eu un rayonnement au niveau international reposaient sur les réseaux et initiatives individuelles de quelques acteurs. Ici aussi l'international est présent mais diffus, du fait de la multiplicité d'actions individuelles et non coordonnées qui peuvent exister. L'international se développe à l'intuitif et à l'affectif c'est pourquoi l'impression d'avoir un pôle international est forte, même s'il n'existe pas de processus pour l'accompagner. Par exemple nous avons entendu à plusieurs reprises dans les réunions et dans les échanges formels et ou informels qu'il existait des partenariats institutionnels avec des universités étrangères, mais nous n'avons jamais réussi à mettre la main sur une convention en tant que telle pour connaître le contenu des accords partenariaux. Il n'existe pas de stratégie claire de ce point de vue et une coordination est nécessaire entre la recherche et l'enseignement pour une cohérence globale du projet d'internationalisation de l'E3.

L'absence d'orientation stratégique claire sur le développement international et l'existence de réseaux individuels d'acteurs amènent à s'interroger sur le climat au sein de l'E3. Le dynamisme de l'équipe et

---

<sup>250</sup> « Je pense [qu'il y a une stratégie internationale] mais après comment. Je n'en sais pas plus. Je pense que c'est JOF qui pourra te donner la réponse. » KAS

<sup>251</sup> Voir annexe N°15 sens de l'international au sein de l'E3



la forme d'internationalisation actuelle de l'E3 seraient basés sur l'existence de champs de forces individuelles ou collectives en interne, ce qui nous a semblé intéressant à explorer dans la section suivante.

Par ailleurs, notons également que plus que dans les autres cas, les pratiques et le sens de l'international a rapidement laissé la place lors des entretiens aux questions liées à l'orientation stratégique de l'E3 en tant que telle, et aux styles de management entre les deux dirigeants que l'école a connus jusqu'ici.

## **8.2.6. Les freins au développement international**

### **8.2.6.1. Les difficultés liées à l'anglais**

Le niveau d'anglais des étudiants de l'E3 en anglais est divers, bien que pour un certain nombre de programmes, le passage du TOEIC avec un score de 800 ou la justification d'un niveau B2 en anglais devient nécessaire pour valider le diplôme de Master. Selon l'une des principales intervenantes d'anglais dans les Masters de l'E3, les niveaux sont disparates dans les groupes (*« Dans un de mes groupes, j'ai au moins trois niveaux différents...Pour les préparer au TOEIC, c'est compliqué »*). En effet, les étudiants ne sont pas tous en mesure de suivre des cours de management en anglais. L'une des raisons est que les enseignements des langues ont souvent privilégié l'écrit, la grammaire, à l'oral et aux conversations. De plus, le nombre d'heures d'apprentissage alloué aux langues ne permet pas aux étudiants de niveau BAC de tenir une conversation en anglais au sortir du lycée. Notons que certains étudiants choisissaient les écoles universitaires du fait de la non exigence d'un niveau d'anglais à l'entrée pour plusieurs. Une de nos étudiantes en 2<sup>e</sup> année de master à l'E3 nous indique à ce propos qu'elle a choisi ce master car *« il n'exigeait pas l'anglais »* à l'entrée, ce qui lui laisse au moins une année pour se préparer à passer le TOEIC.

Au-delà du niveau en anglais des étudiants, notons que la majorité des EC de l'équipe de l'E3 ne serait pas en mesure de dispenser des cours en anglais. OWE indique clairement dans cet ordre d'idée : *« j'ai toujours trouvé étrange moi, de m'adresser dans un mauvais anglais à des gens qui comprennent mal mon mauvais anglais, je trouve ça un peu absurde. »* Bien que les EC publient dans des revues classées, et donc à portée internationales, la plupart rédige généralement les articles en français puis les font traduire en anglais.

OWE explique cette difficulté des enseignants chercheurs à évoluer en anglais par l'absence d'une politique d'incitation formelle de l'université, car travailler en anglais amènerait les EC à *« sortir de leur zone de confort »*. Il précise par ailleurs que même s'il est possible à titre individuel de faire évoluer le

niveau linguistique de façon intensive, « [...] *il n'y a pas non plus forcément un grand nombre de volontaires spontanés, et je ne fais pas partie des volontaires, et puis mes thèmes de recherche sont très centrés sur des problématiques assez franco françaises. Le jour où je n'ai pas le choix, je le ferai, mais tant que j'ai le choix, je ne le fais pas.* » En d'autres termes, l'anglais reste encore facultatif, à l'E3, ce qui empêche notamment de recevoir des étudiants en échange car, il n'y a pas ou peu de réceptacle pour les accueillir et, il existe peu d'incitations institutionnelles à développer l'apprentissage de l'anglais.

#### **8.2.6.2. Des contraintes institutionnelles : forte dépendance à l'université mère**

L'école est une composante à part entière de l'université. Son statut d'IAE lui confère certes une forme d'indépendance, avec le directeur de la composante qui est donneur d'ordre, mais toutes les décisions prises au sein de l'E3 notamment au travers du conseil doivent être soumises au CA de l'université. Pour SAM d'ailleurs, les IAEs de manière générale sont enfermés dans les silos du fonctionnement universitaire régi par la bureaucratie professionnelle.

En effet, l'état actuel du système institutionnel universitaire basé sur le volontariat et le caractère non obligatoire des échanges, ne favorise pas la mobilité des étudiants mais également celle des EC et des administratifs. Il existe des dispositifs du type Erasmus au sein de l'université, mais les étudiants en sont souvent peu ou pas informés. De plus, ces départs ne sont pas obligatoires comme on a pu le voir dans les écoles privées E1 et E2. Comme l'indique KIF, étudiant en L3 à l'E3, « *à l'université, si ce n'est pas obligatoire, les gens ne viennent pas ou ne font pas. On peut le voir avec les cours magistraux en amphi.* » Les dispositifs de départs à l'étranger pour les étudiants existent mais ceux-ci doivent faire individuellement les démarches auprès du service RI de l'école ou de l'université pour organiser leurs départs. Par ailleurs, les étudiants interrogés et ayant bénéficié d'un semestre à l'étranger considèrent le contexte avant le départ comme « *très cadré, rigide* » et laissant peu de flexibilité notamment aux personnes qui partent pour la première fois à l'étranger.

Par ailleurs, du point de vue organisationnel, toutes les conventions ou les accords-cadres à mettre en place doivent passer par les services centraux de l'université lorsqu'il s'agit d'un accord hors Erasmus ou d'un accord avec un partenaire non référencé dans les partenaires institutionnels de l'université mère. ANA, responsable RI de l'E3 déplore le fait que « *dans les services centraux, les gens ne sont pas ouverts à l'international et qu'ils n'ont pas forcément l'expérience, [...] les services comptables ne travaillent pas avec les services comptables des universités étrangères... Le service juridique ne travaille pas avec le service juridique dans les universités étrangères... donc dès qu'on décide de faire quelque chose à l'étranger c'est une catastrophe, parce que le service juridique ne suit pas, [...] Donc rien n'est*

*possible sauf si tous les accords sont rédigés en français selon la juridiction française, et tous les conflits ne peuvent être résolus qu'à la française... »* Pour elle, c'est très difficile de travailler avec les services transversaux de l'université car les procédures et les contrats ne semblent pas avoir été pensés avec une possible ouverture internationale. Elle ajoute pour finir sur ce volet que, travailler dans ces conditions c'est très difficile car *« non seulement les individus doivent faire des efforts du point de vue linguistique, ils doivent faire des efforts pour monter des projets et des relations avec des collègues à l'étranger, mais ils doivent surtout se battre en interne pour faire bouger les choses, faire signer des accords, faire payer les factures à l'étranger... »*

D'après ces verbatim, on serait tenté de déduire que les relations avec le central pour ce qui est du développement de l'international sont de l'ordre de la bataille permanente. Cela pourrait d'ailleurs expliquer une forme de nonchalance observée sur le terrain pour développer les activités liées à l'international car rappelons qu' *« il y a la volonté de développer l'international mais [en plus des difficultés d'articulation entre le local et le central], le manque de moyens montre bien que ce n'est pas la priorité de l'université. Il y a toujours quelque chose de plus important. » ANA*

Cette idée nous renvoie à la question des injonctions contradictoires que l'école E3 subit selon les acteurs internes. L'université affiche clairement une volonté de développement international et une volonté de développement des formations continues. Cependant, comme l'indique OWE, quand l'E3 suit ces orientations stratégiques, elle est « retoquée ». Il prend l'exemple d'un programme de DBA proposé par l'E3 en partenariat avec un groupe de grandes écoles de management, qui a n'a pas été validé par l'université. L'une des raisons avancées étant le prix de cette formation qui contribuait à elle toute seule, à afficher à la fois le développement de la formation continue et de l'international puisque le public visé était des dirigeants d'entreprises à travers le monde. OWE précise que pour des projets, ils (l'E3) se retrouvent dans des *« stratégies de contournements »* car *« dès qu'on sort de quelque chose de standard on va se heurter à des difficultés techniques avec les services, avec des difficultés de perception et de compréhension de la part des organes décisionnaires au mieux. Au pire, dans les conseils ou par contre on maîtrise moins bien, on va se heurter soit à des représentants d'étudiants soit à des représentants syndicaux soit à d'autres collègues qui ne sont pas du tout dans notre champ et qui ont du mal à en voir certaines spécificités. »*

Cet interlocuteur propose un autre exemple qui permet de mettre parfaitement en lumière l'idée d'injonction contradictoire entre les stratégies de l'université sur certains sujets et les conceptions philosophiques des différents corps de l'université. Cet exemple porte sur la formation continue : *« il a fallu quasiment deux ans pour arriver à sortir des fiches de RNCP parce qu'il y avait un blocage au niveau d'un service ... Et d'un côté on a une stratégie : il faut développer, l'alternance et la formation continue ; et de l'autre, il y a des représentations extrêmement suspicieuses sur tout ce qu'on peut mettre en place*

*dans ce domaine parce qu'il y a un rapport à l'argent qui pour une partie non négligeable de ceux qui décident reste quand même encore pas clair. Parce que l'argent qui vient directement de l'Etat c'est noble, le reste est suspect. »*

### **8.2.6.3. Le manque de moyens financiers et matériels et organisationnels**

Bien que ces mêmes problématiques existent dans toutes les organisations à des degrés différents, selon les acteurs, les injonctions contradictoires sont présentes de manière plus marquée dans l'université. L'une des formes c'est le manque de moyens fussent-ils matériels, financiers et/ou organisationnels.

Sur le plan organisationnel, les longs délais de traitement liés à l'organisation bureaucratique dans laquelle se trouvent les universités françaises ne permettent pas à l'E3 d'être réactive face à ses partenaires directs. En effet, *« Il y a ce qui relève du discours et ce qui relève du fonctionnement quotidien. Dans le contexte universitaire il existe une rigidité de certains cadres. »* (Source SHI). Par ailleurs ROX met en avant le fait que les EC n'ont pas suffisamment de temps pour développer les activités au niveau local du fait d'une surcharge de travail, notamment administratif. Cet acteur considère que structurellement l'école pourrait être plus aidée : *« Aujourd'hui la plus grande difficulté que je vois par rapport à ces développements à l'international c'est qu'effectivement on a plein de pistes : envoyer les étudiants, faire venir des visiting professors, donc là ça nécessite un peu de moyens, développer des projets à l'international, développer la recherche...Moi depuis septembre je n'ai pas écrit une ligne, je suis sous l'eau. On a vraiment beaucoup de boulot, mais pour développer tout ça, il faut des moyens, de l'accompagnement, une structure sur laquelle on puisse s'appuyer, quelqu'un qui connaissent bien tous les rouages internationaux. Si on a à monter des projets internationaux qu'on puisse être aidés au niveau montage de dossiers...Je crois qu'à l'université on peut se faire aider mais on n'a aucune information là-dessus. »* JOF quant à lui souligne que l'E3 dispose de plein d'actions qu'elle pourrait mettre en place pour booster l'international *« si [l'E3] avait le temps et les moyens [...] »*

Sur le plan financier, plusieurs acteurs déclarent que l'E3 n'a pas les moyens, même si elle a les capacités d'en générer au niveau local. OWE indique que l'E3 *« n'a pas les moyens de faire de la conquête comme dans les écoles privées, avec des implantations territoriales, des implantations internationales de l'E3 de manière permanente [...] et puis en termes d'autonomie de gouvernance, l'université ne serait pas favorable si ça ne passe pas par l'université elle-même qui est aujourd'hui engloutie dans [la méga université], donc ça fait des poupées russes... et donc avant de mettre sur pied quelque chose, il faut six ans de discussion, ce n'est pas simple. »*

Les principaux freins à l'internationalisation identifiés jusqu'ici sont liés à la relation institutionnelle entre l'E3 et sa maison mère (si on peut l'appeler ainsi) qui est l'université. Il nous apparaît donc intéressant de nous pencher sur d'autres potentiels freins plus internes à l'E3.

#### 8.2.6.4. Informel et inexistance de referrentiel communs de pratiques

L'informel est une caractéristique du fonctionnement de l'E3, et cette dimension qui lui confère un côté dynamique, participe du développement de l'international dit « *par la force des choses* » (YAN).

Au niveau des administratifs, nous avons noté qu'il n'existe pas de procédures édictées ni de traces sur la prise en main des postes en cas de mutation ou de départs. Les agents qui partent s'en vont avec leur connaissance du poste et des outils car il n'y a pas de lieu de mise en commun pour une coordination des processus autre que les textes de loi et les documents cadre de l'université. Là aussi, ça dépend des personnes qui peuvent souhaiter former les successeurs en leur transmettant directement leurs éléments de travail, si non, il n'y a aucun cadre institutionnel qui l'exige comme le souligne MIL : « [...] *il n'y a pas quelque chose qui est formel pour tout le monde, ce n'est pas obligé.* »

Chaque nouvel arrivant « se fait la main » sur son poste de travail et le fait évoluer au gré des échanges avec les collègues de bureau, les EC et les autres acteurs de l'environnement. Cette inexistance de formalisation qui pourrait entraîner un manque de transversalité n'inquiète cependant pas outre mesure, car tout le monde est désormais habitué à fonctionner comme ça et cela, d'autant que la formalisation obligerait les uns et les autres à sortir de leurs zones de confort. Pour ROX, il y a beaucoup d'informel, « *mais je ne sais pas si quelque chose de formel permettrait que ce soit mieux...* » De la même manière, pour NOL, il y a les grandes orientations qui sont données lors des réunions ou au travers d'emails et l'harmonisation se fait de manière informelle.

Dans les faits, la mise en œuvre des orientations autour de l'international se fait par les acteurs individuellement ou par binôme. Il n'ya pas de cadre d'application commun à tous, les pratiques des uns et des autres varient selon leurs sensibilités comme nous l'avons montré plus haut. Comme l'indique JUL, « *ici chacun travaille sur ses acquis* » et les politiques internationales reposent sur des personnes et non sur l'institution en tant que telle. En effet, au-delà des personnes, il n'y a pas de politique, ni d'internationalisation. On en reste au niveau du discours et la mise en œuvre stratégique sur le terrain se résume à une combinaison de pratiques et à une rationalisation à postériori de ce qui est effectué par les différents acteurs.

A la lumière de cette compréhension du fonctionnement de l'école, on peut s'interroger sur la dimension culturelle de la prépondérance de l'informel au sein de l'E3.

### 8.3. Conclusion cas E3

En guise de conclusion on peut retenir quelques idées clefs au sujet de la stratégie d'internationalisation de l'E3. D'une manière générale, Il ressort que le pilotage que ce soit au niveau de l'international ou même au niveau global de l'école laisse beaucoup de place à l'informel et au relationnel, ce qui rend difficile dans le contexte de l'E3, la mise en œuvre d'une stratégie claire. Néanmoins, l'appartenance à un réseau organisé, celui des IAEs oblige l'E3 à formaliser un minimum ses pratiques et la formulation de stratégie s'apparente désormais au recensement des pratiques individuelles des uns et des autres. Bien que la certification qualité qui est une condition sine qua non pour le maintien dans le réseau n'a pas suscité une véritable réflexion stratégique en profondeur sur le fonctionnement de l'établissement, la démarche de certification a au moins permis de créer une banque de documents communs que tous les EC et administratifs sont invités à utiliser.

Concrètement, voici ce que notre étude révèle au sujet de l'E3 :

- 1) L'international repose sur des initiatives intuitu personae différentes d'un acteur à l'autre. Il n'y a pas de coordination malgré l'existence d'un département international en tant que tel.
- 2) Il existe une dichotomie entre les intentions, voire ambitions politiques et la réalité de l'international au sein de l'E3.
- 3) Le manque de formalisation de la politique internationale pose la question de la mise en œuvre effective (manque de référentiel commun, transmission orale, processus informel...)
- 4) La confiance, l'informel et l'ajustement mutuel sont les mécanismes de coordination au sein de l'E3 et les référentiels ne sont pas privilégiés car considérés comme contraignants.
- 5) La culture de métier de l'EC et le manque de pilotage des initiatives individuelles favorisent l'émergence de comportements de « free riders » au sein des équipes
- 6) La politique internationale correspond à la rationalisation à postériori des pratiques ou actions dites internationales effectuées dans le cadre de la recherche et de la formation.
- 7) L'international c'est l'affaire des autres (ceux qui travaillent sur la thématique ou ont une

responsabilité administrative labélisée international).

Comme pour la présentation des cas précédents, nous avons formalisé une data structure reprenant les idées clefs principales issues du cas, ainsi que quelques idées de second ordre que nous considérons comme étant des facteurs explicatifs des phénomènes observés.

Tableau 20 : Synthèse des résultats E3

| RESULTATS PRINCIPAUX  | FACTEURS EXPLICATIFS  | CONSEQUENCES  |
|---|---|---|
| L'international repose sur des <b>initiatives intuitu personae des EC</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Faire de l'international c'est l'affaire de ceux qui travaillent sur cette thématique de recherche ou en ont la responsabilité administrative</li> <li>2) Chaque EC est seul pilote de ses programmes de formation et de recherche. Il a donc le pouvoir de déterminer l'orientation internationale qu'il souhaite donner aux programmes qu'il pilote</li> <li>3) Les actions liées à l'international sont toujours portées par les mêmes personnes et très peu de ces initiatives sont institutionnalisées et donc reproductibles d'une année à l'autre</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Trois grands axes internationaux étudiés et explorés dans le cadre des séminaires et des travaux de recherche (les USA, la Chine et l'Europe de l'Est). Ces lieux/sujets d'intérêt dépendent principalement de la sensibilité de trois EC au sein de l'E3.</li> <li>* Le rayonnement international de l'école dépend des acteurs et non de l'institution</li> <li>* Pour parler d'international, il faut s'adresser à des acteurs spécifiques</li> </ul> |
| Il existe une <b>dichotomie entre le discours et la mise en oeuvre opérationnelle</b> de l'internationalisation   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se préoccuper de la mise en oeuvre relève du management stratégique or, le mode de pilotage de l'école peut grandement être associé à de l'administration</li> <li>2) La transmission orale et l'informel sont les modalités de fonctionnement au sein de l'E3. Il n'y a pas ou peu de formalisation sur certains sujets</li> <li>3) L'absence de formalisation peut justifier le manque d'harmonisation des actions mises en place par les différents acteurs</li> </ol>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Les décisions prises au sortir des réunions sont appliquées individuellement par les acteurs selon leurs propres sensibilités</li> <li>* Il y a plein de choses qui se font à l'international et, c'est pendant les AG qu'on les découvre. C'est dommage</li> <li>* Chacun fait un peu comme il veut dans ses programmes</li> <li>* Personne ne veut sortir de sa zone de confort</li> </ul>   |
| <b>La culture du métier d'EC et le manque de pilotage des initiatives individuelles</b> favorisent l'émergence de <b>comportements de free riders</b> au sein des équipes | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Le manque d'harmonisation des pratiques et de référentiel commun entraîne des comportements opportunistes de certains acteurs</li> <li>2) Les mécanismes de coordination sont liés à l'ajustement mutuel et il n'existe pas de contrôle sur les activités des acteurs</li> <li>3) La confiance sans contrôle crée des situations d'inertie et de stagnation</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* On est très bien lotis (possibilités de voyager sans trop de contraintes autant pour les administratifs que les EC)</li> <li>* Travail en silo ou en clan malgré l'ambiance dynamique et solidaire affichée au premier regard</li> <li>* Existence de cercles d'influence et de jeux d'acteurs. Certaines initiatives sont mises en avant ou adoptées en fonction du cercle d'appartenance</li> </ul>  |
| L'international se résume dans les faits à une <b>rationalisation à posteriori d'actions effectuées</b> dans le cadre de la recherche et de la formation                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'appartenance au réseau IAE oblige l'E3 à formaliser un minimum les pratiques sur différents plans</li> <li>2) La formalisation n'a pas poussé à une réflexion dans le fond, mais à un recensement de ce que les collègues font déjà</li> <li>3) La participation à la démarche qualité relève toujours du volontariat</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* On fait Qualicert parce qu'on n'a pas trop le choix mais au final, ce n'est pas plus mal d'avoir des documents de référence</li> <li>* Ça prend du temps sur la recherche de faire du pilotage. On passe plus de temps dans l'administratif qu'autre chose</li> <li>* On n'a pas les conditions matérielles pour faire tout ça. Dans les écoles privées ils ont plus de</li> </ul>   |
| <b>L'international c'est l'affaire de ceux qui travaillent sur cette thématique de recherche ou qui ont une fonction associée</b> à l'international                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Faire de l'international c'est bien mais c'est contraignant</li> <li>2) Il n'y a pas d'incitation formelle/institutionnelle à développer l'anglais et les formations en anglais</li> <li>3) Il y a peu de ressources dans le contexte public et franco-français</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* J'ai toujours trouvé absurde de s'adresser dans un mauvais anglais à des gens qui comprennent mal mon mauvais anglais, alors que nous sommes tous des francophones.</li> <li>* Tous nos chercheurs écrivent en français et traduisent en anglais</li> <li>* L'international ne fait pas partie de mes sujets de recherche, je me mettrai à l'anglais, le jour où je n'aurai pas le choix</li> </ul>  |



# CHAPITRE 9

## ETUDE DU CAS E4

### 9.1. Le contexte de l'E4 : Généralités

L'E4 est une école universitaire du Nord de la France, située à proximité de Paris. Comme les autres écoles universitaires, elle bénéficie des avantages de l'université et celles d'une école privée. L'E4 dispose de trois grands pôles : contrôle, finance, audit, management général et marketing digital/communication. La quarantaine de diplômes de l'école couvrent l'ensemble de ces pôles, avec une quinzaine de licences dont sept professionnelles et une bonne vingtaine de masters. Tous ces programmes sont proposés en formation initiale, une bonne partie en apprentissage, en contrat de professionnalisation et en formation continue.

L'E4 a été créée en 1956 en tant qu'institut préparant les étudiants aux affaires. Il était inséré dans la faculté de droit et sciences économiques de son université mère. A sa séparation d'avec la faculté de droit et sciences économiques, l'E4 devient en 1972, une composante de l'université UE4 qui s'est également créée à cette même époque.

| <b>E4 en chiffres</b> <sup>252</sup>  |
|---|
| - 40 diplômes (+ de 30 parcours pédagogiques de la Licence au Doctorat en formation initiale, alternance et continue) |
| - Plus de 2000 étudiants  |
| - 49 % en formation initiale  |
| - 42 % en alternance  |
| - 8% en formation continue  |
| - 27 780 diplômés depuis 1956   |
| - 71 enseignants-chercheurs universitaires permanents   |
| - 65 personnels administratifs et techniques de recherche et formation  |
| - 3000 entreprises partenaires  |
| - 100 partenaires internationaux (Erasmus+ et hors Erasmus)   |
| - 49 pays pour l'échange d'étudiants  |
| - Un centre de recherche (RIME LAB)   |

<sup>252</sup> Chiffres de l'année 2018-2019, avant la fusion avec l'autre composante de l'université mère

Plus du tiers des étudiants de l'E4 sont inscrits en alternance ; la quasi-totalité des Masters est également proposée en alternance. Selon la responsable de l'alternance, cette modalité de formation est un axe fort du positionnement de l'E4. La philosophie de l'école est que cela permet une démocratisation des études supérieures de haut niveau. Les étudiants ont la possibilité de faire tout leur parcours en alternance ce qui leur donne l'opportunité de valider une expérience professionnelle à la fin des études, sachant que plus de la majorité des étudiants restent dans le Nord après leurs études. Les rythmes de l'alternance peuvent être variés : de deux jours à l'université et trois jours en entreprise ; à une semaine en cours et trois semaines en entreprise, dépendant des programmes. Toutes les formations en alternance sont proposées en lien avec un CFA local et le service Alternances et Stage dédiée de l'IAE.

Au-delà de la formation en apprentissage, la formation continue est également un pilier dont l'école est fière car fait partie de son ADN, notamment avec la formation en double compétence. Les programmes qui accueillent les formations continues sont ouverts à deux types de publics : les salariés avec par exemple un BAC + 2 et 10 ans d'expérience, mais qui plafonnent dans leur évolution. Le 2<sup>e</sup> profil est celui des personnes en reconversion professionnelle ? des personnes qui veulent changer de métier et ont besoin de compétences pour se lancer soit dans un autre métier au sein de la même entreprise, ou alors changer de métier et de secteur d'activités. Dans certains masters, les étudiants de formation initiale et ceux de formation continue sont mixés, et dans d'autres, ils ont des groupes spécifiques, c'est le cas par exemple des Master Management Stratégique et MAE (ancien CAAE). En 2015, on compte plus de 500 inscrits en formation continue dont la moitié en contrat de professionnalisation.

*Tableau 21: Liste des entretiens E4*

| Identification | Fonction                   | Date de l'entretien       | Durée                              |
|----------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| AAB            | EC-responsable RI adjoint  | 01/07/2019                | 50 minutes                         |
| ADE            | Administratif -Chargé RI   | 26/09/2019                | 45 minutes                         |
| DBE            | EC                         | 01/12/2018                | 2h13 minutes                       |
| PGR            | EC-Responsable RI          | 25/06/2019                | 1h15 minutes                       |
| PCO            | Administratif-Directeur RI | 15/05/2019                | 1h15 minutes                       |
| SYA            | EC-Responsable RI          | 30/01/2019                | 1h40 minutes                       |
| VLE            | Administratif-Directeur RI | 30/01/2019                | 1h05 minutes                       |
| 7 entretiens   | 4 EC et 3 administratifs   | De Janvier à juillet 2019 | 543 minutes (9heures et 5 minutes) |

## 9.2. L'environnement de l'E4 : une composante bien insérée dans son écosystème

La stratégie de l'E4 tant au point de vue du développement international que du positionnement de l'école est en ligne avec celle de son université de rattachement, que nous appellerons ici U4. L'U4 en tant que telle est le produit d'une fusion des trois universités de la région en vue du projet de construction avec des établissements transfrontaliers, d'une grande université européenne. Grâce à cette fusion l'U4 devient la deuxième plus grande université française en nombre d'étudiants, avec un total de 72 240 étudiants, 6 700 personnels, 24 composantes, six domaines de formation et 66 laboratoires. Dans le cadre de cette nouvelle université, la stratégie est de rendre plus lisible l'offre de formation de l'université afin d'avoir une meilleure visibilité outre frontières et d'attirer les étudiants transfrontaliers et au-delà. Dans cette dynamique, le volet international, entendre ici régionalisation, est une priorité pour l'université U4 dont la fusion des différentes entités a été finalisée en 2018.

### **NB**

Contrairement aux autres cas, nous avons peu d'éléments pour décrire le contexte de ce cas. En effet, nous n'avons pas eu la même facilité d'accès au terrain, d'où le caractère limité des informations proposées dans cette section sur le CAS E4, notamment en lien avec la gouvernance et la stratégie à proprement parler de l'école. Notons néanmoins que les acteurs eux-mêmes indiquent au moment des entretiens, ne pas avoir de visibilité sur la gouvernance après fusion, tout en restant sereins.

A l'intérieur de la nouvelle université, l'E4 à son tour s'est rapprochée d'une autre composante, elle-même produit d'un rapprochement précédent entre la faculté de finance, banque et comptabilité et l'institut de Marketing et de la distribution. Ce nouvel ensemble est regroupé sous le chapeau de l'école universitaire E4, renforçant ainsi le positionnement de l'école comme leader de la formation dans les métiers de la gestion, ainsi que sa proximité avec les entreprises du bassin de l'emploi local. L'école entend par son caractère multidisciplinaire, étoffer son offre de formation. La nouvelle E4 à la fin de la fusion au deuxième semestre 2020, représente 3875 étudiants, dont environ 23% en contrat d'apprentissage, 10,5% en contrat de professionnalisation, 276 en formation continue. La nouvelle E4 compte au total 120 Enseignants, 80 chercheurs, 90 personnels administratifs, et plus de 500 vacataires, le tout réparti sur trois sites dans le Nord de la France. Au plan international, l'école affiche dorénavant 185 partenaires universitaires dans le monde. Avec ces chiffres, elle apparaît comme l'une des plus grandes écoles de management en termes de taille dans le réseau IAE.

### 9.2.1. Plusieurs changements liés aux fusions, mais « on garde le cap »

La réorganisation a entraîné des changements dans les procédures, dans les manières de travailler, et bien entendu dans les routines organisationnelles. Dans certains cas, le fait que le central décide du rapprochement de certaines composantes a permis de mettre en lumière certaines pratiques au niveau local, et de redonner de la clarté sur les directions à suivre. Cette fusion a néanmoins été effectuée progressivement, ce qui a permis d'avoir notamment pour l'E4 une stratégie claire et des lignes directrices pour le développement international calquées sur celles de l'université.

En effet, chaque composante vient avec son passé, sa culture et son carnet d'adresses (notamment pour le développement des partenariats à l'international), et la fusion permet de rassembler toutes les compétences par domaine au sein d'une seule et même structure. Le résultat de cette fusion est transcrit dans une signature en anglais<sup>253</sup> pour indiquer le caractère transcendant de la recherche et l'orientation internationale voulue et assumée de l'école.

Notons que cette fusion ne change pas grand-chose pour les étudiants, sauf qu'ils auront un catalogue de formation plus lisible autant au niveau national que depuis l'étranger. Cependant, la fusion a néanmoins apporté la diversification des sites. L'école étant désormais présente sur trois locations dans la région. Les enseignants quant à eux ne sont pas non plus impactés dans leurs activités d'enseignement et de recherche, la culture de l'enseignant chercheur étant intrinsèquement la même, de surcroît dans les spécialités de la gestion. Les principaux signaux ou points d'attention résident dans le fait que les EC n'ont pas de hiérarchie, les relations au sein des composantes sont donc basées sur de l'ajustement mutuel, quelle que soit l'école universitaire.

### 9.2.2. Organisation interne

La description de l'organisation interne concerne non seulement le fonctionnement général de l'institution au sein de l'Université, mais aussi le fonctionnement de son service international et les nouvelles exigences organisationnelles de la fusion

#### ⇒ Organisation générale

L'organisation générale porte sur différents aspects, allant de la structuration des services (sources PCO, SYA) aux relations hiérarchiques ou de dépendances (source DBE). Structurellement, l'université U4 compte un VP relations internationales, un VP adjoint et un VP chargé des affaires européennes, présents tous les trois au comité de direction de l'université.

---

<sup>253</sup> La signature c'est « look beyond » en d'autres termes : regarder plus loin ou à travers pour continuer à avancer en dépit des circonstances

Après la fusion des deux composantes, la nouvelle E4 a élu un nouveau directeur en novembre 2020, et celui-ci assure une direction collégiale de l'institut avec deux directeurs adjoints. Leurs fonctions nous indiquent les deux principales orientations stratégiques de l'école pour le mandat en cours. Il s'agit de :

- La localisation unique des sites de l'école et le développement de l'exécutive education
- Les accréditations et les relations internationales

Pour fonctionner, l'école s'appuie sur trois instances :

- Le conseil : il définit les orientations générales de l'école et en assure la mise en œuvre tant sur le plan de la formation, de la recherche, de la politique d'internationalisation, que sur de la démarche qualité. Il vote le budget de l'école et statue sur les décisions majeures de l'école, lesquelles sont approuvées par le CA de l'université. Ce conseil est composé de 26 sièges, dont 8 respectivement pour les collèges A et B ; 4 pour les personnels administratifs, 4 pour le collège d'usagers et 12 pour le collège personnalités extérieures.

- Le comité de direction, présidé par le directeur de l'école, est l'instance qui veille à la bonne conduite des affaires courantes de l'école. Il est composé du directeur, de ses deux adjoints, des responsables de pôles du secrétaire général et de deux responsables de services (personnels administratifs)

- L'instance des pôles pédagogiques correspond à l'ensemble des axes de spécialisation de l'école E4. Les pôles sont composés d'équipes pédagogiques (EC, vacataires, et administratifs), pilotées par un responsable de pôle. L'école compte six pôles répartis sur les trois sites dont elle dispose.

#### ⇒ **Organisation du service international**

Au niveau de l'université qui, rappelons-le, compte plus de 70 000 étudiants, le service international (voir organigramme en annexe N° 18) est subdivisé en deux principales directions : la direction des mobilités internationales, la plus grosse et la direction du développement international.

La direction des mobilités quant à elle compte 35 personnes organisées comme suit autour de quatre pôles :

- La mobilité et les échanges. Plus de 1500 étudiants par an partent en mobilité d'échange
- Les mobilités scientifiques et académiques (doctorants et enseignants). Cette équipe s'occupe des cotutelles de thèses, des projets de recherche qui impliquent des mobilités car celles-ci ne sont pas gérées de la même manière que les mobilités d'étude.

- L'accueil international. Ce service a pris de l'ampleur depuis l'annonce de l'augmentation des droits d'inscription, car c'est un service qui gère « *les free movers* ». Ce sont des étudiants qui viennent de l'étranger pour faire leurs études en France et choisissent l'université U4. Ils viennent de leur propre volonté, non dans le cadre d'un partenariat établi. Ils viennent en licence ou en master ou même en

doctorat. C'est un autre public que les étudiants en échange. « *Comme on va les obliger à payer 10 fois plus cher, on va être obligés... on va devoir mettre en place des services pour compenser cette augmentation de frais. Donc là, on est en plein dans la réflexion pour mettre en place un guichet unique avec des cours de français qui seront proposés, un accueil orienté, un accompagnement pour les titres de séjour, les lettres pour ceux qui en ont besoin, des services on va dire, de qualité pour l'accueil des chercheurs aussi bien que des étudiants.* » (Source VLE) Ces free movers représentent 10% de la population totale des étudiants inscrits à l'U4 en 2018.

- La communication et la promotion dédiée aux RI. Le service dispose d'une personne qui travaille à plein temps sur les outils de communication, les plaquettes, les sites, les réseaux sociaux. Elle est directement en lien avec la direction de la communication qui a une référente qui suit tous les projets de la direction internationale.

Le service international central a des relais dans les différentes composantes et travaille avec eux pour le déploiement de leurs projets au niveau local. Ce système dans la planète RI, si nous pouvons l'appeler ainsi, semble bien fonctionner.

L'organisation du service international E4 permet d'observer la structure des équipes et leur dynamique en termes d'interactions entre les individus.

Les équipes du service international sont partagées entre administratifs et enseignants chercheurs (sources ADE, AABA). Sachant que leur nombre varie selon qu'il s'agit du service central ou du service de l'E4. On note des répartitions de responsabilités couvrant les différents aspects de l'international au sein de l'établissement : entre directions RI et directions adjointes (source ADE), entre direction de la mobilité internationale et direction du développement international (source PCO), entre mobilités Europe et hors Europe (source SYA), ou encore entre mobilités entrantes et mobilités sortantes, Erasmus ou hors Erasmus (source DBE).

La dynamique des équipes laisse apparaître un environnement de travail assez convivial, où les acteurs se connaissent tous et travaillent en réseau (sources DBE et VLE), s'expriment en anglais (sources ADE, VLE) et acceptent le contact avec les autres (source VLE).

#### ⇒ **Exigences organisationnelles de la fusion**

La fusion des universités engendre deux principales exigences nouvelles : la capitalisation des expériences individuelles de chaque université (source PCO) et le principe de subsidiarité qui vient amplifier les problèmes de ressources de la nouvelle université (source VLE).

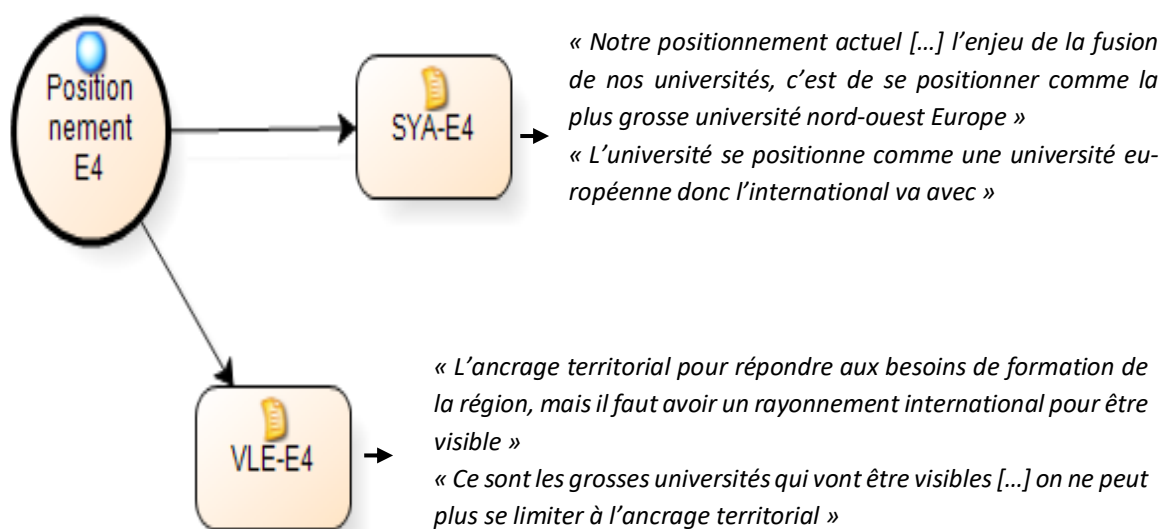
Comme on peut le voir, l'organisation interne de l'U4 en central a une incidence sur l'organisation interne de l'E4, notamment en ce qui concerne l'international qui est notre préoccupation centrale. Au niveau administratif on voit qu'il existe une organisation solide pour répondre au besoin de l'ambition internationale de l'université avec un volet recherche et un volet formation/étudiants pour le pilotage des questions liées à l'international.

### 9.2.3. Le Positionnement E4 : une signature internationale plus forte et le maintien d'un ancrage territorial évident

L'université U4 et l'E4 se sont construites pour répondre à un besoin territorial local initialement, ce qui constitue intrinsèquement une de leurs spécificités et mission. Les priorités locales étant parfois très éloignées des réalités internationales, il peut apparaître difficile pour une université publique de vouloir satisfaire l'ambition de ce positionnement.

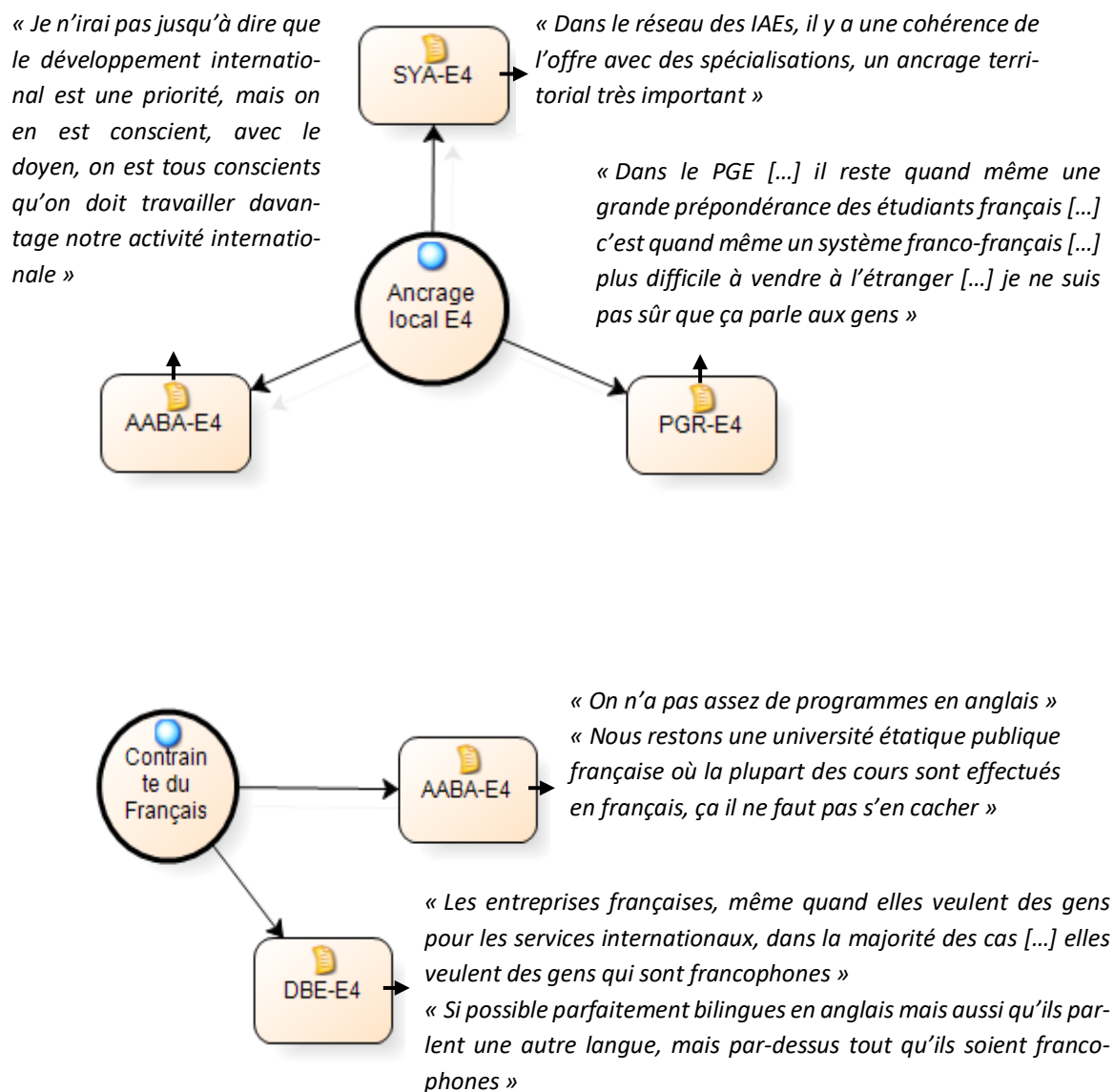
En effet, bien que l'ancrage territorial et la contrainte du français laissent peu de place au développement international, l'université ambitionne de devenir une université de référence dans le Nord de l'Europe. Les personnels et parties prenantes sont conscients qu'il faut travailler davantage l'activité internationale (source AABA).

Figure 32 : Positionnement de l'E4



On observe en effet à l'E4 un intérêt particulier pour son environnement local (Figure 33). L'appartenance de l'E4 au réseau IAE lui donne les couleurs d'un défenseur des préoccupations territoriales (source SYA) où le développement international ne semble pas être une priorité (source AABA). C'est en effet une spécificité des systèmes franco-français, largement dominés par des étudiants français et peu vendables à l'international (source PGR).

Figure 33 : l'ancrage local/territorial de l'E4





#### 9.2.4. Les défis de l'E4

Pour atteindre son objectif d'internationalisation, tout en préservant son identité publique française l'E4 et l'U4 doivent faire face à un défi majeur à savoir la diffusion de la culture internationale au sein de l'école et de l'université. Cela suppose de sensibiliser l'entourage afin d'impliquer tout le monde et de briser quelques résistances de la part du corps administratif (source ADE, VLE).

*« Le corps administratif n'a pas toujours conscience des enjeux à ce niveau-là et ce n'est pas toujours évident de les y amener » « ce n'est pas que les gens étaient contre l'international, mais ils disaient que l'international regardait le service international en fait, et qu'il n'y avait pas forcément besoin que les autres y prennent part ». « Ce sont plutôt les services administratifs qui pouvaient bloquer, les plus rigides, je pense à la compta, les services financiers qui étaient un peu lourds... mais maintenant les injonctions du président, qui dit faut payer les bourses de mobilité des étudiants... ben nous on n'a plus de soucis, maintenant voilà, c'est payé ; avant il fallait quémander ! Il y a une volonté politique qui existe et qu'on voit autant au niveau des services administratifs, de plus en plus qu'auprès des enseignants chercheurs »*

Cette culture de l'international passe par plusieurs aspects, dont des chantiers amorcés pour la plupart et en voie de bouclage pour d'autres :

- L'amélioration de l'offre de formation internationalisée. Concrètement, l'E4 a ouvert un cursus licence complètement en anglais. Une initiative assez compétitive dans la mesure où elle vise à *« attirer une certaine population d'étudiants de pays voisins à un prix largement inférieur à ce qui se pratique chez eux »* (source DBE).

- Le changement de la présentation de l'offre de formation E4 (Source VLE) :  
*« Parce que quand on la présente à l'étranger c'est incompréhensible pour les étrangers »*  
*« Communiquer sur le plan national c'est pas du tout comme communiquer à l'international et ça, c'est très difficile de le faire comprendre au service communication, où ils sont sur un microcosme local ».*

- Le développement des conventions sous forme d'augmentation des mobilités internes et externes (sources SYA ; VLE) et de multiplication des partenariats (source SYA)

- L'appartenance au réseau AACSB et la volonté de l'école de se lancer dans la démarche d'accréditation ; en ligne avec les directives du réseau IAE et les objectifs de l'université mère.

- Le respect des engagements de la certification Qualicert portant notamment sur une activité tournée vers l'international.

*« Nos indicateurs, c'est le taux de mobilité entrants sortants, le nombre de doubles diplômes, le nombre de personnes inscrites dans les formations internationales, le nombre de thèses en cotutelle, cofinancées avec des partenaires étrangers, le nombre de profs invités, le nombre de projets européens déposés acceptés, le nombre de laboratoires internationaux, le nombre d'universités d'été, le nombre de cours en anglais (hors formations). » (VLE)*

### **9.3. Le sens et les pratiques de l'international au sein de l'E4**

L'internationalisation comme nous l'avons vu est une des politiques phares de la nouvelle université U4, ainsi qu'un axe de développement important pour l'E4 qui a travaillé en 2018 à redéfinir une stratégie internationale basée sur quelques axes clefs que rappellent SYA et ADE : l'un d'un point de vue de la politique générale de l'école et surtout au plan pédagogique, et l'autre au niveau administratif et opérationnel.

*« En tant que responsable des RI à l'E4, l'international pour moi c'est plusieurs choses avec des niveaux différents. »* Concrètement, cela passe par : intégrer la dimension de l'international dans les programmes. Nouer, développer des partenariats (accords de doubles diplômes au niveau Master, les diplômes délocalisés)

*« L'idée c'est de développer des formations anglophones ou internationales à l'intérieur de l'E4, augmenter la mobilité entrante et sortante et développer des partenariats sur des territoires qui vont de très prioritaires comme l'Europe du Nord à des territoires de 2e rang comme le reste de l'Europe et un troisième cercle concentrique s'étend à certains pays en développement en Asie ou en Amérique du sud notamment. » (Source ADE)*

Concrètement par quoi passe l'internationalisation au sein de l'E4 ?

#### **Plusieurs axes couverts**

L'international est décrit comme un processus qui implique des acteurs différents, ainsi que l'objet et les fruits de leur interaction (annexe N° 25). Les dimensions de l'international qui sont mises en avant concernent globalement l'ouverture aux cultures étrangères (sources ADE 3 ; DBE ; VLE 2, 3), l'internationalisation des programmes de formation (sources PGR 3 ; SYA 1, 2) et la conclusion des accords ou partenariats *« souvent orientés en majorité vers les échanges des étudiants en apprentissage »* (Source SYA) sous forme de mobilité (source ADE 1, 2), d'échanges (sources PGR 5 ; SYA 3), de

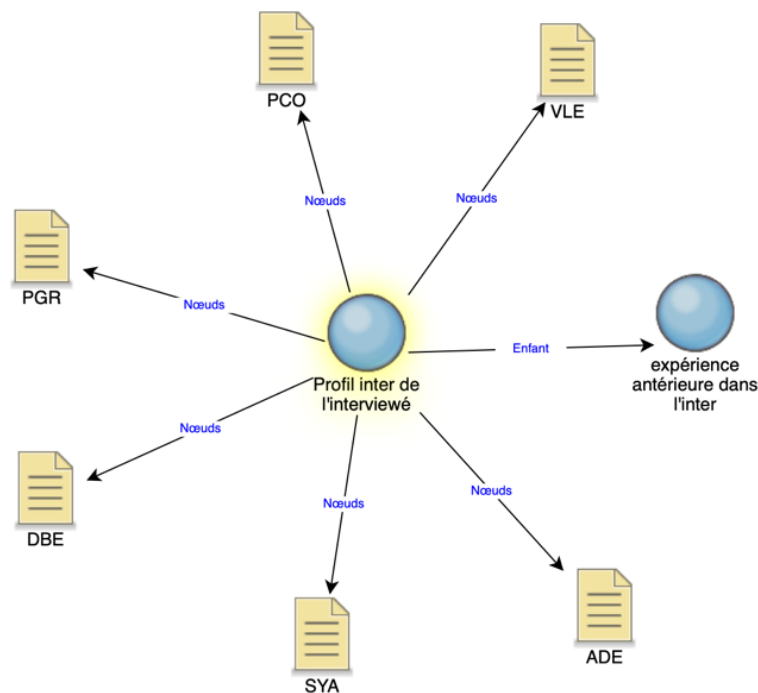
visites (sources AABA ; SYA 1 ; PGR 2), de double diplomation (source SYA 4) et de délocalisation (source SYA 5).

On note par ailleurs quelques dimensions de l'international faiblement évoquées telles que les accréditations (source PGR 1) et les classements (sources ADE 4 ; VLE 1).

### 9.3.1. La dimension internationale du profil des personnes interrogées

Lorsqu'on échange avec les acteurs de l'E4, on s'aperçoit qu'ils ont tous une caractéristique commune, c'est un passé à l'international ou dans une fonction en lien avec l'international.

Ce passé peut se traduire sous plusieurs formes :



- Pour certains il s'agit d'avoir soit une origine étrangère et/ ou d'avoir vécu à l'étranger. C'est le cas de VLE : « Je suis russophone et j'ai une maîtrise comme on disait à l'époque, en LEA et un DESS en géopolitique appliquée sur la grande Europe »

SYA, à propos de son parcours, déclare : « j'ai un background inter, je suis fils de diplomate, je ne fais pas de déterminisme mais c'est juste que cette dimension je la porte en moi. Depuis longtemps je me suis baladé suivant les missions de mon père. »

PCO quant à lui indique : *« J'a, i je peux dire, un profil inter parce que je suis né à l'étranger, j'ai vécu aussi à l'étranger par la profession de mes parents. »*

- L'expérience professionnelle antérieure dans une mission en lien avec l'international est une autre variable qui permet de caractériser les personnes que nous avons interrogées.

*« J'ai travaillé à l'EDHEC au service RI et puis ensuite j'ai eu une opportunité pour travailler comme 1ere attachée du président du conseil départemental du Nord, toujours sur des thématiques de l'inter. »*

déclare ADE

*« Ça fait 20 ans que je travaille dans l'international. J'ai fait un VIE en Ukraine, où je gérais la coopération scientifique avec les universités à travers les bourses et les fonds de l'ambassade françaises. »* (Source VLE)

PGR quant à lui, a *« été directeur adjoint de SKEMA à l'époque de la fusion entre le CERAM et l'ESC Lille.*

*« Je travaille dans l'international depuis 1993. J'ai été dans une école de commerce rattachée à l'une des universités de la région en tant que coordinateur Erasmus [...] »* source PCO)

*Au niveau de la recherche, DBE précise qu'il « fait partie de la première génération [au sein de l'E4] pour qui les colloques à international étaient aussi importants que les colloques nationaux. »*

- Les études en langues ou un parcours en géopolitique pour les administratifs notamment traduisent également une forme d'ouverture internationale dans le profil des interviewés. VLE a fait un DESS en géopolitique, ADE a fait Science Po à Toulouse, puis des études d'Allemand.

Le profil international construit à travers le background familial, les expériences professionnelles ou les études réalisées par les acteurs de l'E4 n'est pas suffisant pour expliciter leur investissement dans le développement de la mission internationale dans un milieu universitaire, avec les contraintes qui lui sont connues. En effet, les personnes interrogées partagent au-delà des caractéristiques de profil, des motivations spécifiques. ADE parle de l'importance des valeurs du service public, tandis que VLE n'a jamais travaillé dans le secteur marchand et a passé un concours spécifique pour être intégrée à l'université. SYA a choisi de reprendre le rôle de responsable RI car il *« connaît bien la maison »* et considère que le projet international est *« sympa, même si ce n'est pas un long fleuve tranquille »*.

Pour DBE, *« l'international c'est quelque chose de processuel, quand on met le doigt dedans on peut difficilement s'arrêter. »*

D'une manière générale, au sein de l'E4, les personnes qui sont en charge de l'international se sentent investies et sont volontaires pour trouver des voies et moyens afin de faire avancer l'institution, parce qu'elles croient intrinsèquement aux valeurs que l'ouverture internationale apporte aux étudiants.

Pour ce qui est de la recherche et des enseignants chercheurs avec lesquels nous nous sommes entretenus, l'international est quelque chose de dynamique et qui se développe sur le long terme et essentiellement sur le capital social des acteurs impliqués. Comme l'indique DBE, « *en recherche [l'internationalisation] vient vraiment des gens et elle n'est pas consubstantielle, il n'y a pas de grosse différence dans le monde dans le principe de faire de la recherche. Les statuts sont différents les états d'esprits également mais les revues de littérature sont les mêmes. Au niveau de la recherche, la communauté elle n'est de facto pas si nationale que ça.* »

### 9.3.2. L'intégration de la variable internationale dans le profil de poste des administratifs

Au plan administratif, l'U4 dispose d'une trentaine de fonctionnaires et contractuels permanents dans la direction des mobilités internationales « *et tout le monde parle au moins l'anglais* ». La réorganisation permet d'évaluer à quel point les mentalités ont évolué au sein de l'université. VLE témoigne à cet effet : « *il y a 15 ans, on nous jetait des bureaux parce qu'on arrivait toujours avec des dossiers très compliqués...insolubles. Il fallait se battre et pour une petite victoire on était tellement contents. Maintenant, bon ça progresse quand même. Et puis l'ouverture internationale c'est quand même un objectif affiché par beaucoup d'universités donc personne ne remet en cause ce genre de chose a évolué sur les questions liées au développement international.* »

Par ailleurs, l'international est intrinsèque, on en parle beaucoup plus aisément qu'avant au sein de l'université, la fusion a accéléré l'acceptation de l'international. Les catalyseurs importants de l'évolution positive du développement international au sein de l'université sont selon VLE les VP, « *qui se battent, qui y croient et qui nous soutiennent sur le terrain.* » Pour elle, l'international c'est un état d'esprit, une somme de comportements productifs nécessaires dans les services pour accompagner les étudiants et les enseignants dans leurs démarches en lien avec l'étranger. C'est dans ce contexte qu'elle considère pour ses recrutements qu'avoir « *un super diplôme en RI* » n'est pas le plus important. Elle a plutôt dans ses équipes, des collaborateurs :

- « *Qui sont ouverts vers les autres, qui ont envie d'aider, qui sont préoccupés par les étudiants, qui ne comptent pas leurs heures* ».
- « *[Qui ont] envie de découvrir les autres, de travailler dans l'interculturel, dans l'urgence, avec des modes de travail différents, ne pas s'offusquer de choses et se dire que quand on travaille avec l'autre d'un autre pays, ce ne sera jamais pareil* »

DBE souligne également l'évolution dans l'université au niveau du soutien administratif car, « *il y a maintenant à l'université des postes pour lesquels l'anglais au moins est requis* ». Il ajoute que cette disposition est vraie surtout pour les postes qui sont gérés au niveau de l'institut car « *au niveau*

*national il n'y a aucune obligation.* » L'E4 dispose ainsi depuis bientôt trois ans d'un support administratif de trois personnes en charge des mobilités entrantes et sortantes Erasmus et hors Erasmus, ainsi que des partenariats. Au-delà des trois postes administratifs, il y a également trois EC dédiés au développement international, notamment pour toute la dynamique stratégique-pédagogique.

Pour ce qui est du recrutement des étudiants dans le programme notamment de licence en anglais qui a ouvert à la rentrée 2019-2020, le bon candidat au sens de ADE est celui qui présente à la fois un niveau scolaire intéressant et un intérêt pour l'international. Ce sont des « *étudiants avec un bon niveau scolaire, très autonome, une appétence pour l'international, une idée de projet professionnel, une potentielle expérience antérieure à l'étranger au lycée...* »

### **9.3.3. Les accords et les collaborations (les partenariats)**

Les partenariats sont à deux niveaux ceux du central donc signés par l'université et ceux de l'IAE. Au niveau de l'université, il y a des accords cadre qui concernent toutes les composantes et sont donc génériques. La composante a la possibilité d'en signer au niveau local et dans ce contexte, l'école répond à des demandes entrantes et effectue de la prospection, notamment à travers des actions marketing via le réseau IAE France et les événements internationaux auxquels elle participe.

L'international s'apprécie à l'E4 surtout en termes de développement des coopérations pédagogiques et de recherche avec l'extérieur. Les coopérations internationales de recherche débutent avec des échanges, souvent interpersonnels et plus ou moins formels, qui débouchent sur des projets de recherche (voir tableau N° 21)

Les coopérations internationales pédagogiques quant à elles donnent lieu à des accords diplômants ou non diplômants. Les accords non diplômants sont généralement des accords liés à la mobilité des étudiants. Les accords diplômants valorisent un diplôme commun dit « *clairement international* », pour lequel les étudiants passent leur scolarité dans les deux institutions. Ce type d'accords est par ailleurs considéré comme « *le degré ultime de la coopération inter pédagogique* »

La question des équivalences lors des évaluations peut être sujette à questionnements dans les partenariats. Le cadre semble néanmoins plus ou moins clair selon qu'il s'agit de convention Erasmus ou hors Erasmus. L'absence d'un référentiel commun en matière de notation conduit à des ajustements pour corriger les écarts observés dans l'évaluation. La source DBE indique à cet effet que « *En France on applique les compensations par UE et dans les autres pays ça n'existe pas [...] donc on doit parfois jongler et essayer d'ajuster.* » SYA quant à lui met en avant les spécificités des partenariats avec la

Chine par exemple : « En chine nos partenaires ont tendance à noter à la hausse. On a compris que leurs 15 valaient plutôt un 12, eh bien on s'ajuste... la notion des crédits est venue harmoniser cela ».

Le tableau N° 21 ci-dessous reprend les propos de SYA et DBE sur les coopérations à l'international, au niveau de la recherche et de la formation.

Tableau 22 : Formes de coopérations internationales À L'E4

| Sources | Les coopérations internationales  |  |  |
|---------|---|--|--|
|         | De recherche  | Pédagogiques   |  |
|         |   | Accords non diplômants<br>(Les mobilités)  | Accords diplômants<br>(Doubles diplômes – diplômes délocalisés)  |
| DBE     | (1) « En recherche l'inter ça commence de manière formelle ou informelle parce qu'on inclut un, deux ou trois membres étrangers »<br>(2) « lorsque les internationaux passent des accords, c'est parce qu'ils ont échangé et ensuite monté un projet de recherche » | (3) « ça veut dire que l'étudiant n'a que le diplôme de son établissement d'origine à la fin de son cursus »<br>(4) « on fait attention aux 2 pays, mais on applique les modalités d'évaluation du pays où on est »<br>(5) « Les accords Erasmus, c'est du non diplômant » | (6) « c'est quand deux institutions créent ensemble un diplôme qui sera le même des côtés »<br>(7) « c'est le mélange des 2 pays, les étudiants font une partie de leur scolarité dans l'un des pays et la terminent dans l'autre. »<br>(8) « toutes les modalités d'évaluation sont mentionnés dans la convention » |
| SYA     |   | (1) « Intégrer la dimension extérieure dans un programme d'enseignement. »<br>(2) « J'envoie des étudiants et j'en reçois en contrepartie en essayant d'être le plus équitable possible dans ces arrangements-là »   | (3) « Les étudiants qui partent chez les partenaires eux qu'on reçoit vont avoir les diplômes des 2 institutions, c'est donc une collaboration plus prenante... C'est au niveau Master. »<br>(4) « Les diplômes délocalisés c'est une sorte de franchise »   |

Pour identifier des partenaires potentiels, et surtout donner de la visibilité à l'école en tant qu'entité à part entière, les responsables administratifs et académiques participent quasi systématiquement à trois salons par an : celui de l'Europe, soit celui de l'Amérique du Nord, soit celui de l'Asie Pacifique. De manière permanente, les administratifs et les académiques travaillent au développement de partenariats spécifiques, et se déplacent chez les partenaires relativement régulièrement en fonction des zones de couverture de chacun. Depuis 2018 par exemple, avec le projet d'ouverture d'une licence anglophone et réalisée en partenariat pour un échange dès la L1, les équipes ont travaillé à identifier les partenaires les plus à même d'accueillir des étudiants dès la première année. ADE indique fièrement, qu'ils ont pu on a réussi à sécuriser 12 places chez 4 partenaires (anglais, espagnol italien et allemand) pour la rentrée de septembre 2019, où ils pourront envoyer un groupe d'étudiants.

#### 9.3.4. La mobilité entrante et sortante des étudiants

En mobilité sortante, l'université entière enregistre environ 700 départs par an et 600 mobilités entrantes. Le nombre total d'étudiants qui partent en mobilité c'est 3000 : 1500 en étude et 1500 en stage et les programmes les plus prisés sont en économie- gestion, notamment l'E4, qui fait un très bon score en international selon la directrice des mobilités internationales.

En effet, comme pour la majorité des établissements français, la politique d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur est pensée pour les étudiants nationaux et principalement autour des partenariats et des échanges. Dans les pages précédentes, on a pu voir que les principales orientations de l'E4 portent sur les partenariats, essentiellement non diplômants car plus légers à monter pour faciliter les mobilités des étudiants notamment.

Les étudiants de l'E4 disposent de plusieurs possibilités de partir à l'étranger, mais ils n'y sont pas obligés.

Les départs à l'étranger restent en grande partie optionnels. Néanmoins, le service RI fait de la promotion interne pour présenter les différentes possibilités de départs en Erasmus et hors Erasmus sur les réseaux sociaux de l'E4, lors des rentrées dans les amphis...et en préparation de l'organisation de la semaine de l'international pilotée par le service RI central avec les services RI des composantes, dont l'objectif est de promouvoir les mobilités.

La responsable du service international indique que l'E4 possède hors partenariats de l'université, 48 conventions Erasmus, 5 partenariats spécifiques à l'E4 hors Europe.

L'année 2019, l'école a enregistré 113 mobilités sortantes et 68 entrantes de la L3 au M2, sachant que dans ces chiffres les « *free movers* », ne sont comptabilisés car considérés de facto comme étudiants classiques.

### **9.3.5. L'internationalisation des programmes**

Lorsqu'on étudie l'offre de formation de l'E4 et qu'on échange avec des EC, on constate que l'école est engagée depuis plus de 20 ans, sur l'axe de l'internationalisation des programmes. Les initiatives semblaient alors plutôt individuelles qu'institutionnelles. DBE raconte que : « *A l'E4, il y a 20 ans, il y avait très peu de personnes qui s'intéressaient à l'international, pour ceux qui le faisaient, on se voyait dans les couloirs et on se disait deux, trois trucs... A cette époque-là j'avais déjà réussi à monter un double diplôme avec le Canada. Nos étudiants de maîtrise à l'époque avaient également un master canadien à la fin de leur cursus avec un an de plus dans l'université canadienne.* »

Aujourd'hui, même si comme on le sait, les réussites institutionnelles s'appuient sur des initiatives individuelles, il y a une organisation autant pédagogique qu'administrative, pensée pour accompagner le développement de ces initiatives et dans un cadre plus structuré.



### 9.3.5.1. Des parcours anglophones existants

Au niveau Licence, l'école a lancé à la rentrée 2019, un nouveau Bachelor in Management (Management et gestion à l'international) en partenariat avec quatre universités européennes : espagnole, italienne, allemande et belge. Le programme en trois ans et en formation initiale, est construit sur une première année d'expatriation chez l'un des partenaires, avec la possibilité d'un parcours anglophone (à UC Leuven-Limbourg – en Belgique), un parcours italoophone (à Università degli studi di Perugia et Università degli studi di Catania – en Italie), un parcours espagnol (à Université La Laguna à Ténérife - Espagne), et un parcours germanophone (Université de Münster et Hochschule Anhalt Bernburg – en Allemagne).

Concrètement, à la rentrée, les étudiants sont accueillis à l'E4 pour un séminaire d'intégration pendant une semaine avec des modules portant sur l'interculturel, le leadership et des ateliers méthodologiques pour poser les bases de la construction du projet professionnel. Pendant l'année d'expatriation, les étudiants ont régulièrement des points ou réunions organisées via Skype et pilotées par le responsable du diplôme.

La deuxième année de licence, complètement en anglais est réalisée sur le campus de l'E4 par les EC et les intervenants professionnels. La troisième année qui n'existe pas encore car le programme est nouveau, sera réalisée sur le campus de l'E4. Les étudiants pourront alors choisir la 3<sup>e</sup> année qui leur convient le mieux dans le catalogue de L3 disponibles à l'E4. La L3 International Management option Retail propose aux étudiants la possibilité au S1, soit de suivre les cours en français avec les étudiants de L3 distribution, soit alors de réaliser un échange via le programme Erasmus + de l'école. Au S2, les étudiants ont des cours en anglais effectués par des visiting professors des universités partenaires et le stage à 'étranger est fortement recommandé et encouragé.

Ce parcours anglophone au niveau licence a également été conçu pour être un réceptacle de l'accueil des étudiants en échange provenant des universités partenaires. « *Le fait de créer le parcours international n'est pas une sensibilisation à l'international c'est carrément une immersion.* » (Source SYA)

Au moment de la collecte des données, l'école disposait d'un BBA, programme anglophone adossé à une licence professionnelle en Management Opérationnel des Entreprises et piloté par la source DBE SYA indique à cet effet que : « *On a un BBA qui accueille des étudiants étrangers et donc au niveau L3 reçoit également des conférenciers invités.* »

En revanche, au moment de la rédaction de cette section du cas, les références de ce programme sont introuvables sur le site internet de l'école. Nous parlerons donc de cet élément à l'imparfait pour

contextualiser la différence de temporalité entre la collecte des données et la formalisation du cas.

Ce BBA, effectué en une année regroupait plusieurs nationalités et était proposé en formation continue (et donc payante) et en formation initiale aux étudiants venant généralement de l'étranger. Les recrutements s'effectuaient *« comme pour les français, à la différence qu'on ne leur demande pas de prendre un avion, on fait du skype. »* (Source DBE)

Pour DBE, le programme était attractif pour les étrangers pour plusieurs raisons, la première étant la bonne réputation de l'enseignement supérieur français et le rapport qualité prix intéressant. Pour lui, *« les étrangers n'ont pas ce côté péjoratif que les gens ont de l'université en France, en disant c'est des intellos et les cours sont théoriques, ce qui n'est pas complètement vrai mais bon...Donc les étrangers, ils ne voient que des docteurs et des full profs pour ce prix là... C'est wouah ! »*

La deuxième raison avancée par DBE pour caractériser le succès de ce programme et par ricochet la visibilité de l'E4 à l'étranger, est le réseau d'Alumni qui s'est créé au fil des années, notamment au bout de 12 promotions. A titre d'exemple pour mettre en lumière l'importance du réseau, DBE souligne qu'il a *« une étudiante népalaise qui est venue parce qu'elle a croisé une ancienne du BBA qui lui a dit qu'elle revenait de France où elle avait fait un BBA et que c'était génial, et donc comme elle cherchait quelque chose de similaire, elle a candidaté. »*

En 2018, le groupe BBA piloté par DBE comptait 53 personnes dont six français et 28 étudiants en Erasmus sur l'année.

Au niveau Master, il y a plusieurs modules en anglais. De surcroît, il existe un programme intitulé International Executive MBA dont l'objectif est de former les participants pour être acteurs dans l'économie mondiale. Tous les enseignements sont dispensés en anglais et le programme est proposé en formation initiale, en alternance et en FC. Le Master uniquement en 2<sup>e</sup> année, regroupe des participants provenant des quatre continents. En termes de nationalités, l'E4 affiche sur son site internet que les étudiants viennent de : l'Inde, de l'Angleterre, des Philippines, de l'Italie, de la Slovaquie, de l'Arménie, de l'Allemagne, de la Belgique, du Maroc, de la Pologne, de l'Éthiopie, de la Thaïlande et de la France.

La 1<sup>ère</sup> année de ce master en double compétence est celle du MAE, complètement en français.

### **9.3.5.2. L'international dans les contenus**

De manière générale dans les maquettes de l'E4 et dépendant des niveaux, il n'y a fondamentalement pas de cours de management international, mais l'international peut transparaître à travers certains contenus comme le marketing ou la stratégie. Par ailleurs si les étudiants sont en formation en

apprentissage, ils sont forcément confrontés à cette dimension internationale dans leurs entreprises, que ce soit au niveau Licence ou Master, les étudiants sont donc sensibilisés à l'international, affirme SYA.

Au niveau Master, il y a des demandes spécifiques de contenus sur l'international avec des interventions de conférenciers venant d'universités partenaires essentiellement.

De plus, le Master achats à l'international est en partie en anglais. En effet, la mobilité obligatoire au second semestre du M1, dans les universités partenaires permet aux étudiants de disposer de cours en anglais majoritairement. *« En Master achats, ils ont une mobilité obligatoire du 2e semestre à l'étranger, donc ils partent en Chine, Taiwan... On n'a pas d'accords spécifiques au niveau de l'IAE, mais dans le portefeuille de l'université, on a l'université de Shanghai, de Tonghui, de Hong Kong qui peuvent accueillir. »* (Source SYA)

Cette mobilité obligatoire n'est en fait possible que sur le M1 de cette formation car ce master forme des acheteurs internationaux et l'accent est mis en M1 sur cette dimension internationale et interculturelle, tandis que le M2 est effectué en alternance. *« C'est un montage spécifique qu'un collègue a mis en place et c'est efficace. Les étudiants gagnent en maturité quand ils reviennent. Par ailleurs leur séjour là-bas n'est pas du tourisme, ils suivent les programmes des universités d'accueil et moi en tant que responsable du programme, je valide leur learning agreement sur la base des syllabus des cours disponibles sur les sites des universités. »* (Source SYA)

L'internationalisation se traduit aussi dans les maquettes de cours par l'initiation aux langues avec des formations délocalisées et faites par les professeurs de langues de l'université et le centre de langues. Les étudiants ont également la possibilité de faire valider leurs expériences à l'étranger ou la participation à des séminaires interculturels via l'obtention d'un « label international » délivré au niveau de l'U4. Ce label complètement local permet de valoriser les compétences linguistiques des étudiants, leur ouverture interculturelle et leur mobilité à l'étranger. Ce label est présenté comme un atout supplémentaire dans la construction de l'employabilité de l'étudiant.

### **9.3.5.3. Les classements**

Aujourd'hui, la course aux classements est devenue une nécessité pour l'université mère de l'U4, mais cela n'a pas toujours été le cas comme l'indique VLE. « *C'est une question qui a été pendant longtemps mise de côté parce qu'il n'y avait pas de cellule de pilotage, pas de gouvernance claire sur la question des classements.* » « *Maintenant il y a une vraie politique d'indicateurs, de démarche qualité qui est mise en place pour remplir correctement les données chiffrées.* » « *Remplir correctement les questionnaires, avoir un bon positionnement et du coup être affichés aux côtés d'universités connues dans le monde, c'est ça l'objectif.* ». Les classements sont un cheval de bataille important dans la compétition des world class universities dans laquelle s'est lancée l'U4. L'effet taille généré par la fusion des trois universités de la ville lui a d'ailleurs valu un bond dans les classements en tant que 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> université française. Au niveau de l'E4, la politique des accréditations est plus que jamais encouragée car elle a pour objectif d'améliorer la visibilité et l'image de l'école mais aussi ses coopérations avec les institutions académiques à l'international.<sup>254</sup>

#### **9.4. L'internationalisation différenciée entre formation et recherche ?**

La recherche est par défaut internationale. Elle a ses propres mécanismes de financement et de fonctionnement qui sont différents intrinsèquement du volet formation. A titre individuel, un EC peut participer à des conférences, faire des publications, sous l'égide du laboratoire auquel il appartient bien sûr, mais sans pour autant que ces actions soient institutionnellement profitables à l'école, outre le développement de la visibilité de l'école.

Néanmoins, En recherche comme en pédagogie, l'internationalisation est d'abord une initiative individuelle, qui fait appel au capital social de l'enseignant chercheur (voir tableau N° 22 : sources SYA 1, 2 ; DBE 1, 2, 3).

Au niveau international, les différences entre recherche et formation sont réelles (cf tableau N° 22 : source PCO ; DBE 7), mais restent faibles (source DBE 4, 5, 6).

La recherche est actuellement présentée comme un univers spécifique (source PCO), ce qui justifie l'objectif de le faire cohabiter avec celui de la pédagogie. On assiste alors à des événements tels que :

- La mise en place des « *bourses de mobilité scientifique pour les étudiants en M2 recherche et pour des doctorants* » ;
- Le développement des « *liens avec les écoles doctorales* » à travers la préparation des thèses en cotutelle et l'organisation des programmes de formation doctorale.

---

<sup>254</sup> Communiqué de presse du 2 décembre annonçant la nomination du nouveau directeur de l'E4

En définitive, si au niveau de la recherche, « *la communauté elle est de facto pas si nationale que ça* », il apparait que sur le plan pédagogique « *ce n'est pas pareil, le marché du travail, les règles de formation sont différentes, les contextes sociologiques sont différents* » (source DBE)

Tableau 23 : Formation et Recherche : entre complémentarité et universalité

| Sources | Formation (pédagogie) et Recherche   |  |   |
|---------|--|--|---|
|         | Initiatives individuelles  | Différences faibles...   | ...Mais non négligeables  |
| SYA     | (1) « <i>des affinités entre chercheurs qui vont amener à des collaborations du type visiting par exemple de coauteurs</i> »<br><br>(2) « <i>rendez-vous du type "meet with the editor" qui sont très précieux, où l'éditeur va donner les attendus pour publier dans la revue pour laquelle il est rédacteur en chef, ça se développe par des logiques interpersonnelles</i> ».                                 |  |   |
| DBE     | (1) « <i>A mon avis l'international se développe d'abord par des relations interpersonnelles</i> »<br>(2) « <i>On peut participer à des conférences ensemble puis ensuite travailler ensemble voire co-publier dans des revues</i> »<br>(3) « <i>Même quand c'est des coopérations pédagogiques programmes, c'est quand même catalysé, impulsé par des relations interpersonnelles autour de la recherche</i> ». | (4) « <i>la différence sur l'inter en recherche elle vient vraiment des gens et elle n'est pas consubstantielle</i> »<br>(5) « <i>il n'y a pas de grosse différence dans le monde dans le principe de faire de la recherche</i> »<br>(6) « <i>les revues de littérature sont les mêmes</i> » | (7) « <i>les statuts sont différents, les états d'esprit également</i> »  |
| PCO     |  |  | « <i>Le monde de la recherche qui est en soi un monde à part, avec ses propres financements, ses propres programmes</i> » |

## 9.5. Les atouts de E4

L'école met en avant des instruments d'attractivité pour se différencier (tableau N° 24). « *Ce sont des choses qu'on ne trouve pas forcément dans les grosses structures qui accueillent beaucoup d'étudiants* » (Source AABA).

Parmi ces facteurs d'attrait, on retrouve :

- La qualité des formations, par le contenu (source AABA), la langue anglaise (source ADE), l'exclusivité des cursus (source PGR) et la dimension interculturelle (source SYA) ;
- La qualité des partenariats, de plus en plus professionnels (source AABA) ;

- La taille humaine des groupes (source AABA) ;
- Les rapports avec les étudiants étrangers, proximité et prise en charge (source AABA).

Tableau 24 : Les facteurs d'attractivité de l'E4

| Sources | Qualité des partenariats   | Qualité des formations   | Taille des groupes   | Rapports avec les étudiants   |
|---------|--|--|--|---|
| AABA    | « On a beaucoup de partenaires professionnels, chose qui est souvent appréciée par nos étudiants étrangers » | « Il y a aussi le contenu de nos formations »  | « La taille de nos effectifs, c'est toujours plus agréable de suivre des cours dans un groupe de 20 à 30 personnes plutôt que dans un amphi »<br>« Le facteur taille humaine qui facilite la gestion des mobilités » | « La proximité et le suivi des étudiants [...] réunion d'accueil, intégration pour toutes les vagues d'arrivées » |
| ADE     |  | « L'ouverture de la licence inter ça va être attractif pour les universités partenaires »<br>« Ce qui est très attractif c'est qu'on a des formations qui sont entièrement en anglais. Il y a le BBA, on a un MBA qui attirent pas mal d'étudiants étrangers » |  |   |
| PGR     |  | « On est les seuls en France à avoir une licence pure de gestion »<br>« Le "foreign challenge" [...] faire un projet qui les amène à aller à l'étranger à la fin de la 2 <sup>e</sup> année »  |  |   |
| SYA     |  | « Master achats [...] forme des acheteurs internationaux et l'accent est mis en M1 sur cette dimension internationale et inter-culturelle »  | « L'objectif c'est 15 à 30. Nos formations tournent au tour de ces effectifs. »  |   |
| DBE     |  | « Nous à l'E4 on sélectionne quand même assez férocement comme tous les IAEs d'ailleurs, mais on est connus pour être un peu malthusiens donc nos licences pros sont bons au sortir de leur BBA. »   | « Je suis à une grosse cinquantaine maintenant et j'ai dédoublé les groupes »  |   |

## 9.6. Conclusion du cas E4

Le tableau N° 23 ci-dessous (Data structure E4) reprend les principales idées clefs issues de la recherche et leur met en face des facteurs explicatifs possibles et leurs effets observés sur le terrain.

*In fine* ce qu'on peut retenir c'est qu'il existe des dispositifs qui reposent à la fois sur des initiatives individuelles mais sur des initiatives institutionnelles à l'E4, l'idée étant de proposer un cadre à

l'étudiant national et étranger mais aussi au chercheur. L'international a toujours été dans les pratiques de l'école, mais les proportions et manières de le réaliser ont évolué au fil des années.

Il existe désormais un axe stratégique clair du point de vue de l'enseignement ; il est basé sur le développement des partenariats et l'ouverture internationale encore plus grande aux étudiants, et cela repose sur l'import et l'export. Export dans le cadre des échanges d'étudiants, mobilité sortante et import dans le cadre de professeurs visitant et de la mobilité entrante des étudiants. Et tout ceci comme on peut le voir, découle d'accords de partenariats.

Puisqu'il s'agit d'une école universitaire, on est dans une approche basée sur la sensibilisation. A l'E4, « *l'international c'est à la carte pour l'étudiant, nous on propose un cadre qui permet ou pas son internationalisation.* » (Source SYA) Les services supports ont donc des objectifs de moyens et non nécessairement de résultats car l'international reste non obligatoire.

Au plan de la recherche, l'approche est différente. Ainsi que le soulignent tous les EC interrogés : BDE, PGR, AABA ou encore SYA, en recherche on travaille avec qui on veut et par essence la recherche est internationale. De plus, la question des frontières nationales ou de catégorie d'écoles fussent-elles privées ou publiques, n'existent pas puisque le principal indicateur de notoriété réside dans la « puissance » des publications des chercheurs.

On peut clôturer cette présentation du cas et des faits collectés par ce verbatim de DBE, qui résume bien la situation présentée tout au long de ces pages : « *Les accords, les développements, l'international, tout ça c'est des affaires d'abord d'individus. Je ne pense pas que d'en haut on puisse insuffler de l'international, par contre on peut le faciliter et ne pas l'entraver. Parce que quand quelqu'un a une initiative et il se rend compte qu'on lui a mis que des bâtons dans les roues, généralement il ne recommence pas trop.* »

Tableau 25 : Synthèse résultats E4

| RESULTATS PRINCIPAUX  | FACTEURS EXPLICATIFS   | CONSEQUENCES  |
|---|--|---|
| Le développement international relève d'une logique interpersonnelle des acteurs appuyée par des logiques et un cadre institutionnels forts | <p>1) L'université mère a mis en place une stratégie globale orientée vers l'international</p> <p>2) Le développement international ne peut pas être imposé dans les écoles de management. Ça fait partie intrinsèquement de la culture de la recherche, et d'une logique interpersonnelle liée au relationnel entre les EC</p> <p>3) Il y a une forme de liberté inhérente au métier d'EC. Les injonctions génèrent de l'inertie et produisent des effets contradictoires</p> <p>4) Les initiatives locales sont institutionnalisées et les porteurs de projet restent à la tête de leurs projets</p> | <p>* L'international c'est l'affaire du service international</p> <p>* Le rayonnement international de l'école dépend des acteurs et non de l'institution</p> <p>* Pour parler d'international, il faut s'adresser à des acteurs spécifiques. Il y a des gens qui sont labellisés international au sein des équipes</p> <p>* Le début d'une collaboration qu'elle soit en formation ou en recherche c'est souvent par le contact personnel d'un EC, en lien avec la recherche ou l'enseignement</p> <p>* L'international c'est une question d'état d'esprit, ça ne s'invente pas.</p>   |
| Le soutien de la maison mère dans les activités de l'E4 facilite le déploiement des actions d'internationalisation                          | <p>1) L'E4 applique la politique internationale de l'U4 avec des ajustements/ adaptations au niveau local</p> <p>2) Les services centraux de l'U4 ont été réorganisés pour apporter le soutien et l'accompagnement nécessaires aux composantes pour déployer leurs stratégies internationales</p>  | <p>* Il y a une répartition des tâches dans le développement international à l'E4. (la formulation de la stratégie au niveau local et la mise en oeuvre opérationnelle)</p> <p>* Il y a une fluidité des échanges entre la direction du développement international au central et le service international de l'E4.</p>   |
| La culture conservatrice du service publique peut fortement impacter le degré d'internationalisation de l'école                             | <p>1) La rigidité des services centraux transversaux est un obstacle à un développement international plus rapide</p> <p>2) L'ancrage territorial fort dans le Nord de la France contraint le développement international et la collaboration avec des partenaires dans l'espace Nord Européen.</p> <p>3) La mission primaire du service publique français est d'assister la population d'un territoire et de contribuer au rayonnement dudit territoire</p>   | <p>* Nous restons une université étatique publique française où la plupart des cours sont effectués en français, ça il ne faut pas s'en cacher</p> <p>* Nous travaillons beaucoup avec des partenaires locaux, il y a un ancrage territorial très important</p> <p>* La majorité de nos étudiants sont nés ici, ont grandi ici et ne vont peut-être même pas sortir du Nord</p> <p>* Le corps administratif n'a pas toujours conscience des enjeux, et ce n'est pas évident de les y amener.</p> <p>* C'est pas que les gens sont contre l'international, mais c'est plus une affaire du service international, il n'y a donc pas besoin que les autres y participent</p> <p>* On est conscients de la nécessité de faire de l'international, mais c'est pas la première priorité</p> |
| L'impulsion du changement des mentalités doit venir du politique  | <p>1) L'incitation au regroupement territorial prévu par la loi du 22 juillet 2013 a poussé à une réorganisation et renforcé la candidature de l'U4 au programme des initiatives d'excellence</p> <p>2) La volonté d'être l'une des plus grandes universités françaises et d'exister dans les classements contribue à la mise en route de mécanismes de changement dans le fonctionnement interne</p>  | <p>* Avant on quémandait, mais maintenant que le premier VP est très orienté international, on voit que les choses bougent</p> <p>* Avec les injonctions du président, les choses avancent plus vite</p> <p>* Ça n'a pas été facile à mettre en place mais en trois ans, on commence à voir des améliorations. On a des indicateurs plus clairs pour répondre aux questions sur l'internationalisation pour toutes les entités</p>  |



## CONCLUSION PARTIE 2

Dans les chapitres 6, 7, 8 et 9 nous avons présenté aussi clairement que possible, les contextes des quatre cas des écoles de management observées. Cette étape descriptive nous a conduit à la restitution de données brutes dans un premier temps notamment au travers de verbatim, mais aussi et surtout à un premier niveau d'analyse desdites données terrain.<sup>255</sup> Les principaux résultats ont été synthétisés à la fin de chaque chapitre dans un tableau permettant de retracer notre processus d'émergence des résultats proposés. Ce travail de description et de première analyse nous a permis de mieux cerner notre problématique et de mettre en perspective notre cadre conceptuel.

Nous avons en l'occurrence compris à quoi correspond l'international dans les écoles privées et les écoles publiques de petite et moyennes tailles, en particulier celles référencées en milieu de classement de l'excellence académique des écoles de management françaises. Rappelons encore ici que les écoles dont il est question dans notre étude ne sont pas les « premières de cordées », ni les plus emblématiques, mais elles représentent la plus grande majorité des écoles de la CGE et du réseau IAE.

Chacun de nos cas avait une spécificité qui nous a permis d'éclairer nos propositions de recherche. Nous avons identifié des phénomènes propres à chaque école, ce qui nous a permis de mettre en lumière des processus transversaux en matière de prise de décision et de mise en œuvre stratégique des politiques internationales lorsqu'elles sont existantes.

En effet, l'international est souvent apparu comme un processus graduel pour lequel chacun des cas étudiés est à un niveau différent du fait de systèmes de fonctionnement internes (statuts, mais aussi pilotage ou absence de pilotage dans certains cas).

Le cas E2 met en évidence que le contexte socio-économique de l'école (changements de directions, d'actionnaires...) contraint la forme d'internationalisation existante puisque celle-ci dépend fortement du directeur de l'école. Par ailleurs, ce même cas met également en avant l'importance du capital social des enseignants chercheurs comme appui pour l'existence de l'international au sein de l'école puisqu'il n'existe pas de stratégie formelle et que ce sont les pratiques qui façonnent et créent le cadre de référence stratégique.

Les résultats de l'étude de terrain de l'E1 montrent que l'école s'organise pour aligner pensée stratégique avec mise en œuvre opérationnelle. Les EC et les administratifs sont dans l'application de la vision de l'international du directeur d'école, qui passe par l'expatriation, la diversité de l'offre des

---

<sup>255</sup> Grâce à l'utilisation de l'outil technique Nvivo 12, et à la technique du double codage, nous avons pu regrouper, classer, hiérarchiser afin de donner du sens à nos données brutes.

langues proposées et la prestation d'un maximum de cours en anglais. Cette stratégie est un héritage de l'ADN intrinsèque de l'école. La stratégie ici aussi est donc plutôt issue des pratiques et de la clarification de celle-ci. En effet, l'international est présenté comme l'avantage concurrentiel de l'école et il est perçu et accepté comme tel par toutes les parties prenantes. L'orientation internationale est formalisée mais résulte de la somme d'effectuations antérieures de l'école.

A l'E3, le caractère dynamique de la petite équipe est son meilleur atout pour le développement de l'international qui fait partie de son ADN depuis la création mais reste peu exploré. L'école est en effet sous le joug de tensions entre l'héritage de la bureaucratie universitaire de la maison mère et l'esprit entrepreneurial, dynamique et agile de l'équipe de l'E3. Le résultat de ces forces en tensions une internationalisation à la carte, en dilettante et en fonction des EC. L'informel est le maître mot des relations et des processus. La gestion des ressources se fait à la carte et les tentatives d'harmonisation peuvent paraître comme des contraintes et créer des inerties malgré le caractère agile et contributif de certains acteurs.

L'E4 quant à elle est une école qui met en œuvre les orientations politiques de son université mère. Les politiques de développement international sont transversales, édictées et formalisées pour toutes les entités de l'université et les moyens alloués pour la mettre en œuvre sont déployés. Cet état des choses est le fruit de plusieurs ajustements, essais-erreurs dans les années ayant suivi la fusion entre les différentes entités qui constituent l'U4 et l'E4 aujourd'hui. L'approche internationalisation est plutôt régionale du fait de l'ambition de l'université et la volonté politique apparaît somme toute comme un stimulateur du changement. Par ailleurs, le cadre institutionnel proposé par l'U4 donne néanmoins à l'E4, une liberté propice à l'interaction et aux relations interpersonnelles qui restent le socle de toute initiative de développement international dans le contexte de l'enseignement et de la recherche comme nous l'avons montré.

Dans le chapitre 10 qui va suivre, nous ferons une analyse comparée et contrastée des résultats en faisant une discussion des résultats d'abord par sous-catégorie (écoles privées et écoles publiques) puis en croisant les résultats des deux catégories. L'idée sera d'identifier et mettre en avant les similitudes entre écoles de même catégorie et de regarder au-delà des catégories pour mieux comprendre la question de l'effectuation dans la mise en œuvre stratégique d'une stratégie d'internationalisation.

**PARTIE 3 : INTERPRETATION DES PROCESSUS  
D'INTERNATIONALISATION DES ÉCOLES DE  
MANAGEMENT EN FRANCE**

## CHAPITRE 10

### ANALYSE INTRA ET INTER CATEGORIES :

### SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES

Dans cette section, nous nous attèlerons dans une logique de convergence et de divergence, à faire ressortir les similitudes et les différences apparentes dans les stratégies d'internationalisation des écoles étudiées. Pour ce faire, nous effectuerons une analyse systémique pour comprendre les dynamiques des systèmes que nous avons étudiés, en nous servant de la grille Stratégie Structure Culture et Comportements (SSCC) proposée par Bartoli et Hermel (1989). L'approche systémique nous permettra de mieux comprendre la forme que la stratégie prend en fonction de ses environnements et ses interactions avec les autres composantes de l'organisation à savoir la structure, la culture et les comportements des acteurs.

Pour des besoins de clarté et de lisibilité, nous avons choisi d'effectuer dans un premier temps une analyse comparée des deux écoles privées et ensuite nous analyserons les deux écoles publiques ; c'est l'analyse intra catégories. Dans un second temps, nous effectuerons la comparaison entre les deux catégories ou analyse inter catégories.

De manière concrète, les items des grilles de synthèse des résultats (ou data structure) que nous avons présentés à la fin des chapitres 6, 7, 8 et 9 seront le socle de la première phase d'analyse. Nous les étudierons à la lumière des composantes de chaque système pour dégager les premières observations en termes de similitudes de différences. De manière transversale les principaux éléments de chaque sous-catégorie seront comparés à ceux de la catégorie opposée.

#### **10.1. Les écoles privées de management : Plus de similitudes que de différences ?**

Les principaux résultats de notre étude empirique montrent que la réflexion sur le développement international et l'émergence d'une stratégie à l'E1 et l'E2 sont fortement contraints par l'environnement extérieur des écoles. L'environnement fait référence ici à des éléments à la fois conjoncturels et

structurels tels que le renouvellement du grade Master, la candidature aux autres accréditations internationales, la concurrence ou encore le changement d'actionnaires<sup>256</sup>.

Par ailleurs, nous tenons à préciser bien que l'E1 et l'E2 appartiennent au même groupe d'actionnaires, elles ont de véritables spécificités qui leur sont propres à savoir : l'histoire, l'image, la nature du corps enseignants et des étudiants, ce qui a permis de générer des positionnements différenciant en tant qu'écoles sœurs et concurrentes. De plus, bien qu'elles soient toutes les deux fortement dépendantes de leur écosystème, leurs pratiques de l'international ne sont pas les mêmes et ceci reste lié en grande partie aux éléments que nous avons précédemment mentionnés.

### 10.1.1. L'émergence de la stratégie internationale : une formalisation issue des pratiques

Le mot stratégie est clairement assimilé dans les deux établissements au terme positionnement. Les deux écoles ont mené quasi simultanément une réflexion sur les éléments de différenciation possibles de leurs PGE en tant qu'écoles à part entières, et surtout en tant qu'écoles faisant partie du même groupe. Du fait de la chute dans les classements et de la mauvaise presse pour l'E1 en particulier, les écoles ont travaillé ensemble et séparément pour se réinventer l'une et l'autre. Cette réflexion importante pour les écoles et basée essentiellement sur l'académique avait été initiée par le directeur général académique de l'époque, de fin la mi 2015 au début 2016, puis développée par les directions suivantes notamment au moment de l'intégration des écoles dans le groupe IU à la mi 2016.

Ce travail de (re) positionnement a résulté en une nouvelle signature et une réelle évolution du PGE pour l'E2 axé sur l'entrepreneuriat et la digitalisation. Du côté de l'E1, ce travail a donné lieu à la réaffirmation et au dépoussiérage du positionnement de l'école sur l'axe international.

Concrètement l'E1 se positionne comme étant l'école de l'internationalisation de l'entreprise, « *centrée sur une approche par les compétences pour offrir aux étudiants les clés de compréhension du monde dans un environnement qui est changeant et instable* ».

A l'E2, il est plutôt question de former « *des entrepreneurs du monde et des explorateurs des possibles, tournés vers la modernité et les nouvelles technologies* » C'est donc cette affirmation qui se retrouve dans la signature EDIC et dans les aménagements du PGE réalisés.

Ce qui est important à noter ici c'est que ce sont les circonstances<sup>257</sup> et notamment le renouvellement du grade Master qui ont servi d'électrochocs aux écoles pour les pousser à faire un point sur leur situation. L'attention a toujours été dans ces établissements portée sur le court terme, le quotidien, la

---

<sup>256</sup> Entraînant souvent des changements de dirigeants

<sup>257</sup> (Baisse du chiffre d'affaire dû à la dégringolade dans les classements, nécessité de renouveler les accréditations -grade Master et Epas, nécessité de présentation des orientations stratégiques au nouvel actionnaire...)

recherche d'un équilibre financier, avec très peu d'avance sur des étapes essentielles comme les accréditations. Pour l'E1, le renouvellement du grade Master pour une durée de deux ans seulement a été en 2016 une douche froide, qui a permis d'accélérer le processus de prise de conscience.

La stratégie générale pour les deux écoles a donc été formalisée « après-coup », construite a posteriori et repose sur les succès et gloires d'un passé remis au goût du jour pour l'une et la nécessité de se réinventer pour l'autre. L'issue de ce travail qui est la première étape de la démarche d'effectuation, se traduit différemment en fonction de l'école. Nous parlons d'abord de la stratégie globale de l'école car d'elle découle la stratégie internationale et, parler de stratégie dans les écoles privées c'est aussi parler de positionnement au sens marketing, de chiffre d'affaires et d'image de marque.

#### **10.1.1.1. Le positionnement international**

Les deux écoles ont un ADN teinté d'international. Depuis leur création à l'une et l'autre, l'international fait partie du modèle d'affaires. Pour l'E2 l'international est clairement Européen car a été créée avec des implantations dans différentes villes d'Europe où les étudiants devaient passer une partie quasi équitable de leur programme pour être diplômés.<sup>258</sup> A l'E1, l'international a toujours été basé sur le métier de l'export en tant que tel. De ce fait les départs à l'étranger se sont imposés pour donner une vision complète de l'export aux étudiants. Comme pour l'E2, les premières destinations étaient européennes et plus les étudiants « murissaient » dans le parcours, plus ils pouvaient s'éloigner.

Avec le travail sur le repositionnement, l'E2 s'est centrée sur le Digital et l'innovation. Dans sa signature EDIC, le I représente à la fois Innovation et International. L'international se veut donc en filigrane<sup>259</sup>. On le retrouve essentiellement dans les départs à l'étranger, le parcours en anglais, les spécialisations en anglais qui existent, les enseignants de nationalité étrangère, et la logique de la recherche qui est relativement prouvée au développement.

A l'E1, l'international c'est le positionnement de toute l'école par conséquent, il est su et relayé par tous. Ce positionnement international passe par la création en 2017 d'un parcours complètement en anglais, toutes les spécialisations sont disponibles en anglais, les étudiants ont la possibilité d'avoir une troisième langue vivante sachant que l'anglais est obligatoire pour tous. Les départs à l'étranger sont possibles pendant 18 mois tout au long du parcours de l'étudiant. Il existe des enseignants de nationalités différentes notamment les enseignants permanents du département de langues qui sont tous natifs de la langue enseignée.

---

<sup>258</sup> C'est le modèle actuel que l'ESCP a poussé à l'extrême. L'école a plusieurs campus en Europe et les étudiants dans le cours de leur scolarité doivent passer un temps équitable dans chacun des sites de l'école, comme nous l'a indiqué la doyenne du corps professoral de l'établissement dans le cadre d'un entretien exploratoire.

<sup>259</sup> Filigrane ici correspond un peu à diluer contrairement à ce que nous avons pu constater dans des établissements comme Kedge où l'international en filigrane signifie qu'il est omniprésent, au point où la nécessité de créer une direction à part entière ne s'est pas manifestée pendant plusieurs années. (Source directrice internationale de Kedge- entretien exploratoire)

En bref, à l'E2, l'international est plus une condition de réussite du nouveau positionnement de l'école qui tournée vers le digital et la nouvelle économie, qu'une composante de la stratégie globale de l'école. L'international est ici au service du digital et de la nouvelle économie et n'existe pas en tant que tel, c'est pourquoi les personnes en charge du département international au sein de ont l'impression que l'international bien qu'étiqueté comme faisant partie de l'ADN de l'école, « *n'est plus pensé en tant qu'une stratégie à part entière, mais on reste sur des choses très has been, du type "c'est bien à l'international, c'est bon pour les étudiants de partir à l'international.* »<sup>260</sup>

A l'E1, l'international est à la fois dans le contenu et dans le contenant de la formation proposée aux étudiants.

#### **10.1.1.2. La mise en œuvre opérationnelle**

L'appartenance à un groupe fournit aux écoles des moyens supplémentaires pour mettre en œuvre rapidement les changements décidés. Les écoles ont travaillé sur leurs nouveaux positionnements entre 2015 et 2016, et dès la rentrée 2016 les premiers ajustements étaient visibles. Néanmoins, c'est en 2017-2018 qu'on voit un changement effectif dans les maquettes, sur les documents de communication, dans les discours des dirigeants et des enseignants. Les brochures et les campagnes de communication pour le recrutement la rentrée indiquaient le renouvellement des accréditations (grade Master et Epas), l'ouverture de parcours supplémentaires, on passe en trois ans, de sept spécialisations à 12 pour l'E1 notamment. A l'E1, le nombre de cours de langues proposés va en augmentant d'une rentrée à l'autre.

A l'E2, on propose aux étudiants de deuxième année une « learning expédition » à San Francisco ou à Londres pendant un mois complet pour les acculturer aux métiers du digital.

Les détails de la mise en œuvre de la stratégie formalisée avec des ajustements effectués dans l'une et l'autre école montrent que les deux écoles affichent certes une orientation internationale, mais qu'il y a une différence manifeste sur le terrain. Cette différence est liée à la fois au profil des directeurs des écoles, aux compétences du corps professoral (thématiques de recherche plus ou moins en lien avec la tendance de l'école), à la taille des écoles (capacité d'encadrement et modalités de recrutement des enseignants)

En effet l'E1 est considérée comme une marque pour son directeur qui est originellement enseignant en marketing. Et l'international est un atout incontestable pour faire vivre ladite marque. Cela passe par la mise en avant d'une intensification du nombre d'heures de langues étrangères proposées aux étudiants de la première à la cinquième année du Master et, une expatriation de 18 mois possible sur

---

<sup>260</sup> Source SPL

l'ensemble du cursus. Par ailleurs, l'orientation marketing de l'école se voit également au travers de la prolifération des plaquettes, des flyers, de la présence active des enseignants et des administratifs sur les réseaux sociaux<sup>261</sup> ou encore la collaboration étroite avec le réseau des alumni pour mettre en avant les activités de l'école. Notons aussi que l'orientation très marketing de l'école explique l'importance pour l'école des campagnes de publicité, de la présence sur les salons, des relations avec la presse...

De son côté, l'E2 est moins « agressive » et au contraire se veut plus intimiste, avec un esprit de famille. L'école est dirigée par une personne ayant un background en ingénierie et une appétence pour l'innovation digitale. L'école apparaît plus comme une petite écurie d'experts qui veulent former des jeunes à créer et à devenir experts au travers de projets qu'ils mettent en place et développent au travers notamment de l'incubateur. Les enseignants permanents sont tous titulaires au moins d'un PhD au sein de l'E2, ce qui est un gage de qualité pour l'encadrement des étudiants selon les organismes d'accréditation. Dans cette démarche, l'international apparaît par petites touches et comme une variable nécessaire mais non incontournable. L'école pourrait tout à fait continuer d'exister sans les départs à l'étranger qui sont le marqueur fort de son internationalisation, elle est aussi fortement orientée comme à l'E1 sur les étudiants « outgoing »

**On peut donc dire que dépendant de l'histoire, des ressources internes disponibles et de l'impulsion du directeur de l'école, liée à son profil, la stratégie internationale est différente dans les écoles privées.**

### **10.1.1.3. La Recherche au service du positionnement international**

Une analyse de cluster réalisée à partir d'un test de similarité d'encodage permettant de regrouper les sources<sup>262</sup> en fonction des objectifs qu'elles assignent aux activités de Recherche/Publication. Le graphique circulaire ou grappe ci-dessous illustre deux principaux groupes d'individus à l'E1 et à l'E2 qui se distinguent de la majorité au regard de la similarité (parfaite<sup>263</sup>) dans leurs discours.

L'analyse des grappes est une technique utilisée sur Nvivo pour regrouper des fichiers (sources) ou des nœuds qui partagent des mots similaires, ou qui sont codés sous les mêmes nœuds. Les diagrammes d'analyse de clusters fournissent une représentation graphique des fichiers ou des nœuds afin de faciliter la visualisation des similitudes et des différences. Les fichiers ou les nœuds du diagramme

---

<sup>261</sup> Il s'agit d'une consigne générale de la direction pour booster la présence de l'école sur les réseaux et augmenter son taux de visibilité et son capital sympathie auprès du grand public. N'oublions pas également que l'école a connu une période pendant laquelle elle avait une très mauvaise presse.

<sup>262</sup> Ou sources d'information. Il s'agit ici des acteurs interrogés à l'E1 et à l'E2

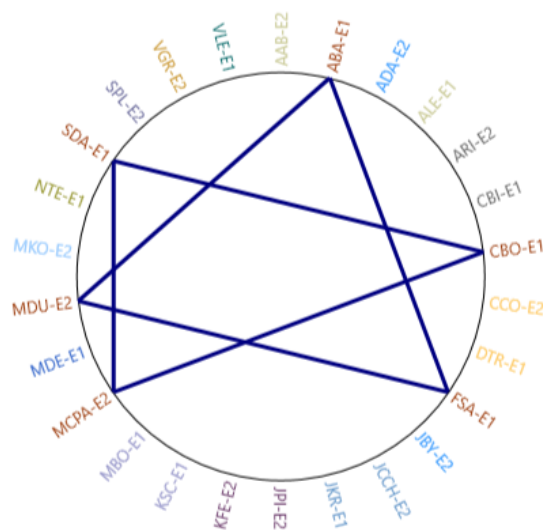
<sup>263</sup> Coefficient de corrélation de Pearson égal à 1



d'analyse en grappes qui apparaissent proches les uns des autres sont plus similaires que ceux qui sont éloignés les uns des autres.

En effet en fonction des mots utilisés par les acteurs interrogés pour s'exprimer sur la recherche et ou les publications, nous avons pu identifier deux grandes tendances qui se dégagent sur la perception de la recherche comme composante à part entière de la stratégie d'internationalisation. On peut noter en regardant les deux triangles du graphique, une relative proximité entre les deux principales catégories identifiées (sources E1 et E2 confondues).

Figure 34 : Graphique circulaire- Catégorisation des sources selon les objectifs de la Recherche/Publication



### Premier groupe : SDA (E1), CBO (E1) et MCPA (E2)

Pour ce groupe, les activités de recherche et de publication représentent un levier pour l'obtention des accréditations et pour affirmer le positionnement international de l'école (tableau N° 25). En effet, les accréditations internationales sont une étiquette que les écoles souhaitent avoir pour attirer plus d'étudiants et garantir un niveau d'excellence académique. Pour avoir les accréditations, il faut entre autres choses faire de la recherche, par conséquent, des conditions sont mises en œuvre pour développer la recherche au sein des établissements. Au sein de l'E2 il s'agit d'encourager les initiatives individuelles des EC, en les institutionnalisant. L'école capitalise donc sur le capital social des EC. Par conséquent, des systèmes de rétribution au mérite sont mises en place notamment en terme de décharge horaire ou encore de primes pour les EC qui publient dans les revues classées.

A l'E1, pour maintenir les accréditations, il est primordial de développer un corps enseignant publiant dans le domaine de l'international business qui apparaît comme l'axe principal de recherche affiché de l'école. Le corps enseignant permanent de l'école étant fortement hybride (docteurs et non docteurs), la politique pour s'aligner sur les recommandations des organismes d'accréditations a été de recruter

quelques EC publiant et d'inciter les autres enseignants non docteurs et les docteurs non publiant à travailler sur des études de cas à déposer dans la banque des cas, ce qui pourrait être compté comme contribution intellectuelle dans les statistiques.

### **Deuxième groupe : ABA (E1), FSA (E1) et MDU (E2)**

Pour ce groupe, les activités de recherche n'ont pour véritable objectif que l'obtention des accréditations. La recherche a un coût et les écoles pourraient se passer de faire de la recherche fondamentale et continuer d'exister. La recherche n'est intrinsèquement importante pour ce groupe que lorsqu'elle est produite en vue de l'enrichissement des cours. A l'E1 particulièrement, ce que le directeur appelle « *le tout recherche* » est dénoncé. Faire de la recherche pour faire de la recherche n'est pas la philosophie affichée car cela conduirait à un cloisonnement entre l'académique et le pédagogique. La référence de cette représentation des acteurs c'est HEC au sein de laquelle ils considèrent que certains chercheurs sont « payés uniquement à produire » tandis que d'autres font quasi exclusivement les enseignements.

La principale variable explicative derrière ce discours minimaliste au sujet de la recherche est économique. En effet, faire de la recherche a un coût et la raison pour laquelle ces coûts sont assumés un minimum c'est la recherche des accréditations qui sont une étiquette pour la survie des écoles.

Pour contourner ces coûts, l'école E1 encourage tous les enseignants à produire des cas qui sont considérés comme une forme de recherche appliquée et des supports de publication de la réflexion des chercheurs sur certains sujets. L'école E2 quant à elle puise dans son vivier d'enseignants ayant le statut de chercheur et les encourage au moyen d'incitations, à publier plus et à développer des actions liées aux réseaux personnels des EC.

**Dans les deux cas et à l'E1 et l'E2, on voit que la recherche sert le positionnement international de l'école** et que la question sous-jacente reste liée à l'investissement que cela représente. **Les écoles n'ayant pas les mêmes budgets ni la même constitution du corps professoral, les méthodologies mises en œuvre sont différentes d'une école à l'autre.** Par ailleurs, de manière centralisée, et pour contrôler les coûts il existe une articulation transversale au niveau de toutes les écoles du groupe auquel appartiennent les écoles pour une sorte de fertilisation croisée au sein du groupe, pour développer la capacité de produire de tous les EC.

Tableau 26 : Recherche/Publication, levier pour les accréditations et la politique internationale

| Groupes | Sources   | Recherche / Publication  |  |
|---------|-----------|--|--|
|         |           | Les accréditations   | Le positionnement international  |
| 1       | SDA (E1)  | « Heureusement qu'il y a <b>des accréditations qui nous obligent à produire de la recherche</b> »<br>« <b>Il faut de la recherche. Donc la recherche en fait [...]</b> c'est un moyen, on est obligés de passer par là pour attirer les profs, et <b>pour avoir des accréditations</b> »                                   | « On a quand même réussi à <b>recruter un allemand [...]</b> une grande pointure, un des spécialistes mondiaux dans son domaine. Il <b>publie 15 articles FNEGE par an</b> , toutes les 3 semaines, et un FNEGE 1, et un FNEGE 2 » |
|         | CBO (E1)  | « Chez les <b>commissions d'accréditation [...]</b> c'est surtout ça qu'on va regarder [...] <b>cette recherche est-ce qu'elle est en phase avec votre mission, votre positionnement ? Est-ce qu'elle est bien pour nous IB<sup>264</sup></b> et comment elle redescend dans les cours [...] ou activité professionnelle » |  |
|         | MCPA (E2) | « <b>Si on parle aux accréditeurs</b> aux gens qui nous donnent le grade Master, alors là <b>la recherche est très importante</b> »  | « <b>L'international</b> se situe pour moi <b>essentiellement en recherche</b> »   |
| 2       | ABA (E1)  | « <b>Le développement de la recherche</b> dans nos établissements est <b>dû aux demandes externes des différents organismes d'accréditation</b> »  |  |
|         | FSA (E1)  | « <b>Epas</b> , ils nous ont dit que par rapport aux dossiers d'avant, il y a eu <b>beaucoup de changements</b> entre autres <b>par rapport au nombre de publications [...]</b> <b>beaucoup plus de nombre de publications qu'avant</b> »  |  |
|         | MDU (E2)  | « Au minimum <b>un papier tous les 2 ans dans une revue classée</b> ce qui est la <b>norme pour le grade Master</b> »  |  |

### 10.1.1.3. Quel lien entre stratégie globale et stratégie internationale à l'E1 et l'E2 ?

A la lumière de la comparaison des pratiques liées à l'international au sein de l'E1 et de l'E2, il ressort que **la logique d'effectuation liée à une capitalisation sur les ressources pour créer de la valeur est figée lorsque les enjeux sociaux économiques de l'école sont élevés**. Il n'y a plus de création de valeur, lorsque les acteurs s'emploient à maintenir l'existant n'ayant aucune orientation pour le futur. Néanmoins, la réponse bien que défensive des dirigeants pour faire face au tumulte de l'environnement entraîne une capitalisation de facto sur les ressources existantes ce qui permet de cristalliser et de formaliser une nouvelle orientation générale. Cette nouvelle orientation à son tour définira les nouvelles modalités de l'effectuation au sein de l'école. On peut donc conclure que l'effectuation contribue à faire émerger la stratégie ou plutôt une orientation générale et que la

<sup>264</sup> International Business

stratégie à son tour va influencer les modalités d'effectuation en fonction du pilotage global de l'action.

**Il y a donc une relation évidente entre l'émergence/la formalisation de la stratégie et l'effectuation.**

Il apparaît également que les logiques dites effectuales sont créatrices d'innovation ce qui pose la question du pilotage général des innovations générées. Aussi, plus les logiques effectuales sont cadrées, plus l'école est internationalisée.

Les données de la recherche nous montrent clairement que l'E1 est plus internationalisée que l'E2, même si les deux écoles appartiennent au même groupe d'actionnaires et ont accès aux mêmes ressources transversales. Elles ont une histoire, une taille, et des populations (EC et étudiants notamment) différentes. A l'E2 les initiatives individuelles sont très encouragées notamment du fait de l'orientation entrepreneuriale que l'école s'est donnée. Néanmoins, ces initiatives même si elles sont institutionnalisées restent portées par les acteurs qui en sont à l'origine, avec un rayonnement limité dépendant du niveau d'influence sur le corps social des acteurs. Ainsi, si l'action de pilotage global de l'institution se limite à mettre un « cachet » institutionnel<sup>265</sup> sur le projet d'un EC, il y a peu de chances que le projet aussi bien soit-il ait une viabilité sur le long terme.

A l'E1, les initiatives individuelles sont rares, mais celles qui existent sont prises en main par la direction pour un effet de communication et marketing, ce qui fait que les événements liés à l'international qui se sont organisés ont été extrêmement médiatisés. Par ailleurs pour l'un de ces événements l'EC à la tête était responsable de la recherche, c'est-à-dire, pas un acteur lambda car faisant partie du CODIR de l'école.

De manière générale, on peut voir qu'il y a un lien direct entre la stratégie internationale et la stratégie globale de l'école et qu'elle est un révélateur du pilotage général de l'école. En nous intéressant au sens de l'international, aux pratiques, nous avons rapidement été amenée à remarquer que les pratiques dépendent aussi de la présence ou pas d'un cadre d'action dans le cas où le cadre existe, les pratiques sont-elles homogènes ou hétéroclites...En effet, la clarification du positionnement stratégique international de l'école, entraîne un questionnement concret du positionnement global de l'école sur son marché. **On peut donc dire que le degré de clarté de la stratégie internationale de l'école révèle le degré de clarté de la stratégie globale de l'établissement.**

---

<sup>265</sup> Certes avec les moyens logistiques et matériels nécessaires, mais le projet reste chapeauté par l'EC qui devra se rapprocher du service des RI pour mettre en œuvre son projet. C'est notamment le cas de la semaine internationale qui a été organisée à l'E2 par MCPA, et qui est devenue un événement structurel dans le curriculum de l'E2

### 10.1.2. Les structures formelles

En termes de structure au niveau local, l'E1 et l'E2 ne sont pas organisées de la même manière. L'international est certes orienté vers les étudiants et il existe un service international dans les deux écoles mais, l'E1 a mis en place plus de ressources que l'E2 pour accompagner les étudiants, qui sont aussi plus nombreux.

A l'E1, un poste de référent académique pour les étudiants étrangers sur le campus a été créé. Une mission de référent pour les étudiants en mobilité externe existe également. Le service international est composé d'environ six personnes qui s'occupent de mobilités étudiantes en fonction des zones géographiques où l'école a des partenariats.

A l'E2, le service international a été pendant longtemps jumelé à celui de la scolarité pour des questions de budget et de turn-over au niveau dans le pilotage de la scolarité. Le service international compte quatre personnes, y compris la responsable du département et au-delà de la logique administrative, les questions liées aux étudiants internationaux sont gérées au cas par cas avec les responsables des spécialisations, contrairement à l'E1 où, il y a une marche supplémentaire entre le responsable de spécialisation et les administratifs : c'est le référent académique qui est également un membre du corps professoral.

Nous pouvons noter que la différence de ressources humaines au service des étudiants entre les deux écoles peut être liée à leurs tailles<sup>266</sup> ; mais également à la stratégie globale des écoles. Notons que à l'E2, il existe une Sandbox, une forme d'incubateur pilotée par des enseignants pour encourager les projets création d'entreprises. Les ressources disponibles à l'E2 sont orientées vers l'accompagnement à la création d'entreprises ou montage de projets, principalement dans un contexte français et éventuellement dans un contexte international. L'exposition à l'international sert à ouvrir l'esprit aux étudiants, ce qui leur permettra d'avoir des idées nouvelles et de venir les mettre en pratique en France. On est clairement dans une approche classique de l'internationalisation avec des initiatives, ressources et structures orientées vers la formation des étudiants nationaux avec le maximum possible de vernis international. L'E1 est également dans une approche de l'internationalisation à domicile, par contre, elle est un peu mieux organisée pour accueillir les étudiants étrangers, compte tenu de leur nombre, des doubles programmes qu'elle opère et de la durée de l'expatriation prévue dans le cursus, à savoir 18 mois.

Au niveau global des écoles, et si on regardait un organigramme, que nous n'avons malheureusement pas pu nous procurer sur toute la durée de la thèse, on peut noter qu'il existe une organisation interne

---

<sup>266</sup> L'E1 (2500 étudiants) est plus grande que l'E2 (1600 étudiants) en termes de capacité d'accueil.

au niveau de l'international qui permet d'appréhender une autre variable du degré d'internationalisation de l'école. Au niveau des deux écoles, la structure est stable, il y a toujours eu des services internationaux, même si la coordination au niveau du groupe a souvent été un peu chaotique, avec la dynamique des changements d'actionnaires, entraînant des mouvements de rapprochement et de séparation entre les services internationaux des différentes écoles du groupe.

Au plan du pilotage, il existe une ligne hiérarchique claire. On parle en termes de N+1, ou N+2 même chez les EC. Une fois la stratégie globale établie, les règles édictées sont les mêmes pour tous en fonction des catégories notamment EC, enseignants et administratifs. N'oublions pas que Ces établissements sont des SA ou association qui fonctionne comme une SA ; et sont donc comme l'indique la directrice des RI de Kedge, ce sont des « *entreprises académiques [...] dans une démarche de production, et surtout de commercialisation des savoirs* ». Dans ce contexte, les contraintes notamment économiques imposent un pilotage identique à celui de l'industrie, notamment en situation de crise. Lorsque les règles et les orientations sont claires, du moins autant que possible, les acteurs sont en capacité de produire la valeur qui leur est demandée. Par contre comme dans toute organisation marchande, la période d'errance stratégique ne doit pas durer longtemps car les conséquences financières sont immédiatement visibles et les conséquences peuvent très rapidement conduire à une forme de faillite.

In fine, on peut clairement voir clairement au travers de la représentation schématique de la place de l'international au sein de l'entreprise qu'il y a un lien direct entre la stratégie et la structure. La stratégie induit une forme de structure et inversement dans la logique effectuale, la structure, formelle mais pas rigide, peut aussi contribuer à faire émerger une forme de stratégie.

### **10.1.3. La culture et ses fondements dans la logique d'effectuation à l'E1 et l'E2 ?**

La culture des deux écoles se résume depuis 2017 par leurs signatures. On peut voir dans les deux cas, qu'il s'agit d'être au plus près des étudiants qui sont aussi des clients, en leur proposant un accompagnement quasi sur-mesure sur l'axe que chaque école s'est désormais fixé.

Nous considérons que cette culture est le résultat de la combinaison chemin faisant, entre l'histoire, les acteurs (enseignants, étudiants, équipes dirigeantes, actionnaires...), les contraintes réglementaires et le dynamisme de l'environnement du marché des écoles de management en France.

Nous pouvons également noter comme similitude entre les deux écoles<sup>267</sup>, que la transmission a majoritairement été orale. Notamment en ce qui concerne l'international, mais pas que. Avec les multiples remplacements, départs, les écoles n'avaient plus ou peu de mémoires. Pour reconnecter les points, il a souvent fallu faire appel aux anciens dirigeants, ce qui indique clairement une absence de formalisation des processus entraînant souvent une confusion entre les dossiers et les personnes car lorsque quelqu'un s'en allait, c'était avec sa connaissance de son poste, notamment chez les administratifs. Cette question est moins présente sur des postes d'EC, sauf quand ceux-ci occupent également une fonction d'encadrement. Le fait de devoir tout refaire à chaque fois a d'ailleurs souvent créé de la frustration chez certains salariés qui avaient l'impression de toujours tout recommencer dès l'arrivée d'un nouveau directeur ou responsable.

#### **10.1.3.1. Le *mindset* entrepreneurial de l'E2**

A l'E2, on peut voir les caractéristiques d'une petite équipe agile, dynamique, qui a su rebondir face aux difficultés. Le « *mindset* entrepreneurial » qui a été formalisé comme étant l'essence de la culture interne est palpable tant auprès des équipes, que des contenus pédagogiques ou encore des profils d'étudiants recrutés. A l'E2, les étudiants sont considérés comme étant « débrouillards », ils cherchent des solutions quand ils sont face à des difficultés, ils sont moins scolaires, mais plutôt créatifs. Cette attitude apparaît comme une caractéristique essentielle lors des expatriations car c'est la découverte et l'ouverture au monde qui est le light motiv de la 3<sup>e</sup> année à l'étranger à l'E2. Par ailleurs, on peut noter un fort sentiment d'appartenance et de fierté que nous avons pu voir auprès des étudiants, qui veulent être différenciés des étudiants E1 lorsqu'ils sont dans le foyer ou dans les espaces communs aux deux écoles sur le campus. Ce *mindset* se voit dans le style vestimentaire plus décontracté et moins apprêté que celui des étudiants E1, dans le discours, notamment sur le choix de l'E2 plutôt que l'E1 et même chez les personnels et les enseignants.

Les espaces de travail entre l'E1 et l'E2 sont aménagés complètement différemment. Il n'y a que la directrice de l'école qui a un bureau clos, les autres espaces de travail sont en open space. Les enseignants sont regroupés par départements et il y a suffisamment d'espace entre les bureaux pour que chacun puisse travailler à l'aise et recevoir des étudiants entre deux cours. Il y a des salles de réunions pour des RDV plus longs. Cette organisation de l'espace s'est effectuée en 2017 et a contribué à faire émerger une meilleure coordination entre les collègues notamment dans leurs enseignements, ce qui a permis de réduire les redondances d'une année à l'autre. Cette organisation a également favorisé le développement d'une confiance entre les membres du corps enseignant permanent et plus

---

<sup>267</sup> Malgré leurs parcours différents avant de se retrouver toutes les deux rachetées par le groupe LIU

de proximité. Du côté des administratifs cette fluidité est moins évidente le travail restant quelque peu tubulaire. Mais au niveau de l'international ce dynamisme et l'esprit d'entraide et de service aux étudiants est omniprésente. La stratégie internationale ayant été floue pendant très longtemps, la formalisation minimale des pratiques existantes en stratégie laisse à l'équipe de l'international de la marge de manœuvre pour rester créative dans la manière de gérer les activités quotidiennes, notamment dans ses interactions avec les autres services.

Dans cette ambiance de start-up que nous avons décrite, nous pouvons également souligner que la structure hiérarchique est très plate et que bien qu'il existe des lignes hiérarchiques, celles-ci ne structurent pas les relations qui sont essentiellement basées sur la confiance.

### **10.1.3.2. La culture de l'international pour mieux satisfaire l'étudiant-client à l'E1**

Il y a une conscience exacerbée du service au client à l'E1. L'accent est mis sur la satisfaction des étudiants. Tout est mis en œuvre pour apporter les solutions aux problèmes que les étudiants peuvent rencontrer d'où notamment la création d'un poste de référent pour les étudiants internationaux *incoming* et la présence du service international pour tous les *outgoing*. La répartition en 1<sup>er</sup> et second cycle de l'administration des études est également une structuration qui permet à l'école d'être au plus près des étudiants. En effet, les étudiants choisissent l'E1 essentiellement pour les différentes options en lien avec l'international surtout l'expatriation. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles il y a une prolifération au fil des années de parcours dans le PGE (track américain, track asiatique, track européen...) Cette internationalisation de l'étudiant français passe donc par des cours de langues, des activités extra scolaires, et surtout un accompagnement sur mesure lors des départs à l'étranger et dans le choix des destinations. Il existe clairement une culture internationale au sein de l'école et elle est due à la mixité culturelle qui existe sur le campus entre les étudiants qui ont des origines différentes même s'ils proviennent sensiblement de la même classe sociale. Les enseignants notamment de langues sont des natifs, ainsi que certains enseignants permanents et intervenants. L'international est palpable et tout le monde se sent porteur d'une manière ou d'une autre de cette spécificité. C'est d'ailleurs l'international qui est la variable qui permet à tout le monde de se retrouver avec un discours commun sur l'internationalisation de l'étudiant. En d'autres termes la valeur multiculturelle est le socle de la culture d'entreprise au sein de l'E1. Ici on ne parle pas d'esprit de famille comme à l'E2, la culture a tendance à être plus institutionnalisée, c'est un héritage et on doit s'y faire. Ici on a plutôt l'impression que c'est la culture de l'international qui a façonné la structure formelle de l'école. Il y a peu de place à l'informel, ceci est probablement dû au nombre d'étudiants plus élevé qu'à l'E2, même s'il y a toujours un niveau d'ajustement entre les collaborateurs.



Ce qu'on peut retenir ici c'est que la culture est manifeste dans les deux écoles l'une autour de l'entrepreneuriat l'autre autour du multiculturel. Les signes extérieurs de cette culture sont très parlants ce qui permet de marquer le positionnement et la différenciation entre elles. Par ailleurs, ces cultures étaient sous-jacentes et le travail sur les accréditations et la formalisation de la stratégie globale de l'école a permis de les faire ressortir et d'amener les écoles à les assumer. On y retrouve encore une fois tous les ingrédients de l'effectuation en tant que telle : à partir des moyens à disposition, arriver à générer de nouveaux objectifs, de nouveaux moyens.

#### **10.1.4. Les comportements**

Les comportements ou attitudes renvoient à un ensemble d'axes repérables, traçables et évaluables sur lesquels on se peut baser pour définir une certaine productivité des actions des acteurs dans l'organisation.

Dans les deux écoles, les parties prenantes principales sont recrutées essentiellement sur la base de leur capital social souvent lié à l'international (parler l'anglais, avoir une expérience antérieure à l'étranger ou avec l'étranger...) Ce critère essentiel et très évident pour les dirigeants est un socle qui permet de générer des comportements plus ou moins homogènes en fonction du pilotage et de la structure organisationnelle de l'école. En effet, le pilotage global de l'établissement a une influence sur les comportements productifs ou non des acteurs.

Sur la base de ce capital social international, les actions individuelles et prises d'initiatives existent plus au sein de l'E2 que de l'E1. La structure et la culture de l'école favorisent des comportements susceptibles de créer une innovation institutionnelle et une amélioration dans le processus d'internationalisation de l'école. Nous avons pu observer que :

=> Plus l'entité est petite, plus elle est agile et peut donner des marges de manœuvre aux acteurs/talents. En retour l'organisation exploite intelligemment les innovations pour le rayonnement international de l'école.

=> Plus l'école est petite, plus il y a une horizontalité dans la gouvernance et plus elle est pilotée par la confiance pour attirer et maintenir les talents. La liberté des chercheurs notamment par rapport à leurs thématiques de recherche apparaît comme une des raisons principales pour lesquelles les EC ont choisi de rester au sein de l'école.

A contrario, dans un environnement plus grand, les comportements ont tendance à être plus productifs et homogènes selon le degré de clarté de la stratégie et des directives de la ligne managériale : c'est le cas de l'E1. L'école est plus portée sur une approche normative de l'obtention de comportements productifs homogènes. Ceci signifie simplement que contrairement à l'E2 où la confiance et l'agilité sont les mécanismes qui apparaissent dominants et que nous pouvons identifier comme source de comportements productifs des acteurs, à l'E1, c'est essentiellement la démarche d'accréditation qui a contribué à créer un langage commun entre les acteurs.

Pour conclure, il apparaît que les comportements sont relativement homogènes au sein des deux écoles observées. Par ailleurs, les causes de cette homogénéité sont différentes d'une école à l'autre et en fonction notamment de sa taille et des mécanismes de coordination existants. Plus l'école est petite et dynamique, plus elle sera dans une logique de créativité de comportements productifs pilotés par la confiance. Plus elle est grande, plus elle sera dans une logique normative pilotée par des règles et l'absence de règles devient une perte de repère et contribue à générer des dysfonctionnements.

## **10.2. Les écoles universitaires de management fonctionnent-elles toutes de la même façon ?**

L'E3 et l'E4 comme nous le savons sont deux écoles publiques, membres du réseau IAE. Et au-delà de la logique universitaire (de recherche) qui est la même en France notamment, les deux écoles sont assez différentes.

### **10.2.1. La stratégie**

Nous parlons ici de stratégie selon la conception rénovée résumée par Bartoli et Hermel (1989, P 114) comme étant la somme des activités visant à concevoir, piloter dans le but de mieux saisir les opportunités externes et éventuellement internes dans une organisation. A travers les variables de la notion de stratégie selon Mintzberg, nous analyserons le sens de la stratégie au sein de l'E3 et l'E4

Nous identifierons ainsi quel (s) type de stratégies existent au sein des deux écoles au plan global et au plan de l'international. Puis nous verrons s'il existe chez l'une et l'autre, des conditions de mise en œuvre pour le déploiement des dites stratégies.

- **La philosophie** : Les écoles ont toutes les deux une mission principale de service publique. En fonction de leurs territoires, elles ont pour objectif de développer la formation et la recherche en collaboration avec les acteurs de leurs milieux socio-économiques locaux.

- **Le positionnement général** : En termes de positionnement général, l'E4 et l'E3 sont des unités d'enseignement supérieur bénéficiant des avantages des grandes écoles (travail en petit groupe, dynamisme, possibilité de financement des formations...) et des avantages des universités (liberté d'action des EC, qualité de la recherche, délivrance de diplômes nationaux...). Les deux écoles sont très ancrées sur leurs territoires et entretiennent des relations de confiance avec leurs partenaires entreprises et CFA notamment pour l'alternance. L'E3 et l'E4 sont les références sur leurs territoires pour la formation et l'insertion professionnelle dans les métiers de la gestion et du management

- **Positionnement international**

Autant l'E3 a un positionnement local affiché, et qu'on peut voir dans le type de formations proposées, les partenariats avec les entreprises, le taux d'insertion des étudiants, la participation des entreprises aux événements organisés... Autant sur le plan international, il existe un discours politique<sup>268</sup> mais une mise en œuvre timide. La stratégie internationale est quasi inexistante sur le terrain, et correspond à un ensemble d'actes isolés mis bout à bout pour créer du sens lorsque nécessaire.<sup>269</sup> La question de la (formulation) stratégie ne se pose à l'E3 que lorsqu'il y a une échéance ou une demande extérieure<sup>270</sup>. Au jour le jour, la stratégie, si on peut l'appeler comme telle, est dans la tête de l'équipe dirigeante de l'école, et il n'existe pas ou peu de volonté de formalisation ou de mise à jour de documents existants, car cela enlèverait à la souplesse dont dispose l'école<sup>271</sup>. Chaque acteur est porteur de sa stratégie notamment dans le module de management international pour lequel il n'y a pas d'animation globale en lien avec le positionnement international dit voulu. A l'E3, la stratégie internationale si on peut la qualifier ainsi, est déduite des actions du passé et il y a peu, voire pas de capitalisation sur les opportunités existantes et les acteurs sont plus dans une approche réactive de l'internationalisation.

A l'E4, il existe une stratégie claire, c'est une déclinaison de la stratégie de la maison mère. Il s'agit de la concrétisation de la volonté et de l'intention des acteurs dans une stratégie délibérée car construite à partir des ressources et compétences de l'organisation. Sur le plan international, l'E4 a pour mission de développer les départs à l'étranger, augmenter les partenariats et attirer plus d'étudiants internationaux, dans le cadre du projet plus global de son université mère.

---

<sup>268</sup> Le développement international à travers les thématiques de recherche, les contenus de cours, les séjours pour les étudiants à l'étranger.

<sup>269</sup> Entre autres pour l'obtention des accréditations nationales ou encore pour la certification Qualicert qui conditionne son maintien dans le réseau IAE (comme pour toutes les autres IAEs)

<sup>270</sup> Exemple évaluation du comité HCERES, ou encore certification Qualicert

<sup>271</sup> Dans l'esprit des acteurs

On peut clairement voir la déclinaison du positionnement ou stratégie internationale de l'E4 dans les pratiques de l'école.

En clair, l'une des écoles publiques est dans une démarche de mise en œuvre de stratégie délibérée (venant du siège) ; il s'agit de l'E4. Et l'autre est plus dans une approche où l'action précède la définition des règles (c'est l'E3)

#### - **Le cheminement réel**

Concrètement, nous avons identifié que l'international au sein de l'E4 passe par des programmes proposés complètement en anglais (en 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> année de licence et en M2) ; des départs obligatoires, notamment en M1, l'expatriation en première année de licence généraliste ; les départs en Erasmus, l'accueil des étudiants étrangers en échange ; des conférences de professeurs invités en anglais en L2, M1 et M2 ; l'existence depuis plusieurs années d'un BBA et d'un MBA. L'utilisation des sigles BBA et MBA pour positionner les diplômes nationaux de Master et Licence sur la scène internationale.

A l'E3, l'international se voit à travers l'UE management international qui est insérée dans toutes les maquettes de programme en deuxième année de Master ; le séminaire international à l'étranger ; les cours d'anglais en M1, les manifestations scientifiques organisées par le laboratoire de recherche (colloques, symposiums...), la participation aux projets européens, les thématiques de recherche des EC. L'E4 est dans une véritable démarche d'internationalisation prenant en considération tous les ingrédients à disposition dans le cadre proposé par l'université mère. L'E3 quant à elle est dans une dynamique d'internationalisation à deux vitesses : une orientation politique existante et des capacités de mise en œuvre et coordination peu développées.

#### - **Les conditions de réussite**

Pour qu'une stratégie même non formalisée puisse être traduite en actions concrètes, il y a quelques variables clés à prendre en considération<sup>272</sup>. Il s'agit en premier lieu des acteurs pilotes et porteurs de projets. Cela pose la question du dynamisme, de la motivation et des compétences de la ou des personnes en charge du développement international de l'école. Possèdent-elles une crédibilité/légitimité en interne pour piloter ce projet ? Le deuxième ingrédient est la clarté des objectifs (en principe explicités), mais ceci suppose en amont une communication des motifs sous-jacents de l'internationalisation dans ce cas. Pourquoi est-il important de développer la mobilité sortante par exemple ? L'idée ici est que si les acteurs s'imprègnent des orientations de l'école, ils peuvent d'autant mieux s'investir dans son développement. La troisième variable c'est l'allocation des moyens pour mettre en œuvre les objectifs. La réussite du processus tout entier repose au-delà des acteurs et la (formulation) clarté

---

<sup>272</sup> D'après l'approche de Bartoli et Hermel (1989)

des objectifs, sur les moyens mis à disposition. Ces moyens peuvent être matériels, humains, financiers, technologiques, organisationnels...Ils contribuent à activer les comportements et entre autres éviter la démotivation des acteurs par l'impossibilité d'agir. Pour finir, le dernier indicateur à surveiller ou à prendre en considération est l'évaluation des résultats intermédiaires et finaux obtenus par rapport aux objectifs initiaux et l'ajustement qui s'en suit.

En somme à l'E3 il existe un cadre stratégique construit à la lumière des actions menées par les acteurs mais, il a plus une fonction de consignation de l'existant et non d'orientation du futur. On ne s'y réfère pas pour avancer car il ne propose pas le déploiement de conditions de réussite. A l'E4 en revanche, le cadre existe pour construire le futur, même si ce futur s'est construit également chemin faisant, les acteurs locaux restent fixés sur cette référence pour avancer.

Le positionnement international de l'E4 se résume donc à une déclinaison des directives de la maison mère avec peu d'adaptations au niveau local. Il existe un plan avec des orientations jusqu'en 2022. Le discours institutionnel est très proche de la réalité observée sur le terrain.

A l'E3, il n'y a pas de directives de la maison mère, l'école dispose d'une réelle autonomie de ce point de vue-là. De plus, il existe dans le discours local, une véritable volonté d'être internationalisé, mais sans coordination effective, cette volonté politique est appropriée individuellement par les acteurs, ce qui crée des comportements peu homogènes, et des actions non reproductibles sur le long terme.

### **10.2.2. Structure**

Comme on le sait, la stratégie est très liée à la structure, car elle peut en représenter une forme de mise en œuvre concrète. La structure a plusieurs sens comme suggéré par Bartoli et Hermel (op cit, P.123). Ici nous nous intéressons à tout ce qui nous permettrait d'appréhender la stratégie internationale des écoles. Comment se décline-t-elle au niveau structurel ? Pour le comprendre nous allons nous intéresser à la taille des écoles, à leurs organisations internes, aux réseaux de communication formels et informels existants, aux règles...

#### **10.2.2.1. Deux écoles universitaires dynamiques mais de tailles différentes**

En termes de taille, et d'ancienneté, l'une est beaucoup plus vieille que l'autre (E4, créée en 1956) et compte plus de trois fois le nombre d'étudiants inscrits dans l'autre<sup>273</sup>. Proportionnellement, l'E4

---

<sup>273</sup> L'E4 enregistre en 2020, 4000 étudiants inscrits contre 1100 à l'E3

propose donc plus de programmes de formation (environ : 40, pour 20 à l'E3) et dispose de plus de postes d'EC pour piloter ces programmes. Cet effet de taille, rappelons-le, est également le produit d'une fusion entre l'E4 et deux autres entités, ce qui a contribué à doubler le nombre d'étudiants et augmenter les effectifs en termes de taux d'encadrement.

La taille de l'E3 a toujours été soulignée comme à la fois un atout et une faiblesse. Atout car l'équipe est dynamique et pendant longtemps a fonctionné dans une optique de développement des formations du fait des opportunités qu'offrait le territoire. De la même manière, cet atout est devenu une faiblesse pour le taux d'encadrement qui est considéré par l'HCERES comme à surveiller pour maintenir la qualité des formations proposées et développer la recherche.

A l'E4, la taille est moins liée à la question du dynamisme mais de l'harmonisation pour avoir un catalogue de formations plus lisible en gestion dans l'université. Avant le rapprochement, qui fait partie de la stratégie d'internationalisation de l'université U4, l'E4 comptait 2300 étudiants, contre 1100 pour l'E3.

#### **10.2.2.2. Des cadres institutionnels différents**

Le fait d'être un institut donne une plus grande autonomie et un plus grand contrôle à l'intérieur de la composante, ce qui a une incidence dans la manière de développer l'international.

Le cadre institutionnel fixé par l'État à travers le statut d'IAE donne plus de pouvoir institutionnel à l'institut mais plus ou moins de souplesse dans la gestion des affaires quotidiennes, puisque l'institut reste une composante à part entière de l'université.

Au-delà de ce contexte légal qui lie l'E3, l'E4 et la grande majorité des IAEs, à leurs universités mères, nous rangeons également sous le vocable cadre institutionnel, le degré de souplesse des relations entre la composante et son université mère.

D'après nos observations et analyses, l'E4 apparaît davantage comme une filiale à part entière de l'U4. Une filiale qu'on pourrait caractériser avec un niveau de dépendance élevé, car elle applique quasi systématiquement les directives de la maison mère en tout cas en matière d'internationalisation. De l'autre côté, l'E3 apparaît comme une filiale autonome qui suit néanmoins les orientations globales du siège, (très peu existantes) car elle n'est pas indépendante. Malgré ses intérêts propres, qui parfois pourraient être contraires à ceux de la maison mère, notamment dans le cadre de l'appartenance à la méga université, l'école n'a d'autre choix que de s'aligner pour entrer sous le grand chapeau de la grande École de management à l'américaine qui sera créée.

Selon la classification de Gupta et Govindarajan (1991), et en forçant un peu le trait, on pourrait dire que l'E4 est l'exécutant local, tandis que l'E3 est l'innovateur local.

### 10.2.2.3. L'organisation interne (formelle)

Nous avons observé que toutes les écoles de management étudiées fonctionnent avec une équipe administrative et une équipe pédagogique d'enseignants (chercheurs). Les administratifs sont les bras armés de la mise en œuvre opérationnelle tandis que les EC sont les têtes pensantes de la stratégie et de l'orientation à prendre au niveau local. Dans le contexte du développement international, cette règle n'est pas dérogée. A l'E3, il existe officiellement une personne en charge de l'international. Cependant, il n'existe pas officiellement d'administratif dédié au développement international.<sup>274</sup>.

Fonctionnellement, et du fait des affinités personnelles existant entre les uns-et-les autres, la coordination de l'activité *séminaires internationaux* auprès des étudiants est effectuée par l'ingénieur de recherche du laboratoire de recherche. Notons également que les responsables de parcours étant en direct ceux qui décident de la teinture internationale de leurs programmes, ils sont également en lien direct lorsque nécessaire avec la directrice des RI.

A l'E4, il existe un directeur des RI, et deux directeurs adjoints et il s'agit d'EC et au niveau administratif, il y a une équipe de trois personnes dont l'une qui s'occupe des partenariats et du pilotage de l'équipe administrative en lien avec les EC et les étudiants, et les deux autres personnes ont en charge la mobilité sortante et la mobilité entrante des étudiants de l'école. A travers les intitulés de postes, on voit directement apparaître une forme de ligne directrice de la stratégie de l'école : développer les partenariats et la mobilité des étudiants, ce qui correspond à ce qui a été annoncé dans le plan stratégique. De ces éléments concrets d'organisation interne, on peut dire que le manque de clarté de la vision stratégique de l'international se décline par l'absence de structure organisationnelle précise sur le terrain pour l'E3. En revanche du côté de l'E4, la vision ayant été clairement édictée, se traduit dans un organigramme lisible pour tous.

### 10.2.2.4. Les réseaux de communication (l'organisation formelle vs informelle)

A l'E3, l'international c'est l'affaire de personnes qui ont en charge l'UE, ou le service/direction, ou encore l'axe scientifique de recherche. Par conséquent en termes de communication, ce sont ces personnes qui sont les relais. L'oralité est le canal de communication par excellence et l'absence de formalisation contribue à rendre l'accès à l'information élitiste. Les initiatives, lorsqu'il y en a, sont individuelles et se partagent dans des petits groupes. Leur niveau diffusion au sein du corps social dépend

---

<sup>274</sup> Un administratif a finalement été recruté entre autres pour gérer la scolarité du nouveau programme international de l'école. Il est également envisagé qu'il contribue pour les projets en lien avec l'international

du cercle d'influence auquel appartient le porteur de projet. Plus une initiative est portée ou soutenue par un acteur influent, plus elle a des chances d'être relayée.

A l'E4, les communications liées aux activités internationales de l'école sont relayées systématiquement par les services de RI du central, qui eux ont un réseau plus large. Ainsi, les actions mises en place par l'école outre la thématique internationale ont une meilleure visibilité grâce aux réseaux institutionnels de communication et des réseaux individuels des EC et des administratifs. Dans ce contexte, notons que les réseaux de communication individuels fortifient les réseaux institutionnels et vice versa. Mais à l'évidence, plus le réseau de communication est formel et institutionnalisé, plus l'information a un impact auprès des acteurs cibles.

D'une manière générale, le développement<sup>275</sup> international reste essentiellement basé sur le capital social des acteurs au sein des écoles publiques de management. Néanmoins, le degré d'internationalisation de l'école dépend du niveau d'institutionnalisation des contributions individuelles. A la lumière de cela, on peut donc dire que l'E4 est plus internationalisée que l'E3.

### 10.2.3. La culture

A l'E3 comme à l'E4, il existe une forte identité professionnelle liée au métier d'EC et reposant sur le principe d'indépendance. La principale caractéristique de cette culture, c'est la capacité entrepreneuriale des EC, à la fois pour construire leurs carrières mais également du fait de la baisse des ressources et de l'augmentation des contraintes. Par essence, les EC de sciences de gestion sont considérés comme dynamiques, du fait de leur proximité avec l'entreprise et leur recherche de financement pour la mise en place des projets. Nous avons également noté que le degré de développement de l'établissement (nombre de formations ouvertes, nombre de postes de titulaires EC et administratifs et nombre de postes contractuels -enseignement et administratifs) varie en fonction du degré de dynamisme de l'équipe de direction. Ce lien de causalité s'applique également au développement de la stratégie internationale. Plus les pilotes sont dynamiques, plus la stratégie est à même d'être formalisée et opérationnalisée, dans une optique de recherche perpétuelle d'améliorations. Il s'agit ici du dynamisme au service de l'institution et non de l'individu.

A l'E3, on a noté une culture du développement, de l'expansion, de la croissance en lien avec un style de direction donné, puis une culture du maintien et du contentement, en lien lui aussi avec un autre style de direction donné. A l'E3, les collaborateurs sont dans une dynamique plus ou moins entrepreneuriale, qui n'est pour autant pas pilotée. Ce qui entraîne le découragement de certains acteurs motivés et la naissance des comportements de *free riders*. C'est d'ailleurs à notre sens, à la somme des

---

<sup>275</sup> Au sens de l'initiative, de l'animation, du pilotage des activités liées à l'internationalisation



initiatives indépendantes menées par les acteurs que le caractère dynamique de l'E3 est aujourd'hui associé. Cette approche de la dynamique de l'équipe est néanmoins différente de celle décrite par les acteurs témoins de la création de l'école, et qu'on peut retrouver au travers d'indicateurs comme le chiffre d'affaires élevé pour l'institution, plus de formations en apprentissage et en formation continue, les séminaires à l'étranger pour toutes les groupes en apprentissage et en initiale.

A l'E4, nous n'avons certes pas d'antériorité dans la collecte des données, mais nous avons pu identifier un enthousiasme évident dans le discours de toutes les personnes interrogées. La création d'un nouveau programme en anglais dès la première année de licence, l'organisation de journées portes ouvertes pour faire connaître les destinations de départ à l'étranger dans le cadre d'Erasmus et hors Erasmus, indique le dynamisme de l'équipe internationale en place. Et c'est le pilotage de ces actions au quotidien qui donne à l'E4 des résultats intermédiaires satisfaisants en fonction de leur objectif de départ.

Pour résumer, nous pensons qu'il existe une corrélation entre les composantes intrinsèques de la culture de l'EC (individualisme et liberté) et le degré de développement des projets internationaux. De plus le degré de développement dépend des capacités managériales et de pilotage des EC (responsables de l'activité), mais aussi de l'implication des acteurs.

#### **10.2.4. Les comportements**

L'interaction entre la structure et les comportements peut être porteuse de nombreux dysfonctionnements<sup>276</sup> au sein des écoles. Les comportements correspondent aux actions conjoncturelles qu'effectuent les acteurs dans une situation donnée. Ces comportements produisent des externalités que Crozier et Friedberg (1977) appellent des jeux au sein des organisations. Nous avons pu observer spécifiquement ces jeux au sein de l'E3 et très peu au sein de l'E4, néanmoins certains indicateurs comme le refus d'évoquer le passé et notamment certains acteurs montrent que les résultats observés à l'E3 peuvent être applicables à l'E4 également.

En effet, l'analyse des autres composantes du système mettent en avant des jeux d'acteurs qui traduisent la réelle dynamique du système et la répartition du pouvoir. Au sein de l'E3 nous avons identifié quelques caractéristiques similaires dans les comportements d'acteurs appartenant au même cercle. Nous les avons regroupés en catégories ci-dessous. En effet, le pouvoir ou la capacité d'influence des acteurs est réparti en fonction de leur appartenance à un cercle, mais aussi au degré de rayonnement dudit cercle.

---

<sup>276</sup> Bartoli et Hermel (1986, P.98)

Ainsi nous avons pu identifier quatre principales catégories de comportements retranscrits dans l'appartenance à des cercles :

- Le cercle restreint : est composé de ceux qui ont le privilège de l'accès direct à l'information, et en même temps ont une maîtrise des règles institutionnelles, ici textes de loi et connaissance de la mécanique bureaucratique de l'administration publique. C'est le cercle le plus influent et il est constitué de très peu d'acteurs.

- Le deuxième cercle est un prolongement du cercle restreint. Ici, on rajoute des acteurs qui ont fait alliance pour avoir le plus d'informations afin de réduire leurs propres zones d'incertitudes.

- Les indécis sont des acteurs qui veulent avoir accès à l'information, mais ne sont pas prêts à dédier le temps et l'énergie nécessaires pour y avoir accès. Ce sont des adeptes du « y'a qu'à, faut qu'on » qui évoluent dans une logique passive. Ils contribuent de manière minimaliste à la dynamique globale de la communauté, ce qui entraîne que leurs actions ne sont valorisées à la hauteur de ce qu'ils souhaiteraient et parfois qu'elles devraient. Cette forme d'inertie combinée à la part de pouvoir des groupes précédents contribue à créer des frustrations auprès des acteurs indécis, les amenant sur certaines périodes à se replier sur eux-mêmes.

- Les free riders sont les acteurs qui font en permanence bande à part, mais qui savent naviguer en eaux profondes pour obtenir ce dont ils ont besoin au sein de la communauté. Ils sont alors aux abords de tous les groupes, mais surtout nulle part, car l'allégeance à un cercle ou à un autre n'est pas une de leurs caractéristiques. Ils peuvent tout à fait supporter un projet lorsque celui-ci permettra de servir leurs intérêts propres, et si par la même occasion, les intérêts de l'organisation sont atteints, alors tant mieux ! Ce sont des acteurs qui assument leurs positions et savent actionner les leviers nécessaires pour obtenir ce dont ils ont besoin au sein de la communauté.

A l'E3, ces jeux qui découlent des comportements des acteurs sont soutenus par l'informel et la transmission orale. On observe donc des comportements homogènes en fonction des cercles d'influence au sein de l'école, ce qui pose encore la question du pilotage global du système et de la nécessité du management par le sens de l'action globale.

L'absence de pilotage et de coordination entraîne des comportements différents d'un cercle à l'autre ou pire encore, d'un acteur à un autre.

#### **10.2.5. La nécessité du pilotage du système**

Dans le cas E4, peu d'informations sont disponibles sur les modalités de gouvernance. Il apparaît d'ailleurs presque comme tabou de parler de gouvernance à un outsider. Nous avons perçu un sentiment de tension, probablement lié à un changement d'équipe directrice ou au jeu des chaises musicales des groupes d'influence au sein de l'école ...La mention du passé a très peu été faite dans les échanges en dehors des indications liées au parcours individuel des personnes interrogées. De plus la fusion avec une autre entité de l'université mère n'annonçait rien de bien simple dans le pilotage de la nouvelle E4.

L'analyse de la variable « international » dans les différents systèmes E3 et E4 met en évidence la nécessité de pilotage des différentes composantes dudit système pour que l'une et l'autre école soit internationalisée selon l'ambition politique affichée. Plus la capacité à piloter l'effectuation est élevée, plus l'école est internationalisée. La question qui se pose donc pour l'une et l'autre école, au-delà des ressources disponibles, c'est la capacité à articuler tous les ingrédients dans un moule afin de produire un gâteau au moins mangeable, si non délicieux. Il est donc question de dosage et de management. Cependant, comme nous l'avons vu, la nature même du métier d'EC semble peu compatible avec le paradigme de management en tant que tel.

A l'E3, on relève d'une manière générale une quasi-absence de pilotage (au sens de la coordination de l'action globale) ce qui met en lumière des paradoxes du métier d'EC à savoir :

- La poursuite permanente de l'équilibre entre la recherche et l'enseignement en mettant en avant le poids des lourdeurs administratives entraînées par le pilotage des formations et des projets, notamment en lien avec l'innovation pédagogique
- La tension entre l'omniprésence de la logique entrepreneuriale, avec les initiatives individuelles et parallèlement le manque de pilotage de ces initiatives pouvant entraîner le découragement, l'inertie chez les EC entrepreneurs, et les comportements de *free riders* d'une manière générale.

Ce nécessaire pilotage met surtout en exergue l'absence de l'attribut manager dans le métier d'EC, d'autant plus lorsqu'il s'agit de piloter ou animer une équipe de chercheurs...

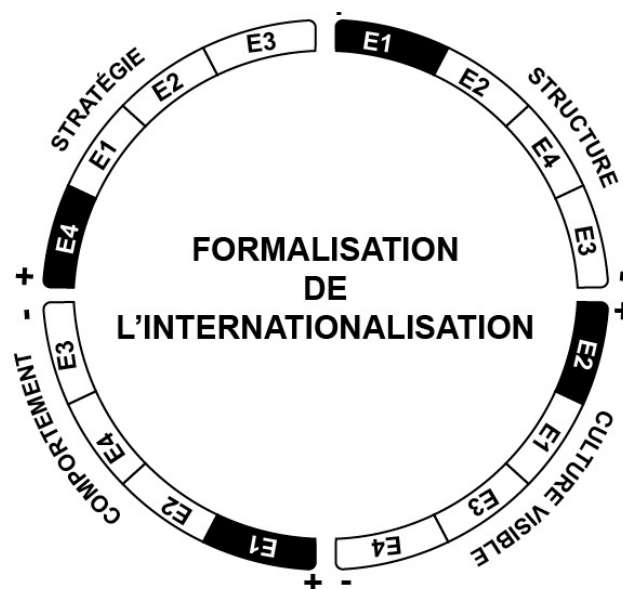
Tout au long de cette analyse inter catégorie dans le public, nous avons pu montrer que la volonté est nécessaire mais non suffisante pour développer une politique d'internationalisation. C'est l'absence de pilotage caractérisée par la non-professionnalisation de la fonction de manager chez l'EC qui crée une perte de sens et un sentiment de frustration auprès des acteurs porteurs d'initiatives.

Malgré une orientation générale et des ingrédients à disposition, c'est la capacité à manager, c'est-à-dire à trouver la bonne combinaison entre les ingrédients qui permet de développer et d'évaluer le degré d'internationalisation d'une école.

Le pilotage du système dans son ensemble pour la création d'une valeur internationale au sein des écoles, est nécessaire pour créer du sens et du lien entre les différentes parties prenantes internes et externes.

La figure N° 35, nous permet d'avoir une vision systémique de chacune des écoles et met clairement en évidence le fait que plus une école a une stratégie formalisée avec des structures établies, plus la culture de l'école est visible et plus les comportements des acteurs sont homogènes. Il y a donc une boucle d'apprentissage et d'ajustement dans l'émergence la stratégie d'internationalisation en tant que telle. L'objectif de ce schéma n'est pas de classer les écoles par rapport à leur degré d'internationalisation, mais de montrer les interrelations qui existent entre les composantes du système qu'est l'école. Et pour mieux comprendre dans notre cas l'émergence de la stratégie internationalisation qui se couronne par la formalisation, il était important de passer par ce détour analytique.

Figure 35 : Dynamique de formalisation de l'international



### **10.3. Écoles privées vs écoles publiques : une opposition qui n'a plus droit de cité**

Pour adresser ce point, nous organisons les critères de comparaison sous forme de similitudes et différences. En effet au regard des thèmes dominants présentés ci-dessus dans l'analyse intra catégorie, on observe une convergence majoritaire entre les écoles privées et les écoles publiques que nous avons observées. Néanmoins il existe des distinctions sensibles et spécifiques qui permettent de caractériser le degré d'effectuation relatif à chaque école en fonction de sa nature (histoire, statut, parties prenantes, business model...)

#### **10.3.1. Similitudes**

##### **10.3.1.1. Vers une convergence des pratiques dans le public et le privé**

D'une manière générale, on observe un développement des activités de recherche dans les écoles privées et une implication croissante des écoles universitaires pour l'insertion professionnelle de leurs étudiants. D'un côté, les écoles privées<sup>277</sup> ici E1 et E2 travaillent depuis quelques années à proposer des programmes plus qualitatifs légitimés par de la recherche et la solidité des travaux publiés par les enseignants-chercheurs internes. De l'autre côté, les écoles universitaires sont évaluées sur leur capacité à s'articuler avec le monde professionnel pour assurer à leurs étudiants une meilleure professionnalisation. Au niveau des écoles universitaires, cela passe par des formations plus en plus spécialisées du type Management de la qualité, Management des achats et de la supply chain. Les écoles publiques sont attentives sur le taux d'encadrement et la proximité des EC et des administratifs avec les étudiants, pour les accompagner au mieux dans leur parcours universitaire.

Il y a donc une évolution, une forme de rapprochement dans les préoccupations des deux catégories d'écoles probablement due aux mutations sociétales.

Ces changements de philosophie sont souvent principalement impulsés par les parties prenantes externes aux écoles ; en l'occurrence les organismes d'accréditation nationaux et internationaux, mais également les partenaires des formations (CFA, entreprises et Alumni, acteurs territoriaux...) qui sont souvent les employeurs ou incubateurs à la fin du processus de formation des étudiants.

Initialement catégorisées comme différentes du fait des cadres institutionnels en sciences de gestion et du management, on assiste plutôt à une convergence, en termes de pratiques<sup>278</sup> entre les écoles

---

<sup>277</sup> Rappelons à nouveau que nous avons travaillé sur des écoles de qualité moyenne et non sur le top tiers des classements sur l'excellence académique. Nous ne parlons donc pas de HEC, ni de l'ESSEC, ni de l'ESCP ni encore de l'EM Lyon, ni même de Skema ou Kedge...

<sup>278</sup> Normalisation des pratiques avec les accréditations. On peut aussi parler de la non-formalisation des politiques internationales qui existe dans les différents cas mais à des degrés différents.

publiques et les écoles privées. Les missions pour les deux catégories d'entités sont les mêmes mais les objectifs et les conditions de mise en œuvre sont différents.

### **10.3.1.2. Les mêmes difficultés liées au développement international**

Les difficultés de développement international sont relayées par les deux catégories d'écoles de manière plus ou moins similaire. Ces difficultés sont de nature institutionnelle, administrative, linguistique, liées aux ressources et aux conventions.

#### **- Les difficultés institutionnelles**

Bien qu'on les retrouve de part et d'autre, les problèmes institutionnels sont plus fortement exprimés dans les écoles publiques.

On reproche globalement à l'institution publique d'être peu dynamique du fait de la bureaucratie professionnelle dont sont caractéristiques les universités. Cela est perceptible à travers l'absence de pilotage managérial, les possibles incohérences entre le dire et le faire, entre la théorie et la pratique, entre les objectifs et les moyens, la prédominance de l'initiative privée au détriment de l'initiative collective impulsée par l'institution, la myopie des organes de décision, l'absence d'incitation, la tendance à la négligence des formations classiques au profit de l'apprentissage, l'omniprésence de l'informel.

Dans les écoles privées, on retrouve deux principaux freins, aussi présents dans le domaine public : il s'agit de l'absence d'une stratégie claire et d'une vision à plus long terme.

Dans les deux cas, plus qu'une question de structuration, c'est plutôt une question de management général voire de création de sens commun qui apparaît comme principal frein au développement international dans les écoles étudiées.

#### **- Les difficultés administratives**

Sur le plan administratif, les préoccupations sont quasiment identiques. Dans les écoles publiques et privées, c'est la rigidité et la lourdeur des services centraux ou transverses qui sont remises en cause, bien qu'à des degrés différents. En effet, la lourdeur dans les écoles privées est due au fait de la centralisation de fonctions support du type RH, notamment pour le suivi et l'intégration administrative de nouveaux EC. Au niveau des écoles publiques, il est également question de centralisation notamment aux niveaux financiers et juridiques qui dans certains cas, bloquent la réalisation ou mise en œuvre de

certaines projets à l'international, car l'administration française ne sait pas bien travailler avec l'étranger hors UE notamment, ce qui peut limiter le champ de l'internationalisation possible des écoles.

- **Les difficultés linguistiques**

Elles concernent dans l'ensemble, le faible taux de pénétration de la langue anglaise dans le système pédagogique français. Ce qui crée une inadéquation entre les méthodes pédagogiques (franco-françaises) et le profil international voulu des étudiants. Le privé dénonce la trop grande présence de la langue française dans les supports de communication, allant des outils de signalisation aux supports et formats des cours. Le public quant à lui souligne également la forte dominance de la langue française, avec pour conséquence le nombre réduit d'étudiants anglophones étrangers. On peut également faire ressortir comme frein linguistique, la non-volonté des EC universitaires à apprendre une autre langue, et à se retrouver en inconfort devant les étudiants. Les EC ont en effet du mal à sortir de leurs zones de confort d'autant qu'il y a peu de dispositions pour les inciter à le faire.

Ces écueils sont en définitive liés à la culture universitaire française qui est peu ouverte aux autres langues (source JOF-E3), peut-être pour des raisons de souveraineté de la langue française (prestige et logique d'honneur dans l'approche de l'internationalisation à domicile).

- **Les difficultés liées aux ressources**

Les écoles privées et les écoles publiques expriment des difficultés quasi similaires en termes de ressources : l'insuffisance des salaires, la raréfaction des postes pour les uns et la baisse des revenus liées aux inscriptions des étudiants pour les autres. Néanmoins, les écoles privées disposent d'un contexte de travail plus accueillant avec des infrastructures et une dynamique motivante pour enseignants, étudiants et administratifs. Par ailleurs avec la crise du Covid 19, cette logique basée sur l'environnement de travail attrayant pour booster les équipes et être au plus près des étudiants est dorénavant chamboulée notamment pour les écoles privées qui basaient leur attractivité essentiellement sur les infrastructures d'accueil des étudiants et les départs à l'étranger. Les difficultés liées aux ressources pour les écoles privées vont s'accroître, il se pose alors la question pour les deux types d'écoles de leur capacité à innover et à rester attractives.

### **10.3.1.3. L'international fait partie intégrante du discours stratégique de l'école**

La vision stratégique des deux types d'écoles a une double orientation : internationale et locale, bien que celles-ci ne soient pas toujours explicites pour certaines écoles.

Il s'agit globalement d'améliorer l'ouverture ou la sensibilisation des étudiants et des personnels à l'international dans une logique française de l'internationalisation à domicile. Cela passe par les profils internationaux du corps enseignant, des étudiants et des administratifs, le développement des enseignements en anglais et le développement des partenariats internationaux sous forme mobilité (entrante et sortante des étudiants), et de projets de recherche institutionnels ou individuels avec l'international. Les manifestations pratiques de cette orientation internationale varient tout de même en fonction des établissements. On note que les écoles privées sont plus internationalisées que les écoles publiques du fait de la multiplicité des dispositifs existants et des modalités de pilotage qui sont mises en place dans les écoles.

Par ailleurs, notons aussi lorsqu'on parle d'international, qu'il y a une dimension du périmètre d'internationalisation commun aux écoles publiques et privées. En effet, pour chacune des quatre écoles de notre échantillon, le principal public d'étrangers que ce soit chez les étudiants ou même chez les EC vient du Magrheb ou de pays francophiles. A la lumière de cet indicateur, on peut en effet dire que lorsqu'on parle d'internationalisation ici, c'est à la régionalisation qu'on fait référence en tant que tel.

Le volet local de la stratégie est formulé expressément par les écoles publiques, ce qui peut s'expliquer par la mission de service public de ces établissements qui se traduit dans leur double positionnement entre préservation de l'identité locale/territoriale (par des formations qui cadrent avec les besoins de personnel des entreprises locales) et ouverture à l'international.

L'aspect local du positionnement des écoles privées, bien que non explicité dans leurs « slogans » existe par défaut puisque l'objectif c'est de former les étudiants français en leur injectant de l'international et parallèlement de former les étudiants étrangers en France. La force sur le territoire des écoles privées réside dans la puissance de leurs réseaux d'alumni et de leurs partenariats avec les entreprises pour les stages et alternances notamment.

#### **10.3.1.4. La perception des accréditations et des classements**

Le sentiment exprimé vis-à-vis des accréditations et des classements est globalement positif dans les deux groupes d'écoles. Autant dans le privé que dans le public, ces dispositifs garantissent une qualité des offres de formation et la transparence dans les processus et la capacité d'attraction des établissements.



Cependant, les écoles publiques ont tendance à privilégier, voire à se contenter des accréditations et certifications nationales du type HECERS, SMBG, Excellence RH, ou Qualicert. Les privées quant à elles tendent à privilégier les accréditations internationales du type EPAS de l'EMFD, au-delà de l'accréditation nationale pour le grade master.

Dans le privé, la recherche de l'accréditation internationale sert à garantir une légitimité sur la qualité de la formation et par effet de boule de conséquence une meilleure réputation dans les classements qui contribuent à booster l'attractivité basée sur le caractère international du PGE.

Les écoles universitaires quant à elles attachent peu d'importance aux classements car chronophages et surtout parce qu'elles ne sont pas en situation de concurrence directe ni entre elles, ni avec les écoles privées du même territoire. Néanmoins, bien que les pressions et les challenges ne soient pas les mêmes, chacune des institutions reconnaît le caractère structurant des accréditations et certifications notamment dans une démarche de qualité conformité ayant servi pour trois des quatre cas à formaliser la stratégie de l'école sur base des pratiques de vie courante des écoles.

#### **10.3.1.5. La logique entrepreneuriale des acteurs en charge de l'international**

Les actions sur lesquelles reposent les politiques internationales des différentes écoles sont souvent des initiatives individuelles de certains acteurs. Le capital social individuel des acteurs est alors un atout pour les organisations qui peuvent s'en investir pour développer les politiques existantes. Il existe néanmoins une spécificité dans la manière de gérer ce capital social selon qu'il s'agit d'une école privée ou publique. Dans les écoles privées, les initiatives individuelles sont encouragées et portées au crédit de l'école avec des incentives et une latitude de gestion du projet par l'innovateur. C'est le cas à l'E2 avec la semaine de l'international qui est devenue un événement institutionnalisé, étant à la base un projet individuel de recherche d'une EC. Aussi, grâce aux activités de recherche de certains chercheurs au sein de l'E1, l'école se trouve impliquée dans l'organisation de manifestations scientifiques comme ce fut le cas avec une journée de l'ATLAS AFMI organisée sur le campus de l'E1 en 2019.

Dans le public, les initiatives personnelles existent, elles sont nombreuses et souvent en doublon car il n'y a pas ou peu de supervision globale pour une éventuelle harmonisation ou mise en commun. Ce manque de coordination entraîne parfois des doublons, et des frustrations et du découragement chez les EC, ce qui consolide la non-institutionnalisation des dites actions. Dans le cas où une orientation a été prise, elle reste la priorité, et toutes les initiatives dans ce sens sont les bienvenues, mais le contraire n'est pas adressé c'est le cas à l'E4

En effet, le développement international repose sur des logiques individuelles autant dans le privé que dans le public. Ces logiques sont plus portées et encouragées dans les établissements privés qui mettent en place des moyens pour exploiter le capital social des acteurs et parfois c'est d'ailleurs ce qu'elles achètent dans leur recrutement<sup>279</sup>.

Dans le public, ces logiques sont possibles lorsqu'il y a des EC qui ont un esprit managérial affirmé et assumé, couplé d'une influence notoire dans la communauté pour insuffler et entretenir les dynamiques individuelles dans l'objectif de développer la mission internationale de l'école, qui rappelle le, demeure secondaire et non essentielle d'enseignement et de recherche.

### 10.3.2. Les différences

La comparaison entre les écoles de commerce et les universités repose sur plusieurs facteurs à partir desquels on observe des différences et des similitudes.

La source PGR de l'E4 reconnaît qu'en dépit des éléments communs auxquels elles s'identifient, « *il y a des services qui sont offerts dans les écoles qu'on ne peut pas offrir à l'université* ».

#### Les facteurs divergents

Il s'agit de :

- **Le caractère obligatoire de l'international** dans les contenus de programmes et l'expatriation des étudiants est une différence majeure entre les écoles privées et les écoles publiques. Dans les écoles publiques de manière générale, tout ce qui est lié à l'international est soumis au volontariat. Les étudiants peuvent bénéficier d'expatriation/ échanges dans les différentes universités partenaires, mais cela reste possible seulement s'ils le souhaitent. Par ailleurs dans le contenu des cours, il n'est pas systématique de trouver des parcours en anglais de la première année de licence à la 2<sup>e</sup> année de master. On observe que les parcours ou programmes les plus internationalisés sont ceux où les responsables sont particulièrement impliqués ou concernés par l'international. Par ailleurs, notons aussi que la structure des programmes dans les écoles universitaires et les écoles privées ne sont pas les mêmes. En effet dans les écoles privées, le programme est en cinq ans, les étudiants sont dans un processus transformateur long pendant lequel ils peuvent être plus facilement acculturés à l'international. Même s'il y a de plus en plus d'admissions parallèles, c'est souvent en 3<sup>e</sup> année, ce qui permet aux étudiants de passer trois ans dans l'école, ce qui est moins simple dans les écoles universitaires. Il y a très peu d'écoles universitaires qui offrent des licences en management. Celles qui existent sont

---

<sup>279</sup> cf MDP lorsqu'il indique qu'ils recrutent des profils d'EC qui sont publiants et qui vont contribuer à relever le niveau de l'école en termes de publications dans les champs de spécialisation de l'école

souvent des licences professionnelles, et règlementairement l'admission en master depuis la LP n'est pas systématique. Les recrutements en master dans les écoles de publiques ce sont souvent des candidatures qui viennent de différents backgrounds. Il y a donc une nécessité d'acculturation la première année de master avant de parler de spécialisation en tant que telle l'année d'après. De plus, les étudiants des écoles universitaires étudiées préfèrent l'alternance en master, ce qui réduit encore les options d'expatriation pendant le programme. Toutes ces spécificités font que certains responsables de programmes bien que conscients de la nécessité de sensibiliser les étudiants à l'international se limitent à des cours d'anglais dans leurs programmes.

On note aussi l'existence des parcours complètement en anglais de la première à la cinquième année au sein des écoles privées.

- **L'accompagnement des étudiants est une différence notoire entre les deux types d'écoles.** Les écoles privées sont réputées pour la proximité avec les étudiants, souvent assimilée par certains acteurs à de l'assistantat voire à du baby sitting<sup>280</sup>. Puisque les étudiants paient un montant relativement important pour la scolarité, ils sont considérés comme des clients et enfants de parents influents pour certains. Par conséquent, les assistantes administratives et les membres du département international sont régulièrement en contact avec eux. Les premières par rapport à leur vie sur le campus en France et les autres dans le contexte de l'expatriation. Dans le cas des écoles universitaires, les gestionnaires de scolarité sont plus moins proches des étudiants, et le pilotage de la dynamique des programmes dépend surtout du style de pilotage du responsable de programme.

- **Le positionnement de la recherche dans les deux types d'écoles est différent.** Dans les écoles privées il existe des incitations à la recherche car celle-ci est un moyen pour eux de consolider leur crédibilité n'étant pas les meilleures des classements. Cette crédibilité est un moyen de de créer une meilleure réputation et accroître leur visibilité. Il s'agit donc d'un axe stratégique dans lequel les écoles investissent de plus en plus. Les EC ont des objectifs de publication par an ou tous les deux ans. Dans les universités par contre, la recherche est intrinsèque au métier des enseignants, c'est donc une variable qui est gérée individuellement en termes de carrière des EC. Chacun est responsable de sa fréquence de publication. Il y a des activités de coordination de la recherche et des sensibilisations mais ici aussi il n'y a aucune injonction. Néanmoins, la recherche étant aussi un moyen d'existence, un levier d'influence et une source de pouvoir potentiel, les acteurs sont conscients de sa nécessité.

- **Le réseau des anciens élèves** est animé et piloté au sein des écoles privées car considéré

---

<sup>280</sup> Plusieurs acteurs interrogés dans les écoles concernées ont cette vision, essentiellement les EC

comme une partie prenante essentielle de la formation mais aussi de l'insertion des étudiants. La notion de réseau d'anciens existe dans les écoles privées depuis longtemps et a été testée dans les plus grandes écoles comme ESCP créée en 1819. Il contribue donc de la réputation de l'école. Dans les écoles publiques, cette partie prenante est peu visible car elle n'est pas pilotée. Il n'y a donc pas de capitalisation sur la communauté car elle n'est pas aussi active que dans les écoles privées. Et malgré le fait que les EC reconnaissent son importance, cela représente des responsabilités administratives supplémentaires et il n'y a pas de postes disponibles au niveau de la composante pour gérer ces questions...Le réseau est donc embryonnaire.

Ces mêmes raisons peuvent être avancées pour la vie associative et vie étudiante. Celle-ci est plus développée dans les écoles privées qu'en IAE, avec des associations à foison sur un modèle importé des États-Unis où les associations ont une place prépondérante autant dans la formation que sur le CV.

- **Le profil des étudiants** : on note que l'appétence pour l'international est la principale caractéristique des étudiants qui font le choix des écoles de commerce. Ce sont par ailleurs des étudiants issus des milieux aisés et dont les parents ont également une expérience solide de l'étranger. A l'université, c'est un mélange. Le choix de l'université est souvent fait par le critère géographique. Par ailleurs, l'intérêt explicite des étudiants pour l'international est faible.

- **Le coût des frais de formation** est très largement différent. Il s'agit de l'une des différences majeures directement liée au statut public et privé des écoles. Mais au-delà de cela, c'est surtout une différence qui se perçoit dans les investissements visibles effectués dans les deux types d'écoles pour l'accompagnement des étudiants. A notre sens, cette différence de frais s'explique par des activités extra curriculum, une vie sur le campus, la vie associative et le réseau d'alumni, activités qui sont clairement plus développées en écoles privées qu'en écoles publiques dans lesquelles tout reste disponible, uniquement sur la base du volontariat. Par ailleurs, psychologiquement pour certains étudiants avec lesquels nous avons échangé<sup>281</sup>, le tarif affiché est également une forme de gage de qualité... Ceci est confirmé par la migration d'étudiants ayant obtenu un DUT en IAE, voire une licence, vers les écoles privées pour valider leur master.<sup>282</sup>

### 10.3.3. Écoles privées et écoles universitaires de management : plus complémentaires qu'opposées

---

<sup>281</sup> Étudiants du public et du privé confondus.

<sup>282</sup> Pour certains c'est le « bon plan » pour avoir le meilleur des deux mondes : être formé jusqu'à la licence en université puis rejoindre l'école privée pour les deux ans restants et bénéficier d'une expatriation. Cette combinaison est souvent une formule pour réduire les frais d'écologie sur les cinq ans du PGE. Mais elle est également construite sur l'idée sous-jacente selon laquelle on a plus de chance d'avoir un emploi bien rémunéré au sortir d'une école de commerce (dite école de management privée)

Il est courant de distinguer l'école de commerce de l'université en ayant recours à l'opposition privé contre public. Cependant, depuis quelques années dans la presse spécialisée, on parle plutôt de blanc bonnet ou bonnet blanc. Notre point ici est de montrer que malgré les différences qui tendent à les opposer, les IAEs et les écoles de commerce semblent plus complémentaires qu'opposées.

Ainsi que nous l'avons montré plus haut, les vases sont déjà communicants par les étudiants qui construisent leurs parcours en associant les deux univers. On voit dans certains parcours que l'université peut servir à former l'étudiant au niveau licence puis il postule dans les écoles privées par la suite ; l'inverse est rare mais existe également<sup>283</sup>

Cette tendance à la complémentarité suppose alors de simplifier et de transcender les facteurs de divergence car rendus au 21<sup>e</sup> siècle, cette vieille bagarre entre les universités et les écoles de commerce n'a plus droit de cité et ce n'est pas le propos de cette thèse.

Certes, nous pensons que l'Université a sa substance qui la différencie de l'école privée et ce sont ses valeurs, car comme l'indique un interviewé lors de nos entretiens, à l'université, on reste sur des valeurs universelles, là où les écoles de commerce se positionnent comme des fournisseurs d'opportunités professionnelles.

Cependant, rappelons encore ici que quand on parle de catégorie écoles privées, ou même écoles publiques (universités), il ne s'agit pas d'ensembles homogènes. Chacune de ces écoles a intrinsèquement des spécificités comme nous l'avons montré dans la présentation des cas et dans l'analyse intra catégorie. En effet, dans les catégories publiques on ne peut pas comparer l'IAE de Lyon, Paris, Aix-Marseille (qui sont réputés pour être les grands IAEs, en taille et dans certains classements) avec l'IAE de Dijon ou de Rennes. Et de la même manière, on ne peut pas comparer HEC, l'ESSEC, L'ESCP ou encore KEDGE, avec l'ISG.

Cela étant dit, là où elles se retrouvent toutes, c'est dans leur mission de formation et de d'insertion professionnelle des étudiants. Les modalités de mise en œuvre sont différentes et dans le cas des écoles que nous avons étudiées, elles relèvent toutes à des degrés différents de processus d'effectuation notamment en ce qui concerne les prestations liées à l'international.

---

<sup>283</sup> Nous avons échangé avec une étudiante qui a quitté l'E2 pour faire son Master à l'E3. Sa raison de la migration dans le sens contraire était une absence de sérieux dans les contenus de cours selon ses attentes personnelles. Elle avait « profité » de l'expatriation, était bilingue et préférait passer son master dans un cadre plus serein

## CONCLUSION DE CHAPITRE

Dans ce chapitre, il a été question de mettre en lumière les similitudes et les différences entre les écoles de la même catégorie et ensuite de comparer les catégories entre elles. Nous nous sommes servie de la grille SSCC de Bartoli et Hermel pour analyser et comprendre le sens de la variable « international » dans toutes les composantes de l'organisation appelée école de management, notre objet d'étude.

Il ressort principalement que l'absence de cadre de référence formel dans un environnement dynamique, voire entrepreneurial entraîne une complexification de la mesure et de l'évaluation des actions existantes en matière d'internationalisation. Il a clairement été établi qu'il existe une volonté politique voire stratégique à développer l'international au sein des écoles, mais ce processus passe par la prise en considération de plusieurs facteurs dont les acteurs, leurs comportements, une vision (plus ou moins claire), les moyens alloués et la capacité de mesurer les actions réalisées, voire attendues. Compte tenu de ces différents facteurs, les mises en œuvre de la stratégie d'internationalisation varient dans les écoles publiques et privées.

Les politiques d'internationalisation affichées et identifiées comme telles sont différentes dans les écoles universitaires et dans les écoles privées du fait du fonctionnement et des caractéristiques différentes de chacune des écoles. Le système étant différent, les comportements sont différents. Néanmoins la question du pilotage reste essentielle dans les deux types de structures. Plus l'entité (école ou département) est pilotée, animée, plus les résultats sont palpables et concrets quelle que soit leur ampleur.

Au niveau structurel, l'université est un lieu piloté administrativement contrairement aux écoles privées qui elles, sont pilotées managérialement, voire comme des entreprises avec des obligations de résultat, du contrôle et de l'ajustement quasiment en temps réel. On s'aperçoit que la notion du temps

a une dimension différente dans les deux types de systèmes. Dans le public on est plutôt dans du temps long, tandis que dans les écoles privées, c'est du temps réel. Les écoles ont moins de marge de manœuvre que les établissements universitaires pour la prise de décision qui se doit quasi instantanée pour réagir face à l'évolution rapide du marché de la formation supérieure.

Au niveau culturel, on a pu mettre en avant le fait qu'à l'université, il existe des codes et surtout des statuts qui font que les universitaires peuvent exister au-delà de leurs institutions.<sup>284</sup>

Dans les écoles privées, il y a une régulation formelle voire hiérarchique qui est établie, avec des politiques claires et dans certains cas, orientées vers la production et l'exécution de prestations d'enseignements.

Par ailleurs et paradoxalement, en termes de fonctionnement, les écoles universitaires sont dépendantes des universités dont elles sont les composantes et donc dans une certaine mesure des filiales. Les écoles privées quant à elles, appartiennent certes à un groupe mais sont indépendantes dans le fonctionnement.

Au niveau politique, les missions et raisons d'être sont orientées essentiellement vers les succès des étudiants dans les écoles privées tandis que dans les écoles universitaires, la mission (étant celle de l'université), s'étend aussi à la recherche et à la contribution au développement du territoire.

Néanmoins nous avons pu voir que dans les écoles privées également et de plus en plus, la recherche prend une place de plus en plus importante grâce à l'ouverture et aux contraintes des standards internationaux.

En termes stratégiques et bien que la mondialisation oblige tous les secteurs à se poser des questions sur l'avenir, les écoles universitaires du fait de leurs missions différentes ont des défis différents des écoles privées. Elles commencent à se préoccuper plus sérieusement d'insertion professionnelle des étudiants, tissent des relations plus étroites avec les entreprises et autres parties prenantes du territoire dans lequel elles sont implantées, essaient de développer le réseau d'anciens étudiants, commencent à faire de la publicité et à se mettre plus en avant sur les événements traditionnels tels que les salons où se trouvaient quasi uniquement les écoles privées... Tandis que les écoles elles se préoccupent plus de recherche, d'avoir un corps enseignant permanent au moins titulaire de doctorat, de diversifier leurs modes de recrutements ainsi que leurs programmes et vont recruter au-delà des frontières pour remplir les classes...

---

<sup>284</sup> D'abord au niveau national puis international par la portée de leurs travaux.

Il y a une forme de convergence dans les préoccupations des deux types d'établissements, qui se rapprochent de plus en plus malgré leurs différences<sup>285</sup>

Par ailleurs, la recherche des performances et la compétition exacerbée amènent les écoles privées à formaliser leurs pratiques, tandis que les écoles universitaires, héritières de la bureaucratie professionnelle de leurs maisons mères, fonctionnent comme une fédération d'artisans indépendants au sein d'une entité commune.

Pour finir sur cette partie et introduire la suivante portant sur la discussion théorique, voici quelques éléments de résumé qui nous apparaissent important de souligner et de discuter plus loin :

- Les écoles de management sont généralement dans une démarche d'internationalisation, avec des niveaux, des approches et des moyens différents en fonction de la combinaison histoire, leaders et ressources.
- Le degré de clarté et de formalisation de la stratégie d'internationalisation de l'école dépend du degré de clarté et de formalisation des orientations stratégiques générales de l'établissement. En d'autres termes, l'international permet de révéler le fonctionnement d'une école et les spécificités du corps social qui contribuent à éclairer la prise de décision et mise en œuvre stratégique.
- Plus la stratégie internationale est formalisée, plus la structure est également formalisée, laissant apparaître une culture dominante et des comportements plutôt homogènes des acteurs.
- Toutes les écoles étudiées abordent l'international dans une logique d'effectuation liée aux marges de manœuvres propres à chaque entité.
- Les principales raisons de l'effectuation identifiées dans les écoles de management sont :
  - La formalisation a posteriori de la stratégie
  - La culture individualiste du métier d'enseignant-chercheur et la logique intrapreneuriale sous-jacente
  - L'orientation court-termiste des dirigeants dans le privé
  - La forte place de l'informel dans les relations entre les parties prenantes (essentiellement internes)
  - La hiérarchie très légère qui donne plus ou moins du sens à l'action commune

---

<sup>285</sup> Le marché de l'enseignement supérieur est ouvert, il existe désormais de standards internationaux que les écoles, même si elles sont publiques ne peuvent ne peuvent ignorer. La réalité économique impose le placement des étudiants à l'université et la rigueur scientifique impose la vérification des connaissances transmises aux étudiants aux écoles privées. On est donc dans une arène où les acteurs se battent contre des problématiques similaires avec des armes et des ressources différentes pour un résultat forcément différent in fine.



- Il existe trois approches de la stratégie dans la logique d'effectuation au sein des écoles de management : la rationalisation a posteriori donnant lieu à une formalisation des pratiques et à un suivi de la mise en œuvre opérationnelle (c'est le cas de l'E1 et l'E2 et cette conception se rapproche plus de l'effectuation au sens premier de Sarasvathy) ; La planification stratégique et la mise en œuvre du plan (c'est le cas de l'E4, dans lequel les logiques d'effectuation interviennent dans la mise en œuvre stratégique du plan) et la vision stratégique sans mise en œuvre concrète (c'est le cas de l'E3)

## CHAPITRE 11

### DISCUSSION DES PROCESSUS D'INTERNATIONALISATION DAVANTAGE BASES SUR L'EFFECTUATION

Notre étude empirique dont les résultats ont été présentés et analysés dans les chapitres précédents met en avant des éléments spécifiques qui donnent quelques éclairages sur la principale proposition qui sous-tend ce travail de recherche (voir conclusion chapitre 10). Nous savons désormais qu'en matière d'internationalisation, les écoles de management (étudiées) opèrent quasiment toutes dans une logique stratégique d'effectuation contrairement à la logique de *causation* telle que présentée par Sarasvathy et que nous assimilons à la stratégie délibérée. Cette logique effectuale a néanmoins des manifestations différentes en fonction de l'environnement de l'école, de ses ressources et des capacités de pilotage des dirigeants. Par conséquent, le degré de pilotage de l'effectuation détermine le degré d'internationalisation de l'école. Plus l'école opère dans une logique effectuale au sens initial de Sarasvathy, plus elle est internationalisée et plus elle est dans une logique effectuale non contrôlée, moins elle est internationalisée.

Dans cet ultime chapitre de la thèse, nous allons nous atteler à commenter les résultats empiriques à la lumière du cadre conceptuel établi initialement autour de l'effectuation et de l'émergence. Nous rappellerons donc les principaux résultats, ainsi que les propositions de recherche de ce travail.

Nous discuterons ainsi les éléments théoriques et managériaux qui nous permettent d'affirmer que les écoles de management d'un niveau moyen en France, qu'elles soient privées ou publiques, se développent principalement à l'international dans une dynamique d'effectuation.

Au plan théorique, l'objectif de ce chapitre est double. Le premier est de faire évoluer la théorie de l'effectuation en l'enrichissant avec la théorie *strategy as practice* dans une démarche de conceptual blending pour mieux expliciter les causes des résultats que nous avons obtenus. Notre objectif est de montrer que le champs de l'émergence donne lieu à plusieurs possibles dans la conception et la mise en œuvre stratégique.

Le deuxième objectif théorique de ce chapitre est de contribuer au débat sur la prise de décision stratégique et les conditions qui favoriseraient la logique causale ou la logique d'effectuation.

Au plan managérial, nous entendons apporter quelques pistes d'amélioration dans le pilotage du processus d'internationalisation des écoles en fonction de leurs spécificités.

### **11.1. Les stratégies d'internationalisation : une hybridation nécessaire entre causation et effectuation**

Il est important lors de l'interprétation des résultats de la recherche de comprendre les fondements du travail réalisé. L'une des hypothèses fondamentales dans les théories d'internationalisation c'est l'approche étape par étape de l'expansion. Lorsque la stratégie est abordée dans cette optique, il est plus facile de percevoir dans le processus de prise de décision des idées comme l'importance des outils de contrôle, la maîtrise de l'environnement, la planification des actions... Cette approche de l'internationalisation est associée aux travaux sur l'innovation model de Cavusgil (1980), Bilkey and Teasar (1977) ou alors ceux fondateurs de Johanson and Vahlne (1975, 2009, 2017). Dans cet environnement plutôt stable, les entreprises ont souvent le monopole et puis, elles sont très grandes en taille et en ressources. Elles capitalisent donc sur des éléments liés à l'expérience pour se développer à l'étranger.

Cependant, il existe d'autres réflexions sur la prise de décision basée sur l'action notamment ceux de Mintzberg en management stratégique, mais aussi ceux de Rennie en 1993 ou ceux de Oviatt et Mc Dougall (1994) en international business, portant sur l'EIRP. En contradiction totale avec la première approche de l'internationalisation, ces travaux mettent en avant l'idée selon laquelle une organisation peut s'internationaliser rapidement et les idées sous-jacentes sont liées à la taille de l'entreprise et au capital social de l'entrepreneur à la tête de l'organisation.

Pour résumer la différence de paradigme qu'il y a derrière l'approche étape par étape et l'approche rapide de l'internationalisation, le cadre proposé par Sarasvathy nous a semblé très intéressant.

En 2001, Saras Sarasvathy crée le concept d'effectuation qu'elle oppose à causation pour mieux le décrire et l'expliquer. Ses travaux fondateurs publiés en 2001 ont pour objectif de montrer que le paysage des affaires ayant évolué vers un cadre plus libre, la prise de décision stratégique des dirigeants est devenue plus complexe. Par conséquent il apparaît difficile dans un environnement dynamique de prendre des décisions essentiellement rationnelles basées sur la maîtrise du risque et la compréhension totale de l'environnement. Dans la veine des travaux de Mintzberg sur la stratégie émergente, elle propose le concept d'effectuation pour expliquer qu'il est impossible dans un contexte de plus en plus incertain de prendre des décisions avec le paradigme de causation ou rationalité, ou encore contrôle de l'environnement et d'un avenir incertain. Pour elle l'effectuation

c'est donc l'opposé de la causation et la définition que nous avons retenue est celle-ci : *“Effectuation processes take a set of means as given and focus on selecting between possible effects that can be created with that set of means”* (Sarasvathy, 2001, p. 45). En d'autres termes dans ce paradigme, les acteurs en situation de prise de décision stratégique focalisent leur intérêt sur l'identification des combinaisons gagnantes entre les moyens qu'ils ont à disposition pour produire un effet ou résultat. L'attention est plus portée à la réalisation de l'action qu'à la planification de l'action, même si le manager, pilote a une vision ou une orientation globale qu'il tâche de suivre.

Sarasvathy identifie sept variables sur lesquelles on peut observer les différences entre la causation et l'effectuation. Il s'agit du choix des critères de prise de décisions, des compétences mobilisées, du degré de pertinence, de la nature des inconnues, de la logique sous-jacente et des résultats. Le concept d'effectuation apparaît alors comme approprié pour comprendre les décisions des managers dans un contexte où l'approche par la causation ne peut plus être effective (Pfeffer et Saud Khan, 2018). Dans les processus d'effectuation, il y a toujours un objectif prédéterminé, mais il est de nature flexible, ce qui permet au stratège de créer un ou plusieurs effets possibles indépendamment de l'objectif initial et donc de modifier, façonner les objectifs au fil du temps. On note donc une plus grande flexibilité dans l'approche par l'effectuation qui est plus propice à l'émergence d'innovations à la fois techniques et managériales.

Les travaux de Sarasvathy ont été complétés, enrichis pour tester la fiabilité du concept d'effectuation comme processus de prise de décision stratégique. On peut noter à cet effet ceux de Read et al (2009), Chandler et al (2009) ou encore Brettel et al (2011). Ces travaux ont servi à mettre en évidence le fait que l'effectuation est le mécanisme de prise de décision par excellence des entreprises jeunes et dynamiques, surtout dans les premières années suivant leurs créations. Il apparaît aussi qu'une fois que l'entreprise est établie, et dépendant du contexte, ces mêmes entreprises ont tendance à privilégier la causation. Comme l'indiquent Silberzahn (2013) ou encore Reymen et al (2015), la causation et l'effectuation ne sont pas des opposés polaires, ces deux logiques sont en réalité combinées dans la vie des organisations en fonction de la temporalité, des sujets en question et des ressources à disposition. En effet, les travaux de Reymen et al. (2015) ont confirmé que la logique de planification et la logique d'émergence peuvent être interchangeables et le niveau d'incertitude et la jeunesse du marché) déterminent la logique de prise de décision adoptée par les entrepreneurs/managers. Néanmoins, il y a toujours un processus prédominant utilisé. Les auteurs ont constaté que lorsque l'entrepreneur prend des décisions stratégiques visant à modifier le champ de ses activités (offre de produits/service, les technologies ou les marchés), la logique de prise de décision s'en trouve modifiée : Lorsque l'entreprise est en phase de croissance, l'incertitude du marché est élevée et le processus

d'effectuation est privilégié. Par conséquent, lorsqu'il y a ralentissement de la progression et qu'on est en phase de stabilisation, la nécessité de former des objectifs précis émerge, l'incertitude perçue du marché devient faible, ce qui conduit à l'activation des mécanismes inhérents à la causation.

Si l'on regarde l'internationalisation de l'enseignement supérieur avec le décodage institutionnel proposé par les travaux de Knight (2008) ou encore l'approche stratégique proposée par Hawawini et al (2017), on constate que l'internationalisation a été abordé selon la logique de causation.

Les modèles d'Hawawini et ses collègues sont issus de l'industrie (l'import, l'export, les joint-ventures, le réseau académique...) et montrent clairement une approche étape par étape de la conception de l'internationalisation dans les établissements d'enseignement supérieur. C'est également la démarche que Engwall et Kipping (2013, P 213) utilisent lorsqu'ils adaptent le modèle Uppsala aux entités productrices de savoirs.

Les résultats de notre étude empirique mettent en avant que les écoles n'adressent pas l'internationalisation dans une dynamique principalement de contrôle, mais plutôt dans une dynamique d'effectuation liée à la mouvance de leurs environnements internes et externes. La prise de décision d'internationalisation dépend donc fortement de l'environnement de l'école et de la capacité du manager pilote et des managers des sous-systèmes à « manœuvrer » efficacement leurs écosystèmes avec toutes leurs spécificités.

Nous avons ainsi pu établir que l'effectuation peut varier en fonction de ces différents environnements et suivant des critères spécifiques que nos travaux ont mis en avant.

## **11.2. Les conditions influençant les dynamiques d'effectuation**

Les résultats de notre recherche approfondissent et élargissent notre compréhension des conditions qui permettent d'opérer dans une logique d'effectuation. Initialement, les travaux de Sarasvathy mettent en avant trois principaux ingrédients sur lesquels on peut observer les caractéristiques de l'effectuation pour piloter le couple incertitude / expérience dans le processus de prise de décision stratégique. Il s'agit la personnalité de l'entrepreneur ou porteur de projet, de son réseau et de ses compétences (son expertise dans le domaine). Ce sont les moyens à disposition. Comme le montre notre recherche, la dynamique d'effectuation est explicitée au travers du décideur, manager, pilote, porteur de projet. Nous avons pu mettre en avant le fait que le développement d'une stratégie internationale quelle qu'elle soit au sein des écoles de management repose souvent sur le capital social des enseignants chercheurs (très souvent sur leurs réseaux personnels et l'impact de leur recherche scientifique) et sur la reproduction/institutionnalisation des pratiques individuelles existantes.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'effectuation correspond à une démarche heuristique d'essai erreur. De manière générale, le choix de s'internationaliser n'en est pas un, c'est un objectif par défaut compte tenu de la nature intrinsèque de la recherche scientifique. Les EES ont néanmoins des marges de manœuvres dans la capacité à déployer cet objectif d'internationalisation et c'est ici qu'interviennent les spécificités des groupes d'écoles privées d'un côté et publiques de l'autre.

### **11.2.1. Les ressources matérielles et financières des écoles**

Notre recherche montre que la dépendance aux ressources dans les écoles publiques limite la prise de décision autonome. Ceci peut réduire les initiatives locales des IAEs à néant du fait des lenteurs liées au processus bureaucratique du fonctionnement collégial de prise de décision à l'université. L'autonomie est très relative dans les IAEs car elles restent structurellement dépendantes notamment pour les budgets, des maisons mères que sont les universités. De plus, la répartition des ressources dans les universités dépend de la notoriété des différentes composantes, ainsi que de l'influence et du pouvoir des acteurs desdites composantes (Musselin, 1990)

Dans les écoles privées, l'autonomie est plus réelle, car elles génèrent et pilotent les budgets issus essentiellement des frais de scolarité des étudiants.

Ce que nous avons également découvert c'est que malgré les contextes différents, le principe N°1 de la théorie de l'effectuation basé sur la maxime « *1 tiens vaut mieux que 2 tu l'auras* » fonctionne dans les deux catégories d'écoles ; ce sont les effets qui sont différents.

Dans les écoles publiques, les acteurs fonctionnent par défaut avec ce qu'ils ont comme ressources, le delta par rapport aux écoles privées repose sur le dynamisme du manager et sa capacité à faire les bons choix avec les ressources à disposition. La question qui se pose est celle de savoir si le pilote de l'école est un administrateur ou alors un manager ? On note que dans les écoles publiques, les moyens sont limités, mais les pilotes des projets sont plus ou moins dynamiques et généralement sont des managers administrateurs de professionnels indépendants. Ce qui produit des résultats très hétérogènes dans le suivi des différents projets liés à l'international.

Dans les écoles privées par contre, les ressources matérielles sont certes plus disponibles du fait des modèles d'affaires (frais d'inscription des étudiants mais aussi grâce aux investissements des actionnaires, souvent des fonds de pension). Néanmoins, les managers sont soumis à une pression de résultats à la fois économiques mais également sociétaux (placement des étudiants). Le « *1 tiens vaut mieux que 2 tu l'auras* » signifie ici mobiliser les acteurs en interne au travers d'*incentives* pour développer des idées innovantes pour le compte de l'établissement.

Contrairement aux écoles publiques où les emplois sont sécurisés du fait de leur caractère public, dans les écoles privées, les managers pilotes sont très facilement éjectables, ce qui les amène à être particulièrement attentifs à leur environnement. Les étudiants dans certains cas sont considérés comme des clients, pour répondre à des enjeux d'image de marque, et ailleurs, ils sont d'abord des usagers. Dans tous les cas, les étudiants sont au centre de l'attention mais les managers disposent dans les deux contextes de ressources différentes pour répondre aux attentes des étudiants.

### **11.2.2. La formalisation à postériori des pratiques en stratégie**

Nos travaux montrent que la stratégie dans les écoles émerge généralement de la pratique, c'est-à-dire de l'action quotidienne des acteurs. Ceux-ci étant des professionnels experts de leurs sujets, ont des routines, des façons de faire individuelles qui peuvent varier de l'artisanat rustique à l'artisanat industriel dépendant qu'on est respectivement dans une école publique ou dans une école privée.

Dans les écoles publiques, les EC peuvent être comparés à des artisans experts rustiques, pilotes de leurs propres projets et préférant dans la mesure du possible fonctionner en autonomie ou en sous-systèmes pour garder leur liberté attachée au métier, à ses valeurs et pour maintenir une forme de paix sociale. Dans les écoles privées, nous parlons plutôt d'artisanat industriel car les initiatives individuelles peuvent être généralisées par départements ou à l'ensemble de l'école. Ici, la pression du résultat dans un environnement régit par le cycle d'investissement des fonds de pensions peut contribuer à expliquer le besoin de généraliser une pratique générant des comportements productifs des acteurs.

Dans les deux cas, la stratégie d'internationalisation telle que connue aujourd'hui est adoptée, formalisée sur la base des actions récurrentes des EC et des administratifs. Dans ce contexte, la formulation de la stratégie correspond à documenter formaliser ce qui est fait et reproduit de manière routinière par les différents acteurs dans l'accomplissement de leurs activités quotidiennes.

Selon les travaux de Whittington (2003, 2006, 2017), la stratégie se retrouve dans des actions macro et micro au sein de l'organisation et correspond à la capacité de ladite organisation à réagir plus vite qu'un plan compte tenu de l'environnement complexe et dynamique qui est le sien. L'interaction entre *praxis*, pratiques et praticiens constitue l'essence de la stratégie au sein des organisations Jarzabkowsky (2007).

La formulation de la stratégie dans cette configuration, plus que dans l'approche étapiste ou planifiée met l'accent sur l'acteur ou praticien, et les ressources qu'il a à disposition pour réaliser son activité. Différentes catégories de praticiens peuvent donc exister dans les écoles : les dirigeants, les managers et les experts selon Whittington (2006). Nos travaux montrent que dans les écoles privées le directeur

de l'école peut être à la fois dirigeant, manager et même expert s'il a été EC. Dans les écoles publiques, les directeurs ont la capacité d'être à la fois dirigeants c'est-à-dire en capacité de créer le cadre de référence de la stratégie ou de sélectionner les initiatives stratégiques, managers et experts. Cependant, dépendant de leurs compétences et légitimités à piloter cet ensemble hétérogène, ils restent souvent dans la posture d'experts malgré leurs positions de dirigeants. Cet état crée des dysfonctionnements autres en termes de cohésion des différents sous-systèmes coexistant.

Ici aussi on peut voir que la formulation de la stratégie à posteriori pose la question de l'identification et de la sélection des initiatives « intéressantes » ; le charisme et le style du manager en place sont donc interpellés.

Les résultats de nos travaux au-delà de la *strategy as practice*, contribuent à éclairer autrement le principe « *1 tiens vaut mieux que tu 'auras* » de l'effectuation. En effet, au lieu de réfléchir à un plan, le dirigeant choisit par nécessité ou de manière délibérée de s'intéresser aux pratiques des collaborateurs experts car c'est le vivier dont il dispose pour formaliser la stratégie. Dans le cas des écoles de management, la formulation de la stratégie est souvent un exercice effectué dans un contexte contraint (accréditation, certification, rachat, dossier de subvention...) Pour répondre à l'urgence de l'environnement, les dirigeants formalisent sur les ressources existantes en interne.

### **11.2.3. La culture individualiste du métier d'enseignant-chercheur**

Le métier d'enseignant chercheur en gestion s'est professionnalisé au fil des années avec notamment les efforts de la FNEGE et des associations scientifiques en France.

La professionnalisation a apporté aux EC des outils, des modes de valorisation et des moyens de gérer leur carrière. Ce processus a créé des codes qui sont aujourd'hui propres à ce corps de métier, et c'est ce que nous avons regroupé sous le vocable culture.

Nos travaux ont montré qu'il existe bien des codes propres aux EC quel que soit le contexte (public ou privé) de l'école à laquelle ils appartiennent. Néanmoins, il existe des nuances fondamentales dans la manifestation de ces codes. Dans les écoles publiques, la culture est invisible, insinuée, mais supposée connue par l'ensemble des acteurs de l'établissement qu'ils soient nouveaux ou anciens dans la profession.

Il y a par exemple peu d'interactions entre les différents corps (les professeurs d'universités et les MCF) car l'intégration dans les équipes se font par reproduction sociale, ce qui fait que le fossé déjà existant se creuse encore plus. De plus l'appartenance dans l'université est à la profession et à un corps d'où le difficile mixage possible entre les corps au sein de la même équipe. Chez les MCF, il y a



même un corps intermédiaire notamment celui des MCF HDR, mais n'appartiennent pas vraiment aux MCF, et surtout pas à celui des professeurs.

Par ailleurs, comme dans n'importe quel système, s'il n'y a pas d'action intentionnelle, de régulation, la dynamique naturelle du système ici alimentée par la culture du métier se poursuit.

En effet, le métier étant très solitaire du fait de la nécessaire liberté associée à la recherche, on voit apparaître un questionnement sur la place de l'individu dans le groupe et son implication dans l'organisation à laquelle il appartient. La professionnalisation du métier d'EC apporte des moyens de valorisation à l'EC en tant qu'individu, en tant que professionnel, mais requiert un engagement à l'institution à laquelle il appartient ; engagement nécessaire sans lequel, le système ne peut pas vraiment fonctionner (Thévenet, 2018).

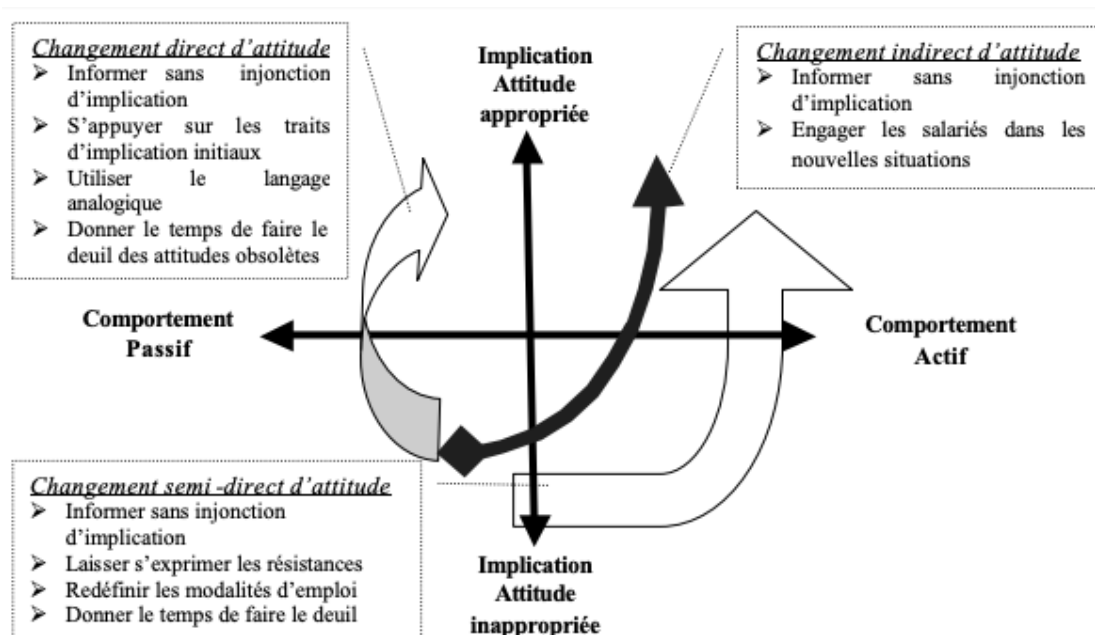
Dans les écoles privées, les codes sont également existants, par contre, ils sont plus visibles, affichés et transformés en culture d'entreprise qui à défaut d'être formalisée, est au moins connue de tous.<sup>286</sup>

On peut donc parler pour les EC de l'université, d'appartenance à une profession, à un corps, et d'appartenance à une institution chez les EC des écoles privées.

En effet, l'action managériale est primordiale pour réguler le couple individu groupe au sein des écoles (valeur du métier vs engagement à une institution ; indépendance vs rapport à l'institution).

La notion d'implication considérée par Brasseur et Mzabi (2003) comme multiforme peut être un levier pour agir sur l'attitude attitudes et les comportements des acteurs et les faire contribuer à l'action collective comme le montre la figure N° 36 ci-dessous .

Figure 36 : Trois modes d'intervention pour changer l'attitude (source Brasseur et Mzabi, 2003, P.17)



<sup>286</sup> Comme dans l'approche Strategy as practice, même si la culture n'est pas édictée, elle est latente dans les écoles privées et ce sont ces pratiques latentes qui ont été formalisées pour devenir officiellement les mantras des écoles étudiées.

#### 11.2.4. La gestion du temps court et du temps long

Le temps est un ingrédient spécifique et à part entière dans le processus de prise de décision en général, mais surtout dans l'univers de l'éducation et de la formation.

La perception du temps nous apparaît variable selon qu'on est dans une école privée ou dans une école publique. Les contraintes environnementales et les pressions des résultats n'étant pas les mêmes d'un type d'école à l'autre, la notion de temps est appréhendée différemment tant par les acteurs.

Pour de la Bruselrie (2009), « *c'est parce qu'il y a une préférence temporelle que se pose au moment d'un choix économique [ou managérial], la nécessité d'une évaluation psychologique du temps.* » Il parle alors d'un taux d'impatience qui conduirait selon qu'on se trouve dans une logique causale dans les organisations, à analyser « *toutes les raisons pour lesquelles les conséquences futures sont moins importantes, incluant des facteurs qui diminuent l'utilité anticipée d'une future conséquence (comme l'incertitude ou le changement de préférences).* » (Frederick et al. Cités par de la Bruselrie, 2009)

Dans une logique causale, l'hypothèse est que toutes les écoles prennent le temps nécessaire de s'internationaliser, en réduisant au maximum l'incertitude de leur environnement, or nos résultats montrent que les écoles sont toutes plutôt dans une logique effectuale avec des niveaux d'effectuation différents.

Dans les écoles publiques, l'environnement étant relativement stable<sup>287</sup>, la prise de décision est longue car les acteurs, qui sont d'abord chercheurs avant d'être managers, se donnent le temps de discuter les questions sous différents angles. A cette spécificité du débat qui est inhérente au métier de chercheur, s'ajoutent les contraintes de la bureaucratie professionnelle du fonctionnement de l'université. Cette combinaison produit contre intuitivement des inerties dans la mise en œuvre stratégique des décisions prises car les effets des choix effectués peuvent se manifester sur une très longue durée, ce qui rend d'éventuelles actions correctives coûteuses et difficiles à mettre en place. Contrairement au sens du temps long dans l'industrie et l'hypothèse relayée par la logique causale, la conscience du temps long à l'université ne sert pas à réduire l'incertitude mais invite à aborder autrement le risque de l'impatience. En effet, en brûlant des étapes et en se fixant des objectifs inatteignables notamment en recherche, l'impatience peut conduire au découragement et au renoncement.

---

<sup>287</sup> Caractéristique spécifique du service public en France avec la notion de sécurité de l'emploi avec entre autres le fonctionnariat. Dans les écoles publiques, les managers sont également des fonctionnaires et le mode de pilotage par essence de la fonction publique reste encore en grande majorité l'administration. Bien que les approches du new public management contribuent depuis quelques décennies à faire bouger les lignes.

Par ailleurs, à cause du temps long perçu par les acteurs du fait de leur métier et de leur environnement institutionnel, les décisions stratégiques peuvent avoir un caractère irréversible. Sous cet angle, les écoles publiques pourraient être considérées comme évoluant dans une logique causale mais notre recherche démontre le contraire, ce qui la rend d'autant plus intéressante, car elle précise bien la complexité du processus de prise de décision et la nécessité du discernement comme enjeu stratégique pour les managers (Brière, 2018).

Par opposition aux écoles universitaires empreintes de la logique publique en France, les écoles privées, « *filles non émancipées du paradigme entrepreneurial devenu financiarisé (...)* » (Robert et al., 2011) sont inscrites dans une logique court-termiste de gestion du temps dans la prise de décision. Ce que nous entendons par court termiste se traduit par la pression de l'économique et de l'image de marque dans les choix stratégiques des managers. Ainsi que nous l'avons montré plus haut, les écoles privées sont dans un environnement particulièrement dynamique avec des contraintes économiques fortes liées aux attentes des actionnaires auxquelles elles appartiennent, mais également des autres parties prenantes. Même si les dirigeants d'écoles prônent la séparation entre l'économique et l'académique, les contraintes sont bien présentes et nécessairement prises en compte par les managers lors de la prise de décision d'internationalisation notamment. Nos travaux ont montré par exemple que pour certaines destinations affichées dans le cadre de la mobilité sortante des étudiants sont payantes. Leurs choix sont donc proposés aux étudiants et leurs coûts calculés puis répercutés sur les frais de scolarité des étudiants.

### **11.3. Re conceptualisation de l'effectuation**

L'objectif de notre étude n'était pas de mesurer les critères de l'effectuation identifiée par Sarasvathy (2001), mais d'identifier les modalités de déploiement de l'effectuation en tant que paradigme de prise de décision d'internationalisation dans les écoles de management. Nous avons discuté nos résultats dans la section précédente et mis en avant certaines spécificités qui peuvent contribuer à enrichir le concept d'effectuation, notamment la formalisation à posteriori de la stratégie et l'ambidextrie de gestion du temps long et du temps court.

En effet Sarasvathy identifie quatre principes qui sous-tendent la prise de décision des entrepreneurs à savoir : 1) privilégier des expériences à court terme, 2) se concentrer sur des projets où la perte dans le pire des cas est abordable, 3) mettre l'accent sur les pré-engagements et les alliances stratégiques pour contrôler un futur imprévisible, et 4) exploiter les contingences environnementales

en restant flexible. Cependant, les travaux de Sarasvathy (2001) n'indiquent pas de manière concrète comment les entrepreneurs choisissent les expériences à court terme, pilotent les alliances stratégiques et exploitent les contingences environnementales. Notre recherche bien que comportant des limites que nous adresserons dans la conclusion générale de la thèse, permet d'apporter quelques éclairages sur les principes de l'effectuation.

Les expériences à court terme dont parlent la théorie de l'effectuation correspondent pour nous au principe d'essai erreur qui est inhérent à la recherche de manière générale. Dans les écoles de management qu'elles soient privées ou publiques, le principe d'essai erreur envoie aussi à une attitude vis-à-vis temps. Dans les écoles privées comme nous l'avons vu, le temps est plus court du fait des contraintes environnementales, notamment économiques liées aux modèles d'affaires, aux effets de mode et à la concurrence exacerbée. Dans les écoles publiques, le temps apparaît certes plus long, mais le court terme correspond à la consciente nécessité de produire de la recherche de qualité pour des besoins de valorisation et de carrière des acteurs qui sont d'abord des chercheurs avant d'être managers.

Les expériences à privilégier sur le court terme posent donc la question des critères de choix. A cet effet, nous pensons avec Brière (2018) et Perrot (2012) que le discernement managérial serait une clef pour « [...] aider le manager à repérer les meilleures voies pour sortir des situations embrouillées »<sup>288</sup> Dans les écoles privées le choix des expériences ou décisions à prendre sur le court terme repose (entre autres) sur les accréditations et les classements, mais aussi sur les attentes de l'actionnaire principal du groupe en termes d'orientations stratégiques générales. Dans les écoles publiques, les décisions sur le court terme liées à la recherche, s'appuient sur le capital social des acteurs.

Notre recherche met en avant le fait que les managers pour piloter l'effectuation doivent formuler la stratégie de l'organisation. Celle-ci se fait essentiellement a posteriori car s'appuie sur les ressources à disposition pour recomposer une réalité correspondant aux pratiques des acteurs. Cette réalité est néanmoins sujette à évolution en fonction de la stabilité ou non de l'environnement de l'école.

---

<sup>288</sup> Perrot Etienne (2012)

## 11.4. Retours sur les propositions de recherche

Les travaux fondateurs sur l'effectuation cherchent à expliquer le processus de prise de décision des entrepreneurs experts ayant réussi dans leurs activités tant au niveau national qu'à l'international. Ils mettent clairement en avant, ainsi que nous l'avons montré et rappelé plus haut, que cette modalité de prise de décision est appropriée aux environnements dynamiques et qui ne peuvent être contrôlés. Dans ces conditions où la prospective et la planification ne sont plus efficaces, l'effectuation ou l'émergence s'imposent. Pour rappel encore une fois, l'effectuation est une forme d'émergence caractérisée par le chemin faisant, avec des essais-erreurs à coup de perte acceptable. Le manager qui agit de manière effectuale s'appuie sur son capital social (un réseau de contacts, un certain savoir – pas nécessairement une idée précise- et sa personnalité) pour piloter le processus d'élaboration de la stratégie de l'organisation qu'elle soit locale ou internationale.

Cette théorie s'est surtout définie en opposition à la causation qui est associée à la planification dans le courant de la planification stratégique. Et dans ce contexte, la définition précise de l'effectuation s'apparente à une somme d'images et de principes du *mindset* des entrepreneurs experts.

La théorie a certes été enrichie au fil des années et des travaux en entrepreneuriat mais, peu à notre connaissance ont l'ont utilisée dans le contexte du management stratégique à proprement parler dans des entités productrices de savoirs. En effet, celle-ci prend tout son sens comme nous l'avons montré, notamment dans le cadre de la stratégie internationale dans les écoles de management. En se posant la question de la formulation de la stratégie internationale dans l'enseignement supérieur, l'effectuation est apparue comme une évidence pour décrire et expliquer les comportements des observés chez les EC. Les EC étant eux-mêmes des entrepreneurs du fait de l'autonomie et de l'indépendance liées à leur métier et à la recherche, il nous a paru intéressant de faire ressortir les spécificités d'effectuation en fonction du contexte institutionnel (moyens à disposition). Le cadre de référence proposé n'étant pas complètement adapté, notre terrain d'étude a permis de faire ressortir des spécificités liées à la mise en œuvre concrète de l'effectuation.

Notre appropriation de ce concept de l'entrepreneuriat a permis au point de vue de la littérature d'apporter des éclairages complémentaires sur la théorie elle-même en l'associant au courant de l'émergence.

Pour rappel, au début de ce travail, nous nous sommes posé la question de savoir :

**En quoi les processus d'internationalisation au sein des écoles de management françaises sont généralement le fruit d'une démarche d'« effectuations » liée à une forme de stratégie émergente ?**

Notre objectif tout au long de l'observation et du traitement des données a été de faire ressortir les processus d'internationalisation inhérents à l'enseignement supérieur que la théorie de l'effectuation a pu expliquer. Notre but n'était pas de mesurer ni de vérifier les différentes variables ou principes de l'effectuation, mais encore une fois de nous les approprier pour mieux expliciter le fonctionnement de notre objet d'étude.

Nous avons alors émis des propositions qui ont contribué à préciser notre compréhension et sens de l'effectuation dans la formulation de la stratégie d'internationalisation des écoles de management en France. Par opposition à la littérature classique que nous avons mobilisée dans cette thèse sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, nous avons fait la proposition de démontrer que l'internationalisation des écoles de management se fait par une série d'effectuations et non de planifications des actions individuelles et/ou collectives. Les résultats de notre recherche soutiennent donc cette principale proposition.

**Nous pouvons affirmer que les écoles de management françaises se développent à l'international grâce une stratégie formalisée a posteriori et issue des pratiques des acteurs experts sur le terrain.**

Par ailleurs, **cette stratégie d'internationalisation s'appuie essentiellement sur le capital social des acteurs.** Ces résultats qui étayent notre proposition principale de recherche, sont à leur tour éclairés par les résultats secondaires qui permettent de valider les propositions de recherche sous-jacentes.

**PR 1 :** Le développement international au sein des écoles de management françaises ne correspond pas à une démarche stratégique planifiée issue d'un processus d'analyse interne et externe en amont des choix

Notre recherche a montré que la stratégie d'internationalisation n'est généralement pas le fruit d'actions planifiées de A à Z. Dans trois des quatre cas étudiés, nous avons clairement pu établir que la stratégie n'était pas une suite logique d'actions planifiées pour contrôler l'environnement incertain ou pour en tirer avantage. Les résultats montrent au contraire qu'en interne, les acteurs travaillent en se coordonnant mutuellement comme en mode pilotage automatique. Il existe une forme de stratégie, mais elle est souvent soit intuitive et non formalisée, soit inconnue des acteurs ou peu claire. Le processus de formalisation permet de concrétiser l'informel, de mettre à jour, d'harmoniser des pratiques et de créer un référentiel commun entre les acteurs. C'est de ce processus de formalisation des pratiques qu'émerge la stratégie. Nos travaux montrent aussi que sans contrainte de l'extérieur comme les accréditations, ou les classements, les stratégies resteraient diffuses au sein de certaines écoles.

Dans la quatrième école par contre, la stratégie est la résultante de l'adaptation locale d'orientations globales de l'université mère. Au-delà d'une approche par la planification en tant que telle, nos résultats ont montré que la stratégie même planifiée, s'ajuste sur le terrain en fonction des interprétations des acteurs. La planification apparaît ici comme guideline pour une mise en œuvre s'appuyant sur les capacités intrinsèques des acteurs et leurs propres intérêts.

Cette proposition de recherche a donc en grande partie été validée (dans trois cas sur quatre). Nos résultats pour cette proposition de recherche permettent de transcender l'opposition causation/planification et effectuation/émergence. Elle permet de mettre ces deux approches sur un même continuum, non pas comme des opposés, mais comme complémentaires dans le processus de pilotage stratégique d'une école de management. Dans le processus d'internationalisation, les deux logiques se côtoient. Dans un des trois cas, compte tenu de l'affiliation de l'école à son université mère, la logique de planification a été en amont du processus d'internationalisation tel que connu aujourd'hui, par contre la mise en œuvre du plan n'est pas sujette à un management par le contrôle et le pilotage de l'atteinte des objectifs. La liberté du chercheur reste un élément essentiel dans la mise en œuvre, ce qui ouvre la place à une forme d'effectuation.

Dans les trois autres cas, l'effectuation a donné lieu à la stratégie avec des objectifs définis sur une période donnée. La mise en œuvre de cette stratégie serait intéressante à observer dans une logique de planification. Notre recherche ne nous donne pas d'éclairages sur cet aspect qui n'était pas l'objet de la thèse.

**PR 2 :** Le développement international au sein des écoles de management françaises relève d'une logique d'effectuation, basée sur des saisies d'opportunités en fonction des moyens

Le processus de formalisation des pratiques permet de capitaliser sur les acquis et les ressources internes existantes, de faire le point sur ce qui est à disposition et chemin faisant, de s'ajuster en rajoutant ce dont on a besoin et dont on pourrait se munir de manière abordable.

En effet, lorsque les managers sous la contrainte des parties prenantes extérieures doivent présenter un document stratégique, ils le font émerger des pratiques des acteurs (collègues ou collaborateurs) au sein de l'école. L'effectuation met en avant dans ce contexte deux phases : l'action à proprement parler, la pratique quotidienne des EC et administratifs, puis la formalisation de l'action collective. Cette formalisation a posteriori permet de mettre à jour, de développer, d'éliminer des projets ; pour obtenir un ensemble cohérent auquel le rôle du manager sera de donner du sens et de créer un véritable langage commun entre les acteurs internes. Le challenge du manager est essentiellement de

faire travailler des indépendants ensemble dans une dynamique de valorisation et de fertilisation croisée.

Les opportunités dans la démarche d'effectuation ici reposent sur la maximisation/valorisation pour le compte de l'institution, du capital social des acteurs (réseaux personnels, notoriété/influence dans la communauté scientifique, expérience et expertise sur des thématiques précises). Les opportunités notamment de formalisation de la stratégie proviennent souvent des parties prenantes extérieures ; il s'agit initialement de contraintes qui sont transformées opportunités pour permettre à tous les acteurs de se retrouver autour d'un projet commun. La saisie de ces opportunités implique donc que les managers les ont repérées et identifiées comme telles.

Notre recherche montre également que les conditions qui sous-tendent la saisie des opportunités sont la confiance, la liberté des EC, et l'autonomie dans leur travail qui sont des valeurs de la culture du métier d'EC. En effet, on peut dire avec Aliouat et al (2018) que le moteur de l'engagement et de la créativité du chercheur sont le don de soi et la liberté. Une autre des conditions qui a une influence certaine sur la saisie des opportunités et ou transformation des contraintes est l'attitude du manager vis-à-vis du temps.

En faisant référence à la stratégie as practice, on voit aussi que la saisie des opportunités se fait en prenant en compte l'interaction entre le faire stratégique (ici la formalisation a posteriori), les pratiques en elles-mêmes (le professionnalisme des acteurs) et les experts (ici les EC et administratifs impliqués dans le processus d'internationalisation).

Au plan théorique, cette proposition de recherche nous permet de rapprocher deux concepts que sont l'effectuation et la strategy as practice par le phénomène de conceptual blending. Dans cette optique, on peut proposer une nouvelle définition de l'effectuation qui serait donc :

**L'effectuation managériale c'est la capacité du manager à donner du sens aux actions individuelles et pratiques des experts pour produire des référentiels communs par le biais de la formalisation et de l'harmonisation.**

Cette démarche peut être utilisée au début ou pendant le processus de prise de décision stratégique. Cette approche revisitée de l'effectuation comme dans la strategy as practice, remet au centre de l'attention la capacité de pilotage du manager. L'approche de l'effectuation permet en effet de mieux cerner l'importance du rôle du manager dans les écoles de management. Et comme nous le verrons avec la dernière proposition, ce rôle varie en fonction du type d'effectuation et surtout des spécificités du contexte public ou privé de l'école.

Cette proposition de recherche a donc été complètement validée



**PR 3 :** Il existe à la fois des similitudes et des différences d'approches dans les stratégies de développement international des écoles de management françaises, selon qu'elles sont publiques ou privées

Cette proposition a été validée totalement. En effet, comme il a été établi, les stratégies de développement international des écoles de management sont principalement déployées dans une logique d'effectuation. La dimension effectuale apparaît en amont de la formalisation de la stratégie mais également en aval dans le contexte de la mise en œuvre stratégique des stratégies d'internationalisation.

D'une manière générale, nos travaux montrent qu'il existe deux formes d'effectuation. Celles-ci correspondent aux principales catégories de variables sur lesquelles les managers ont moins de contrôle :

- L'effectuation de type 1 est motivée principalement par le manque ou peu de contrôle sur les facteurs externes à l'école (accréditations, concurrence, volatilité du marché, fréquence de changement d'actionnaire...) Ici l'effectuation est pilotée dans une logique institutionnelle
- L'effectuation de type 2 est motivée par le manque ou le peu de contrôle sur des facteurs internes à l'école ou au métier (relation mère fille entre l'école et l'université, jeux d'influence et d'acteurs, recherche d'homogénéisation des pratiques...). L'effectuation doit être pilotée ici d'abord au niveau individuel, puis éventuellement au niveau institutionnel.

Selon qu'on est dans une école privée ou publique, les travaux montrent que la manière de pratiquer l'effectuation varie. Dans les écoles privées, l'effectuation, motivée par les facteurs externes, renvoie à la rationalisation a posteriori donnant lieu à une formalisation des pratiques et à un suivi de la mise en œuvre opérationnelle. Le caractère individuel et hétérogène des artisans est moins prononcé. De plus le manager dispose d'un levier hiérarchique qui contribue à mieux réguler les hétérogénéités. Les performances voire innovations individuelles sont encouragées et sublimées lorsqu'elles contribuent également à améliorer le rayonnement de l'école.

Dans les écoles publiques, bien qu'il y ait également des différences dans la manière de pratiquer l'effectuation, elle correspond essentiellement au type 2, motivée par la nécessité de contrôle minimum sur les facteurs internes. Il s'agit essentiellement ici des valeurs intrinsèques du métier d'enseignant chercheur (autonomie, liberté et professionnalisme) et de l'influence des sous-systèmes auxquels appartient l'école. L'environnement dans lequel se déploie l'effectuation de niveau 2 est caractérisé par l'informel car la formalisation peut être appréhendée par certains côtés comme une contrainte. De plus, le manager de l'école a moins de levier, compte tenu du fait que la modalité de

coordination est l'ajustement mutuel et que l'informel occupe une place très importante dans les pratiques et la culture.

En somme, plus la stratégie est formalisée, plus les acteurs ont un comportement homogène.

## **11.5. Implications managériales**

L'international est un critère fondamental pour le manager qui doit se préoccuper de près ou de loin de cet axe dans la stratégie globale de son entité qu'elle soit publique ou privée. En s'intéressant au sens de l'internationalisation dans les écoles qui se disent toutes internationales aujourd'hui, nous avons pu identifier que le fonctionnement de l'international révèle le fonctionnement global de l'école. En d'autres termes, « *dis-moi comment tu gères l'international dans ton école et je te dirai qui tu es.* »

Le premier intérêt de la thèse pour les managers c'est l'état des lieux (détaillé) de ce qui se fait en matière d'international dans les écoles publiques et les privées de milieu de classement en France. La richesse de notre étude empirique basée sur quatre cas et deux catégories d'écoles renseigne qualitativement sur des pratiques concrètes et apporte des variables explicatives pour les décrypter.

Ce travail apporte une analyse éclairée et fine des différences et des similitudes qui existent entre les écoles privées et les écoles publiques et regorge d'éléments de benchmarking mettant en lumière les points à améliorer dans l'une et l'autre catégorie d'école au regard des moyens et des ressources à disposition.

En effet, la recherche a permis de montrer que peu d'acteurs connaissent véritablement à la fois l'univers du public et l'univers du privé, ce qui contribue à maintenir les idées reçues sur l'une et l'autre catégorie. De ce point de vue, les écoles publiques souffrent beaucoup de leur immobilisme pour changer l'image qu'elles ont hérité de leurs mères les universités et de l'administration publique en général.

La recherche se veut donc aussi de contribuer à réévaluer la logique de scission entre les écoles privées et les écoles publiques, et à encourager davantage les timides synergies déjà existantes notamment en recherche. La recherche souligne des passerelles existantes pour permettre aux différentes institutions de travailler ensemble pourquoi pas dans une logique de coopération sur différents projets liés à l'international ou la double diplomation...

De manière plus concrète, en nous intéressant spécifiquement à l'effectuation comme modalité par excellence de construction de la stratégie internationale, nous offrons aux managers des

établissements d'enseignement supérieur, une option complémentaire dans le pilotage de leur environnement notamment, les populations d'EC. Le cadre de l'émergence pose en effet la question de la mise en œuvre stratégique, de l'identification des conditions de réussite et du pilotage de l'action commune.

Cette thèse éclaire sur comment faciliter les comportements entrepreneuriaux dans les organisations établies et en particulier dans les écoles de management. Dépendant de l'environnement et du type d'exécution, les managers ont des challenges différents, mais ils se doivent essentiellement d'avoir le discernement<sup>289</sup> car « *un décideur vaut ce que valent ses décisions. Ce qui suppose de sa part de savoir discerner.* » (Brière, 2018).

Nous suggérons quelques pistes d'actions ci-dessous :

Dans les établissements publics, la thèse pose la question du dosage entre management et participation<sup>290</sup> et implique la nécessité d'un leadership à affirmer. Pour Mazouz (2008, P.18), exercer un leadership, ou encore être un manager correspond à faire bouger les individus et les organisations. Cependant, « *dans la sphère publique, la hiérarchisation des rapports comme celle des fonctions de décision et des processus d'exécution ont souvent eu pour effet d'engendrer de la méfiance [...]* » ; ce qui renvoie souvent à un management de type laisser-faire ou par la paix sociale. Afin de concrétiser les ambitions politiques, l'activation, l'animation et la construction d'un sens de l'activité des différentes parties prenantes est une prérogative pour le dirigeant de l'école publique. C'est en effet au travers d'un processus combinant la communication (langage et raisonnement partagé, compréhension mutuelle des activités de chacun), l'apprentissage par remise en question des pratiques individuelles et la socialisation par le biais des échanges informels, que s'opère la construction collective du sens de l'action du groupe mais aussi de l'individu au sein du groupe. Le management participatif dont la subtilité est de « jouer » sur le degré et le mode de participation des acteurs prend tout son sens pour créer la coopération basée sur l'inter relation entre le groupe et l'individu. Cette façon de piloter les personnes et les processus, permet de développer quatre variables importantes des conditions de réussite de la mise en œuvre stratégique. Selon Hermel (1988, P. 204), le management participatif comme moyen par excellence de sensemaking et de sense giving facilite :

---

<sup>289</sup> « Le discernement peut se définir comme la capacité à voir clair dans la complexité, en inférant ce qui ne se voit pas à partir de ce qui se voit à peine. » (Brière, 2018). Le concept de discernement introduit l'idée que le manager et le chercheur en sciences de gestion ont le même objectif et que la collaboration entre les deux univers est primordiale pour assurer la performance des organisations. Les managers gagneraient à intégrer dans leurs pratiques quotidiennes le mindset du chercheur : se poser les questions de fond, pour lire entre les lignes et au-delà des réalités affichées. De la même manière, les chercheurs gagneraient en professionnalisation en observant les pratiques des managers, notamment en termes de formalisation et de gestion du temps dans la prise de décision. Cette idée fera l'objet d'un approfondissement dans un papier ultérieur à la thèse.

<sup>290</sup> Management participatif au sens de Philippe Hermel (1988)

- L'implication des acteurs entendue comme étant « *l'attitude qui relie l'identité des personnes à celle de l'organisation* » (Thévenet, 1992, P.95).
- La clarté des objectifs et leur légitimation pour éviter ambiguïté, confusion, anxiété et inertie
- La cohérence entre les objectifs et les moyens
- Le suivi et la gestion préventive des effets de l'action individuelle et/ou collective

Concrètement, et au-delà du type de management, voici quelques aspects pratiques à considérer pour améliorer la mise en œuvre de la stratégie d'internationalisation dans les écoles publiques :

- a) La formalisation des pratiques pour identifier un cadre de référence et de pilotage de l'activité globale :
  - Définir des processus de travail collaboratif (créer des espaces partagés simples d'accès où tous les EC peuvent déposer du contenu et échanger - une sorte de forum en live accessible de n'importe où les messages importants sont marqués comme la messagerie instantanée Télégram...) Plus que des outils, nous pensons à des manières d'organiser l'action collective, par exemple, systématiser le circuit de prise de décision – porteur de projet => AG => CODIR => Conseil => instances de l'université mère => mise en œuvre  
 Cette définition des processus de travail requiert également une clarification des rôles afin de constituer des points de référence et un cadre clair pour les interactions.
  - Mettre en place des tableaux de bord pour le suivi des budgets et préciser les indicateurs de l'activité notamment pour différencier les indicateurs de pilotage interne et les éléments de communication/marketing.
  - Fixer des objectifs clairs avec des variables et indicateurs précis autant au niveau de la formation (taux de sélectivité, taux de réussite, taux de satisfaction, taux de professionnalisation, niveau d'anglais des étudiants en lien avec celui des enseignants...) que de la recherche (définir des modalités internes d'incitations aux publications dans les revues internationales)
  - Structurer les activités liées à l'international entre recherche et formation, avec au pilotage un couple EC et administratif. Le premier définissant les orientations en concertation avec ses collègues et le deuxième étant le bras armé de la mise en œuvre de ces orientations, avec une large capacité d'ajustement au niveau opérationnel. Exemple d'activité liée à l'international serait la mise en place d'un service dédié à l'accompagnement des étudiants étrangers primo arrivants pour les accompagner dans les démarches administratives, notamment du type titre

de séjour, hébergement, cours de FLE si nécessaire...Il serait également important d'identifier des agents, collaborateurs dédiés pour l'accompagnement des étudiants et des chercheurs en mobilité sortante, pour faciliter en cas de besoin les démarches liées aux visas, etc...

b) La dynamisation de l'image de marque de l'école

Les écoles publiques sont tributaires de l'image de marque de l'université mère et au-delà, elles traitent pour la majorité le stigma de l'université. Fort heureusement, la création du réseau IAE est un atout dans le travail de valorisation auquel toute école universitaire doit s'atteler. Plusieurs choses sont faites en interne dans les écoles, mais elles sont peu connues et valorisées auprès des publics cibles ; la valorisation pouvant être perçue comme de la publicité contrairement aux écoles privées. Les managers gagneraient donc à encourager les EC à communiquer plus sur les projets avec les étudiants, notamment sur ce qui se fait à l'international afin de donner plus de crédibilité à la professionnalisation.

Cette valorisation peut se faire sous plusieurs formes et en direction des différents publics de l'école. Ci-dessous, nous proposons quelques exemples à destination du public étudiant :

- Une communication ciblée lors des campagnes de recrutement, pour attirer les bons candidats en mettant en avant les indicateurs les plus appropriés comme le nombre d'étudiants par groupes, le taux d'encadrement, le taux de réussite, les profils des intervenants, le type de postes à la sortie...
- L'événementiel vers les étudiants essentiellement en amont de leur admission et pendant leurs cursus (organisation de journées portes ouvertes, journées d'immersion...)
- L'animation du réseau des Alumni (dynamiser le réseau des anciens de l'école au-delà de la dynamique IAE nationale, pour développer et entretenir un esprit de corps). En effet, si pendant la durée de leur Master au sein de l'IAE, les étudiants n'ont pas eu l'impression d'appartenir à un ensemble, ce n'est pas lorsqu'ils seront partis qu'ils souhaiteront y adhérer. La fédération du réseau d'anciens commence par l'animation et le pilotage du réseau des étudiants actuels...L'administration d'une communauté qu'elle soit physique ou virtuelle requiert dévouement et attention, en d'autres termes, du temps. Il s'agit donc d'un chantier qui doit être adressé et piloté 24/24 par des professionnels de l'animation des réseaux et mentoré par les EC, responsables des programmes car ils connaissent les étudiants.

Pour ce qui est des écoles privées, la thèse peut permettre aux managers de capitaliser sur l'esprit entrepreneurial déjà existant au sein des équipes, en s'appuyant sur la confiance qui selon

Boughanbouz et Aliouat (2011), est un ciment qui pourrait à un niveau élevé, augmenter la satisfaction des employés, ainsi que celle des clients. Les managers sont donc invités à être honnêtes envers les collaborateurs et à baser les interactions sur la confiance, pour créer, développer et encourager le sentiment d'implication et les actes d'engagement vis-à-vis de l'institution. Dans cette optique, notre recommandation serait de renforcer les cadres de références tout en donnant aux acteurs des espaces et du temps pour interagir et agir (Allard-Poesi, 2014)

En effet, l'effectuation suggère une certaine transparence et une lucidité du manager pour faire face à l'incertitude de l'environnement, et la thèse a montré que l'environnement des écoles privées était plus propice à une effectuation de niveau 1, combinant à la fois les essais-erreurs et la planification. La clarté des processus de prise de décision et la reconnaissance de l'importance et l'influence potentielle des différentes parties prenantes sont des clefs pour être un manager effectif.

En guise de conclusion et de manière générale, la thèse interpelle sur la redéfinition du rôle du manager dans les écoles de management qu'elles soient publiques ou privées.

Comme nous le savons, le rôle du manager quelle que soit sa position dans l'organisation est de s'assurer que le groupement d'individus dont il a la responsabilité, participent à l'accomplissement d'objectifs et de buts découlant d'une même mission, et ceci dans les meilleures conditions (Mazouz, 2008, P. 18). Il doit alors s'intéresser à la fois aux processus et au contenus de la création de valeur ajoutée, au même titre qu'au résultat final.

Au sens de Bartlett et Goshal (1997), le manager doit être plus concentré sur les processus et le résultat en découlera. En revanche, s'il est uniquement orienté vers le résultat, une crise est vite arrivée. Les résultats ne sont pas éludés, mais la performance globale est issue d'une somme de petites décisions concernant les collaborateurs, les clients, les services... Cette approche du rôle du manager est plus évidente à adopter lorsque le leader de l'école ou le leader de la stratégie internationale a lui-même une âme d'entrepreneur, et a une réflexion orientée vers le service. Service envers les différentes parties prenantes du système ou système dont il a la charge. En d'autres termes, les managers des écoles de management doivent eux-mêmes être des managers entrepreneurs, et manager par l'exemple.

## CONCLUSION GENERALE

La mondialisation n'est plus un phénomène subi, il s'agit d'une dynamique contextuelle, d'une réalité dont les organisations quelles qu'elles soient ne peuvent plus faire abstraction dans le pilotage de leurs activités de développement. On note ainsi l'existence depuis la fin des années 1970, de multiples théories sur les stratégies d'internationalisation d'abord dans l'industrie puis dans les autres secteurs dont les services.

En effet, dans certains secteurs, avec un scope plutôt public -en France, cette variable a souvent été négligée, mais elle n'est pas moins importante, notamment dans les établissements d'enseignement supérieur dont le produit (le savoir) est immatériel et universel. Les écoles en ont d'ailleurs comprises les implications et surtout les intérêts pour être compétitives sur leur marché qui est hautement concurrentiel.

L'international est désormais considéré comme nécessaire par les écoles de management, d'autant plus que les médias relaient au travers des classements notamment, l'idée selon laquelle l'international<sup>291</sup> est un critère de qualité des formations... L'international est partout et diffus ; il devient une variable ambiguë avec un sens différent d'une école à l'autre, d'un étudiant à l'autre et d'un classement à l'autre.

Sachant que l'international est affiché comme partie intégrante de la stratégie de certaines écoles, il nous a semblé utile dans la démarche d'un travail de thèse de doctorat, de commencer par questionner le sens même de l'international au sein des écoles de management qui forment des futurs managers français et étrangers, susceptibles de travailler en France et/ou ailleurs.

### **Résumé de la thèse et synthèse des résultats**

Dans cette recherche doctorale, notre attention s'est donc d'abord portée sur la compréhension du sens de l'international dans les écoles de management. Cet intérêt premier nous a conduit à faire une étude descriptive des pratiques dans les écoles, puis à nous intéresser aux phénomènes qui sous-tendent la prise de décision stratégique en matière d'internationalisation.

La thèse avait donc pour objectif de décrire et comprendre les actions d'internationalisation dans les écoles de management en France avec une ambition de comparaison entre ce qui se fait dans les écoles de management publiques et les écoles de management privées. Pour ce faire, nous avons choisi d'observer des écoles dites de milieu de classement, se revendiquant internationales, pour les

---

<sup>291</sup> Entendre ici essentiellement départs à l'étranger et nationalité différentes sur le campus (étudiants et EC confonds)

privées, et des écoles publiques d'à peu près la même taille, avec des ambitions d'internationalisation affichées. Notre observation a donc porté sur quatre cas spécifiques : deux écoles privées et deux écoles publiques, dans lesquelles nous avons été en immersion de manière différente tout au long de la thèse. Le matériau de recherche était constitué de 68 entretiens semi-directifs, d'environ 1600 heures d'observation participante et centaines de pages de documents internes.

Notre compréhension des pratiques autour de l'international dans les écoles choisies, nous a naturellement conduit à examiner la manière dont les décisions stratégiques étaient prises en ce qui concerne l'international. Nos premières observations nous ont amenée à identifier une proposition de recherche basée sur l'idée selon laquelle, les stratégies d'internationalisation des écoles étaient formalisées, dans la logique de l'émergence, contrairement à la logique délibérée. En clair, il nous est apparu à la suite de la phase exploratoire de notre étude que les stratégies affichées étaient souvent issues, tant dans les écoles privées que dans les écoles publiques, des pratiques des acteurs et des moyens à leur disposition. Cette idée, qui nous a semblé contre intuitive au départ par rapport à la littérature, a servi de socle pour la formulation de notre problématique de recherche qui consistait donc in fine à montrer que **les processus d'internationalisation au sein des écoles de management françaises sont généralement le fruit d'une démarche d'« effectuations » liée à une forme de stratégie émergente .**

De cette principale proposition de recherche découlaient trois propositions qui ont contribué à structurer l'ensemble de la thèse.

**PR 1 :** Le développement international au sein des écoles de management françaises ne correspond pas à une démarche stratégique planifiée issue d'un processus d'analyse interne et externe en amont des choix

**PR 2 :** Le développement international au sein des écoles de management françaises relève d'une logique d'effectuation, basée sur des saisies d'opportunités en fonction des moyens

**PR 3 :** Il existe à la fois des similitudes et des différences d'approches dans les stratégies de développement international des écoles de management françaises, selon qu'elles sont publiques ou privées

Dans la première partie de la thèse nous avons présenté, les démarches d'internationalisation comme une approche stratégique délibérée basée sur des décisions rationnelles prises en fonction de l'expérience et de la connaissance des marchés où l'entreprise est implantée. Nous nous sommes servie des



théories fondatrices en management international issues de travaux sur les entreprises de l'industrie. Les théories de l'Uppsala et l'Innovation model ont permis de montrer que l'entreprise s'internationalise de manière incrémentale et suivant un schéma quasi linéaire. Il s'agissait de grandes entreprises et généralement en situation de monopole sur leurs différents marchés. Partir à l'étranger représentait pour elles une opportunité de croissance et diversification pour générer de nouveaux revenus. Ces travaux correspondent comme nous l'avons mis en évidence à un processus d'internationalisation plausible dans un environnement stable avec entre autres des structures organisationnelles du type mécanistes au sens de Burns & Stalker (1961, 1963). Dans cette acception de la conception stratégique, très peu de place est laissée à l'initiative sur le terrain.

Par ailleurs, sachant que le cadre des théories de l'internationalisation de l'industrie a alimenté les théories de l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Knight, 1994, 2004, 2006, 2008 ; de Wit 2002 ; Hawawini et al., 2011, Hawawini, 2017) on pouvait faire l'hypothèse que l'internationalisation dans les écoles de management se fait étape par étape de manière planifiée dans une optique de contrôle des moyens pour prévoir le futur.

Dans une deuxième partie de la thèse nous avons présenté les résultats qui montrent que contrairement à ce qui est présenté dans la littérature, les processus d'internationalisation dans les écoles de management résultent d'effectuations, c'est à dire de l'utilisation des moyens à disposition pour construire une stratégie en marchant. Celle-ci émerge chemin faisant en prenant appui sur les pratiques, le capital social des acteurs et les autres ressources disponibles. Grâce à la théorie de l'effectuation, qui a été centrale dans ce travail, nous avons pu décrypter les modes de fonctionnement des écoles. Le processus de prise de décision dans les entités observées repose essentiellement sur la capacité des managers, considérés comme entrepreneurs experts<sup>292</sup>, à agir sur ce qu'ils peuvent contrôler. Quelles sont les variables dans l'écosystème d'une école de management qu'un manager peut contrôler, et comment les combine-t-il pour organiser et piloter l'action ? Quelles sont les spécificités qui existe dans le pilotage de l'action selon qu'il s'agit d'une école publique ou d'une école privée ? Dans une logique épistémologique constructiviste et une démarche pragmatique de l'action, l'effectuation au sens de Sarasvathy (2001, 2011) nous a permis d'appréhender l'environnement des écoles de management dans sa complétude : jeux des acteurs, moyens alloués, sens de l'action individuelle et collective...

Nos travaux montrent qu'il existe un lien direct entre les modes modes de coordination, le degré de formalisation de la stratégie et la capacité à prédire le futur. En effet, nous avons pu identifier que

---

<sup>292</sup> I defined "expert entrepreneur" as someone who had 15 years or more of founding multiple ventures including successes and failures and taken at least one company public (Sarasvathy et Germain, 2011)

l'informel et l'ajustement mutuel sont propices au développement de l'effectuation, car plus les processus sont formalisés au sein de l'école, plus la tendance au contrôle et à la prévision de l'activité est élevée. Il apparaît donc que les modalités d'effectuation peuvent varier en fonction des spécificités et des contraintes des écoles. La thèse met en avant un caractère informel des relations, plus poussé dans les écoles de management publiques, tandis que les écoles privées apparaissent plus régulées car, elles font recours à la planification des processus pour la mise en œuvre des orientations stratégiques- lorsque celles-ci sont formalisées.

Attention, la formalisation ici n'implique pas que les managers dans les écoles privées définissent des objectifs clairs et précis en amont des projets et cherchent par la suite des moyens pour les atteindre. La logique effectuale est présente à la base des projets d'internationalisation que ce soit dans les écoles privées ou dans les écoles publiques. Pour rappel, cette logique se base sur ses atouts, à savoir : son expérience des thématiques traitées, ses compétences, ses traits de personnalité, son réseau (Sammur, 2015) pour produire une action. En effet, *l'effectuateur*<sup>293</sup> ou *effectual manager* est un sensemaker (Sammur, 2015) qui construit le sens de son action en marchant. Il ne définit pas de but précis, cependant, une fois que les grandes orientations du projet sont établies dans les écoles privées notamment, les managers tendent à formaliser les processus pour répartir l'action des acteurs et veiller au sens commun.

Dans une troisième partie de la thèse, nous faisons une analyse comparée des résultats obtenus afin de donner une dimension conceptuelle aux résultats et d'en tirer des enseignements. Il en ressort que, la démarche de création de sens s'effectue dans le processus de définition des rôles et de clarification du cadre de référence pour permettre aux acteurs d'interagir et d'agir. Les deux variables du *sensemaking* et de *l'enactment* au sens de Weick (1995) sont prises en compte dans la démarche des managers effectuateurs dans les écoles privées. Nos travaux précisent la différence qui existe entre les écoles publiques et les écoles privées dans le déploiement de l'effectuation. Dans les écoles publiques, le focus est mis sur *l'enactment*, c'est-à-dire sur l'action, le résultat stricto sensu et peu d'attention est portée sur le processus de *sensemaking* en tant que tel. Nous avons noté une faible attention accordée aux processus qui permettent dans la dynamique de créer du sens au fur et à mesure de l'évolution du projet.

Notre analyse montre également que cette différence peut s'expliquer entre autres par les valeurs intrinsèques que porte le métier d'enseignant chercheur à savoir : la liberté et la flexibilité. De plus, à l'université, la dimension individualiste du métier d'EC prend le pas sur le collectif car les individus existent principalement en fonction de leur appartenance à un corps de métier et non à une institution

---

<sup>293</sup> Néologisme créé par Srasvathy pour qualifier un entrepreneur qui agit selon la logique effectuale

contrairement aux EC des écoles privées qui se positionnent d'abord par rapport à leur institution. On voit bien la tension qui existe dans le positionnement de l'individu vis-à-vis du groupe et de l'institution, et c'est le management notamment du type participatif qui permettrait de réguler cette interaction.

Par ailleurs, les ressources, les modes de coordination et les pressions internes et externes n'étant pas les mêmes d'une école publique à une école privée, il apparaît naturel que les modalités d'effectuation ne soient pas les mêmes d'une école à l'autre, c'est d'ailleurs ce que décrit le résultat suivant.

Le troisième résultat de notre recherche indique que les causes de l'effectuation dans les écoles de management sont liées à plusieurs facteurs : la culture du métier d'EC, les pressions des parties prenantes externes, la perception et la gestion du temps par les acteurs selon qu'il s'agit d'une école publique ou d'une école privée, le rôle de pilote du directeur de l'école. En conséquence, il existe deux formes d'effectuation liées au degré de contrôle que le manager a sur les facteurs internes et sur les facteurs externes de l'école.

Les résultats de notre étude terrain nous ont permis de valider partiellement (à 75%) la première proposition de recherche. Dans un cas sur les quatre étudiés, l'école a peu de marge de manœuvre pour définir effectivement sa stratégie car celle-ci est découlée de la stratégie globale de l'entité dont elle dépend. Par contre, la mise en œuvre locale se fait dans une dynamique d'effectuation. Les propositions de recherche deux et trois ont quant à elles été validées complètement. En effet, lorsque les managers sous la pression des parties prenantes extérieures doivent présenter un document stratégique, ils le font émerger des pratiques des acteurs (collègues ou collaborateurs) au sein de l'école. La stratégie est présente, mais pas nécessairement toujours formalisée, elle ne l'est que si nécessaire, notamment suivant la demande de parties prenantes influentes, dans une démarche de saisie d'opportunités. Néanmoins, il existe des différences dans la manière de saisir les opportunités entre les écoles privées et les écoles publiques, et ceci a un rapport direct avec la perception et la gestion du temps par les managers, leurs styles de management et leur capacité à donner du sens à l'action collective des acteurs par rapport à l'action individuelle.

### **Les apports de la recherche**

Au plan épistémologique, la recherche s'est réalisée dans un paradigme constructiviste pragmatique. Au-delà de notre conviction selon laquelle la réalité est un construit social et ne peut être indépendante du regard du chercheur, notre objet et notre sujet d'étude<sup>294</sup> sont propices à

---

<sup>294</sup> En tant que sujet de notre étude l'internationalisation est un processus qui est en soi dynamique et en mouvement. Il nous semble difficile de pouvoir l'appréhender autrement qu'en étant également en mouvement avec lui. En faisant cela, nous nous mettons en action pour

l'interaction pour mieux cerner la question de recherche. La méthodologie employée pour comprendre la réalité multiforme de l'internationalisation dans ces écoles était basée sur de nombreux allers-retours entre la théorie et le terrain, pour développer la compréhension des situations observées et décrypter une réalité en mouvement. Le caractère pragmatique de la recherche se marie également avec les propriétés intrinsèques de la théorie d'effectuation qui a été le socle de ce travail. L'originalité au plan méthodologique du travail repose également sur la combinaison de plusieurs outils, postures pour assurer la fiabilité de la collecte mais aussi du traitement des données qualitatives que nous avons exploitées. Sans être une recherche longitudinale, nous avons fait à la fois de l'observation participante, de l'observation non participante et de la participation observante en fonction des opportunités qui se sont présentées, le tout sur une durée de cinq années. Nous avons ainsi collecté et traité des milliers de pages de données secondaires (documents internes et données diverses dont quelques éléments sont présentés en annexes), réalisé et traité 68 entretiens semi directifs représentant des centaines d'heures de travail. En termes de traitement et d'analyse des données, nous avons procédé à un double codage à l'aveugle via le logiciel Nvivo, puis effectué un codage à priori et à posteriori des données. Le tout a été présenté à la fin des cas selon le modèle de la data structure de Gioia (2013). Cette batterie d'outils et méthodes nous ont permis de réduire autant que possible, les biais liés à la recherche qualitative et à notre positionnement épistémologique.

Au plan théorique, cette recherche contribue à combler un gap que nous avons identifié dans la littérature sur les théories d'internationalisation de l'enseignement supérieur basées sur une approche planifiée, plus intégrée dans les initiatives organisationnelles et les programmes des établissements (Knight, 2004, P13). Notre recherche indique clairement que les stratégies d'internationalisation peuvent être appréhendées autrement que par l'approche étape par étape, planifiée dans les écoles de management, mais plutôt dans le cadre de l'émergence qui se rapproche fortement du fonctionnement réel de ces entités. Toujours au niveau théorique, nous avons fait une tentative (à approfondir) de conceptual blending entre la théorie de l'effectuation issue de l'entrepreneuriat (Sarasvathy, 2001) et la stratégie as practice (Whittington, 2006, 2007, Carter et Clegg, 2008) issue du courant du management stratégique, pour enrichir la réflexion sur le management stratégique. Cette tentative de conceptual blending adaptée aux écoles de management, nous a permis de nous créer le concept d'effectuation managériale et de le définir comme étant : **L'effectuation managériale c'est la capacité du manager à donner du sens aux actions**

---

enclencher l'autre sujet de notre recherche qui est l'effectuation. En tant que chercheur nous étions nous même dans une logique d'effectuation et de saisie d'opportunités pour comprendre le phénomène d'internationalisation dans l'objet choisi, à savoir les écoles de management.

**individuelles et pratiques des experts pour produire des référentiels communs par le biais de la formalisation et de l'harmonisation.** Cette définition nous permet d'ailleurs de rappeler que le concept d'effectuation est empreint de la nécessaire création de sens dans les organisations comme l'indiquent les travaux de Karl Weick (1995, 2001). La construction du sens et l'acte de s'organiser sont interreliés : *« on s'organise à travers et pour le sens, et la création de sens permet aux acteurs organisationnels de partager des modèles mentaux, des valeurs, des croyances et de coordonner des activités et d'agir en interrelation »* (Maurel, 2010). En effet, les écoles de management comme n'importe quel autre type d'organisations peuvent être sujettes à une absence ou une perte de sens du fait de plusieurs raisons d'ordre managérial. Vassal (2006) identifie quelques causes qui ont pour conséquences l'implication sans adhésion des acteurs et la prédominance du métier au détriment de l'institution. Il s'agit entre autres : de l'inexistence d'un projet collectif. Pour l'auteur, le management produit de la responsabilisation sans adhésion car *« aucun groupe ne peut se constituer durablement sans susciter un investissement affectif de la part de ses membres. »* La difficulté à gérer les contradictions, la centralisation des décisions à portée opérationnelle et la dichotomie entre le discours et la pratique sont également des sources du manque de sens dans les organisations.

Au niveau managérial, la recherche propose aux directeurs d'écoles ou aux directeurs en charge de l'international une autre approche de la stratégie et du pilotage des équipes d'EC et administratifs. La thèse suggère le discernement managérial, l'effectuation managériale et le management de type participatif pour mieux piloter les stratégies d'internationalisation existantes ou à venir au sein de leurs établissements.

Le discernement managérial renvoie à un cadre structuré qui combine les éléments rationnels et les dimensions spirituelles dans la prise de décision (Miller, 2020). Les « mouvements internes » ou intuitions sont reconnus comme des signaux de confirmation d'une décision ou au contraire représentent des marques d'inconfort vis-à-vis de certaines parties du processus de prise de décision (Falque et Duriau, 2004). L'activité de management étant à la fois une science et un art, avec des parties inhérentes à la personnalité et à la psychée de l'individu, cette approche de la prise de décision notamment dans un environnement complexe, permet au manager de s'appuyer sur tous ses atouts pour agir de manière adéquate en fonction du contexte.

Le management participatif quant-à lui est l'ensemble des méthodes et processus par lesquels le manager pourra piloter l'action du corps social tout en s'appuyant sur son discernement, notamment dans le dosage entre participation et management. Certes, la participation dans la sphère publique a souvent été associée à la consultation des administrés, mais l'une des particularité de la méthode participative c'est le passage du consensus au consentement (Spire, 2015).

En effet, dans une démarche globalisée du fonctionnement de l'organisation, le management participatif peut être une source de motivation et de cohésion. C'est pourquoi, il est important de préciser avec Hermel (1988, P. 192) que le management participatif ne se réduit pas à la dimension collective, mais se préoccupe de l'interrelation entre l'individu et le groupe.

Concrètement dans les écoles publiques, la recherche suggère plus de formalisation des processus et de la création et pilotage du sens à l'action commune. Pour les écoles privées, la thèse suggère plus de confiance comme mécanisme de coordination entre les acteurs, et un meilleur espace pour l'interagir et agir.

### **Les limites de la recherche**

En dépit de tous nos efforts pour mener cette recherche de la manière la plus rigoureuse, nous sommes consciente qu'elle présente des limites. Nous pouvons distinguer trois principales catégories de limites : théorique, méthodologique et empirique.

Au plan théorique : Il existe une littérature foisonnante sur les approches de l'internationalisation dans les travaux en management. Celle-ci porte essentiellement sur l'internationalisation de l'industrie et il s'agit très souvent des travaux de chercheurs Nord-américains ou anglo-saxons de manière générale. Cette variable culturelle sous-jacente peut avoir un impact lorsqu'on utilise ces travaux dans un contexte autre comme c'est notre cas. Au-delà de la variable culture nationale, ces travaux issus du monde marchand ont contribué à éclairer notre réflexion sur un bien qui peut être à la fois commercialisé et non commercialisé dépendant des contextes et des pays.

Par ailleurs, nous avons mobilisé des théories et des références qui peuvent être considérées comme anciennes, notamment le débat sur la planification et l'émergence entre Mintberg et Ansoff datant des années 1980. Aussi, les nombreuses appropriations que nous avons faites de théories issues à la fois des sciences de l'éducation et de l'entrepreneuriat pourraient pousser à questionner l'ancrage de notre travail en sciences de gestion. La théorie de l'effecuation qui a été centrale dans nos travaux, est peu utilisée en sciences de gestion, c'est pourquoi nous avons veillé à la remettre dans le courant de l'émergence auquel elle appartient en management stratégique.

Pour finir, nous pensons que nous n'avons assurément pas fait un balayage complet des possibles approches de l'internationalisation, tant dans l'enseignement supérieur que dans l'industrie ou dans les services.

Nous sommes consciente qu'un approfondissement et un affinement sont nécessaires dans la délimitation d'un cadre de référence théorique pour nos travaux futurs.

Au plan méthodologique, le fait qu'il s'agit d'une recherche qualitative présente des limites liées à la nature même de ce type de travail. En effet, toute recherche qualitative est empreinte de subjectivité compte tenu de la proximité du chercheur avec son objet d'étude. Les résultats de l'étude ne peuvent de ce fait pas être généralisables à cause de la taille de l'échantillon, de leur caractère hautement contextuel et tous les éventuels biais liés à la collecte, au traitement et à l'interprétation des données. Notre présence sur le terrain à différents moments de l'enquête, et l'accès différencié à l'information dans certains cas et pas dans d'autres peut présenter une limite dans le traitement et la classification/catégorisation des résultats. On peut noter une asymétrie dans la collecte des données, d'autant que in fine le cas le moins investigué ne permet pas de valider entièrement une des propositions de recherche. Le caractère non exhaustif du traitement et de l'analyse des données qualitatives peut également avoir un impact sur le processus de conceptualisation et les résultats définitifs de l'étude.

De plus, au plan épistémologique, notre choix du constructivisme pragmatique pourrait être questionné, pourquoi celui-ci au lieu du constructivisme ou de l'interprétativisme par exemple ?

Nous sommes tout à fait consciente des questionnements que ce travail peut susciter aux plans épistémologique et méthodologique, c'est d'ailleurs pourquoi nous avons multiplié les sources de collecte de données pour chacun des cas, ainsi que les types de traitements. Nous avons par exemple fait recours au double codage des données : par un autre chercheur pour les entretiens de l'un des cas, mais aussi du codage a posteriori et a priori des données.

Au plan empirique, la sélection des cas s'est faite par pragmatisme ou opportunisme scientifique. L'intérêt pour notre question est né du terrain, ce qui nous a souvent valu des remarques lors des présentations intermédiaires de notre travail de thèse. Un point de limite pour ce travail pourrait donc être la grande proportion du terrain dans la rédaction de la thèse, notamment dans les monographies et présentation des résultats. Par ailleurs, nous pouvons citer les effets possibles d'histoire et de maturation comme limites potentielles de notre travail empirique malgré les dispositifs que nous avons mis en place pour les contourner. La recherche s'étalant sur plusieurs années, les résultats présentés ici sont représentatifs d'une période donnée dans la vie des écoles étudiées.

Par ailleurs, ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, les résultats de notre étude empirique ne peuvent avoir la prétention d'être généralisés à l'ensemble des écoles de management publiques et privées de France. Notre échantillon est représentatif d'une seule catégorie d'écoles, à savoir les

écoles dites de milieu de classement, et nos résultats mériteraient d'être testés sur l'ensemble des écoles de ce segment, puis potentiellement sur les écoles du haut de classement afin d'espérer une possible généralisation.

Cependant, nous pensons que la validité interne de notre recherche est largement respectée et que toutes les limites évoquées dans les points précédents autant que celles présentées dans le chapitre méthodologie été atténuées par le protocole de recherche en tant que tel, mais aussi par notre éthique de chercheur et notre effort de rigueur et de méthode.

### **Les perspectives**

L'objectif de cette thèse était d'apporter des éclairages sur le sens de l'international dans les écoles de management et surtout de proposer une autre façon de concevoir et d'approcher la stratégie en matière d'internationalisation dans les écoles de management françaises. A la fin de ce travail, nous espérons avoir apporté des éléments de réflexion tant pour des travaux en sciences de gestion que pour des managers d'établissements d'enseignement supérieur.

Les limites de ce travail, notamment celles portant sur la taille de l'échantillon et le caractère généralisable des résultats sont des pistes pour des recherches futures.

En effet, lorsqu'on prend de la distance sur les apports de cette étude, on peut se demander si l'effectuation liée à la conception émergente de la stratégie d'internationalisation est une caractéristique que l'on peut retrouver dans tous les types d'écoles de management en France. Il serait intéressant dans une perspective de généralisation, de tester les résultats obtenus sur un échantillon plus large et plus diversifié. Pour ce faire, le réseau des écoles de la CGE et le réseau des IAES nous semblent être des viviers très appropriés au niveau national. A l'échelle internationale, par ailleurs, il pourrait être intéressant d'explorer les manifestations du paradigme de l'effectuation dans les écoles de management (hors hexagone), avec une approche culturaliste. Lors des entretiens réalisés dans la phase exploratoire de la thèse, avec des acteurs aux États-Unis, au Brésil et au Cameroun, des éléments autour de l'agilité du mindset et la capacité d'adaptation des acteurs, lorsqu'il s'agit de pratiques liées à l'international ont été mise en avant. Plusieurs questions peuvent se poser : Comment l'internationalisation se décline t-elle dans ces pays ? Existe-t'il des spécificités culturelles liées aux démarches d'effectuation ? Telles sont quelques questions auxquelles de futures recherches pourraient également s'atteler.



Au-delà des pistes de recherche liées aux résultats de l'étude, la thèse débouche sur des questionnements complémentaires en rapport avec les défis auxquels les écoles de management sont désormais confrontées en matière d'internationalisation.

Avec la crise du Covid 19, depuis mars 2020, on constate en France notamment, que les établissements d'enseignement supérieur ont adapté « au pied levé » leurs systèmes d'enseignement. On est passés du présentiel avec une socialisation et une vie sur le campus, à de l'hybride voir au tout distanciel dans certains cas. Pour les écoles privées, les mobilités sortantes et entrantes des étudiants étaient le coeur de l'activité internationale, avec pour certaines, la possibilité offerte aux étudiants de passer jusqu'à 18 mois dans un pays étranger.

Avec les restrictions imposées par la fermeture des frontières depuis plus d'un an, les échanges sont stoppés. Les étudiants en situation de mobilité internationale font face à plusieurs difficultés dont l'impossibilité de retourner dans leurs pays d'origine, des difficultés de communication avec leurs établissements, le difficile accès pour certains aux matériaux de cours...Plusieurs questions se posent alors à cet effet en termes de mise en oeuvre de l'internationalisation dans ce contexte :

- Comment les écoles s'organisent-elles pour faire vivre aux étudiants l'expérience internationale autrement ? Quels sont les leviers disponibles et quels impacts sur l'attractivité et sur le discours commercial de certaines écoles privées, basé sur l'expatriation ?
- Quelles sont les clauses des partenariats notamment dans le cadre de la validation d'un double diplôme ? Comment les écoles pourront-elles garantir un environnement multiculturel aux étudiants et aux enseignants chercheurs ?
- Comment faire vivre les campus à l'étranger et comprendre la valeur ajoutée de l'interaction physique dans le pays d'accueil ? Les étudiants seront-ils prêts à payer les mêmes frais d'inscription pour des diplômes n'incluant plus la mobilité internationale telle que connue avant la crise COVID ?
- Les modèles d'affaires des écoles privées notamment, vont-ils être transformés pour palier à la baisse des inscriptions qui commencent à être enregistrées par les établissements ? Un rapport de la direction générale de l'éducation et de la jeunesse de la communauté européenne (Mars 2021) indique que les diminutions d'effectifs dans les inscriptions prévues se sont confirmées. Le rapport mentionne une diminution de 20% en Allemagne, de 16% aux États-Unis.

L'une des principales conséquences de la crise sanitaire dans le fonctionnement au quotidien des écoles c'est l'accélération de la digitalisation. Depuis mars 2020, la digitalisation est devenue la règle pour toutes les organisations de services, y compris les écoles de management. Les manières d'enseigner et même de faire la recherche ont évolué. La nécessité de l'heure est de mettre en place ou

consolider des modalités alternatives pour maintenir la dynamique d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles ; et ces changements questionnent également l'international.

En effet, la digitalisation transforme les pratiques et la manière de vivre l'expatriation. Plusieurs étudiants ont effectué leurs activités internationales (séminaire, conférences...) en ligne en 2020 et en 2021, ce qui réduit par exemple les coûts pour les étudiants qui partaient à l'étranger dans un contexte de *fee paying* comme on a pu le voir pour les écoles E1 et E2 de notre étude. Quel impact cette nouvelle forme d'internationalisation aura-t-elle sur les mobilités et le caractère obligatoire de l'expérience internationale dans certaines écoles ? Assistera-t-on post covid à une hybridation des mobilités ? Si l'international devient accessible en digital, cela aura-t-il une incidence sur le montant des frais de scolarité dans les écoles privées ? Et dans cette optique, l'expatriation qui était considérée comme un élément fondamentalement différenciant entre les IAEs et les écoles privées, aura-t-elle la même ampleur ?

D'une manière générale, cette crise sanitaire permet d'aborder la globalisation dans une dimension plus locale. Les changements en cours reflètent une transformation de la mondialisation plutôt que sa disparition. Selon Hudzik (2020), nous nous dirigeons déjà vers une mondialisation plus numérique, en complément de la mondialisation physique. Cette nouvelle normalité qui se dessine, nécessite de nouvelles pédagogies, des modèles d'apprentissage actifs prenant appui sur une utilisation innovante de la technologie. Les établissements d'enseignement supérieur sont invités à renforcer les stratégies d'internationalisation à domicile, au travers de l'internationalisation des programmes. C'est cette capacité que les établissements auront à mettre en place une gestion post-pandémique qui devient un facteur clé pour attirer les étudiants et chercheurs internationaux.

Sur le plan sociétal, la crise sanitaire questionne également le caractère responsable voir imputable des écoles dans leurs processus d'internationalisation. Cette crise entraîne une forme de fracture sociale, d'augmentation des inégalités et d'isolement des étudiants : quelles sont les dispositions que les écoles prennent notamment dans leurs politiques de RSE, pour faciliter la socialisation des étudiants et des enseignants dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement à distance ?

Pour la suite de notre parcours de recherche, nous envisageons de nous saisir de ces pistes de réflexion afin d'orienter le débat opposant écoles universitaires à écoles privées vers l'évidente complémentarité qui existe entre ces deux facettes de l'enseignement supérieur français. En effet, ces deux catégories d'écoles sont certes différentes du fait de leurs fonctionnements (politique, stratégique et culturel) mais, elles ont un principal objectif en commun ; celui de la professionnalisation et

de l'insertion des étudiants. Nous envisageons à moyen terme, de publier un article de vulgarisation pour permettre aux parents et aux jeunes d'avoir d'autres éclairages que ceux de la presse grand public lorsqu'il s'agit de choisir sa formation supérieure en école de management.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ageron, B. (2001). La construction d'une capacité de réponse d'une PMI à l'international : Une mise à l'épreuve des faits du modèle de Bilkey et Tesar. *Revue internationale P.M.E.*, 14(2), 9-39.
- Agoston, S., & Dima, A. M. (2012). Trends and strategies within the process of academic internationalization. *Management & Marketing*, 7(1), 43.
- Albouy, M. (2017). Alerte sur l'enseignement supérieur de gestion français. *Revue française de gestion*, 268(7), 149-156.
- Alesina, A., & Glaeser, E. L. (2006). *Combattre les inégalités et la pauvreté Les Etats-Unis face à l'Europe*. Flammarion.
- Aliouat, B., Hafsi, T., Tadjine, T. L., & Nekka, H. (2018). Le chercheur entrepreneur entre altruisme, don et liberté : Questionnement sur ses ordres de valeurs. *Revue internationale des sciences de l'organisation*, N° 5(1), 7-17.
- Allard-Poesi, F. (2006). *La stratégie comme pratique(s) : Ce que faire de la stratégie veut dire*.
- Allard-Poesi, F. (2014, janvier). La construction du sens, l'organisation et le manager : Les apports de Karl Weick. *Réseau des Ecoles de Service Publique (RESP)*
- Altbach, P. (2015). The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education*, 42.
- Altbach, P. G. (2002). Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good. *International Higher Education*, 28, 2-5.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Andersen, O. (1993). On the Internationalization Process of Firms: A Critical Analysis. *Journal of International Business Studies*, 24(2), 209-231.
- Andersson, S., & Evers, N. (2015). International opportunity recognition in international new ventures—A dynamic managerial capabilities perspective. *Journal of International Entrepreneurship*, 13(3), 260-276.
- Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 64-94.
- Angué, K., & Mayrhofer, U. (2010). Le modèle d'Uppsala remis en question : Une analyse des accords de coopération noués dans les marchés émergents. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 15(1), 33-46.
- Ansoff, H. I. (1965). *Corporate Strategy: An Analytic Approach to Business Policy for Growth and Expansion*. McGraw-Hill.

- Ansoff, H. I., Declerck, R. P., & Hayes, R. L. (1990). From Strategic Planning to Strategic Management. In *Strategische Unternehmensplanung / Strategische Unternehmensführung* (p. 110-147). Heidelberg.
- Ansoff, H. I., & Leontiades, J. C. (1976). Strategic Portfolio Management. *Journal of General Management*, 4(1), 13-29.
- Antoine, A. (2009). Chapitre 36 - Démarche qualité en enseignement supérieur : Cas des Instituts d'administration des entreprises. In *La démarche qualité dans la recherche publique et l'enseignement supérieur* (p. 333-342). Editions Quæ.
- Assens, C., & Lemeur, A. C. (2014). De la gouvernance d'un réseau à la gouvernance d'un réseau de réseaux. *Question(s) de management*, n° 8(4), 27-36.
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., Vas, A., & Johnson, K. (2018). Chapitre 10. Karl E. Weick. *Strategie d'entreprise*, 3e éd., 95-103.
- Avenier, M. J., & Cajaiba, A. P. (2012). The Dialogical Model: Developing Academic Knowledge for and from Practice. *European Management Review*, 9(4), 199-212.
- Avenier, M.-J. (1999). La Strategie chemin faisant. *Gestion 2000*, 5, 13-44.
- Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : Post-modernisme ou pragmatisme ? *Management Avenir*, n° 43(3), 372-391.
- Avenier, M.-J. (2010). Retrouver l'Esprit de la vallée du Constructivisme en remontant à ses sources épistémiques. *Cahier de recherche CERAG*, 21.
- Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2018). Inscrire son projet dans un cadre épistémologique. In *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse* (p. 7-50). Pearson France.
- Avenier, M.-J., & Thomas, C. (2015). Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies: A comparison of four epistemological frameworks. *Systèmes d'information & management*, 20(1), 61-98.
- Axinn, C. N., & Matthyssens, P. (2002). Limits of internationalization theories in an unlimited world. *International Marketing Review*, 19(5), 436-449.
- Ayerbe, C., & Missonier, A. (s. d.). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : Principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.
- Bacq, S., & Coeurderoy, R. (2010). La théorie de l' « entreprise à internationalisation rapide et précoce » à l'épreuve des faits Évaluation de l'apport des travaux empiriques à ce champ de recherche. *Revue internationale P.M.E.*, 23(1), 91-124.
- Banks, M., Olsen, A., & Pearce, D. (2007). *Global Student Mobility: An Australian Perspective Five Years On: Global Demand for International Higher Education*. IDP Education Australia.

- Barabel, M. (2017). IX. Henry Mintzberg – Les configurations organisationnelles. In S. Charreire Petit (Éd.), *Les Grands Auteurs en Management* (p. 129-150). EMS Editions.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Barney, J. B. (1986). Types of Competition and the Theory of Strategy: Toward an Integrative Framework. *The Academy of Management Review*, 11(4), 791-800.
- Barr, N. (2004). Higher Education funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 26-283.
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (1988a). Managing across borders. *California Management Review*, 31(1).
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (1988b). Organizing for Worldwide Effectiveness: The Transnational Solution. *California Management Review*, 31(1), 54-74.
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (2002). *Managing Across Borders: The Transnational Solution*. Harvard Business Press.
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (2003). What Is a Global Manager? *Harvard Business Review*, 11.
- Bartlett, C. A., Ghoshal, S., & Birkinshaw, J. M. (2004). *Transnational Management: Text, Cases, and Readings in Cross-border Management*. McGraw-Hill.
- Bartoli, A. (2002). Ouvrir la boîte noire de l'Université Française : Une condition nécessaire à son évolution. In G. Cliquet & G. Orange (Éds.), *Organisations privées, organisations publiques. Mélanges en l'honneur de R. Le Duff*. Publications de l'université de Rouen.
- Bartoli, A., & Brasseur, M. (2010). Le management public. *Humanisme et Entreprise*, n° 299(4), 1-4.
- Bartoli, A., Brenkert, G., & Hermel, P. (2011). Les défis éthiques de la recherche académique : Le cas de la France et des États-Unis. *Revue française d'administration publique*, n° 140(4), 659-675.
- Bartoli, A., & Hermel, P. (2006). Quelle compatibilité entre « orientation-client » et service public ? *Politiques et Management Public*, 24(3), 13-31.
- Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M., & Vatin, F. (2010). *Refonder l'université*. La Découverte.
- Bénassy-Quéré, A., Chavagneux, C., Eloi, L., & al. (2013). *Les enjeux de la mondialisation*. La Découverte.
- Berry, C., & Taylor, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: Policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, 67(5), 585-601.
- Bilkey, W. J., & Tesar, G. (1977). The Export Behavior of Smaller-Sized Wisconsin Manufacturing Firms. *Journal of International Business Studies*, 8(1), 93-98.
- Black, J. A., & Boal, K. B. (1994). Strategic resources: Traits, configurations, and paths to sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 15(S2), 131-148.
- Blanchard, M. (2014). Le rôle de la concurrence dans l'essor des écoles supérieures de commerce. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 125, 7-28.

- Bloodworth, G. (2001). From strategic planning to strategic management : A manifesto. *Canadian Public Administration*, 44(3), 346-354.
- Bodiguel, J. L., & Rouban, L. (1991). *Le fonctionnaire détrôné ? L'Etat au risque de la modernisation*. Presses de Sciences Po.
- Böhm, A. (2002). *Global Student Mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education—Welcome to Foresight For Development*. IDP Education Australia.
- Bonn, I., & Christodoulou, C. (1996). From strategic planning to strategic management. *Long Range Planning*, 29(4), 543-551.
- Borero Cabal, A. (1995). *L'université aujourd'hui : Éléments de réflexion*. CRDI.
- Bouchard, J. (2013). Les classements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche : Des miroirs déformants aux instruments de régulation. *Questions de communication*, 23, 175-196.
- Boughanbouz, C., & Aliouat, B. (2011). *La construction de la confiance inter-acteurs dans les pôles de compétitivité : Fondements & propositions*.
- Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for? *Chinese Science Bulletin*, 56(23), 2506-2517.
- Bradshaw, P., & Christopher, F. (2009). Academic Governance of Universities. *Journal of Management Inquiry*, 18(2), p123-133.
- Brasseur, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : Deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en Sciences de Gestion*, N° 89(2), 103-118.
- Brasseur, M., & Biaz, F. (2018). L'impact de la digitalisation des organisations sur le rapport au travail : Entre aliénation et émancipation. *Question(s) de management*, n° 21(2), 143-155.
- Brasseur, M., & Mzabi, J. (2003). Implication des salariés, clef de réussite du changement ? *Humanisme Et Entreprise*, 663, 2-28.
- Bray, M. (2000). Financing higher education : Patterns, trends and options. *Prospects*, 30(3), 331-348.
- Breton, G. (2011, juin). Mondialisation de l'enseignement supérieur et stratégies internationales | LISEO – France Éducation international. *Repères Campus France*, 6.
- Brière, T. (2018). Chapitre 8. La prise de décision stratégique. In T. Durand, *Les processus stratégiques* (p. 82-87). EMS Editions.
- Bruner, R. F., & Iannarelli, J. (2011). Globalization of Management Education. *Journal of Teaching in International Business*, 22(4), 232-242.
- Bruslerie, H. de L. (2009). Le temps, la finance et le management des entreprises. *Revue française de gestion*, n° 198-199(8), 31-57.
- Buckley, P. J. (2010). Stephen Hymer: Three Phases, One Approach? In P. J. Buckley (Éd.), *Foreign Direct Investment, China, and the World Economy* (p. 14-24). Palgrave Macmillan UK.

- Buigues, P., Lacoste, D., & Saias, M. (2015). Les déterminants des stratégies internationales des constructeurs automobiles européens : Exportation ou investissements directs à l'étranger ? *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, N° 119(1), 62-72.
- Burlaud, A. (2007). L'enseignement de la gestion à l'université face à la concurrence internationale. *Revue française de gestion*, n° 178-179(9), 135-156.
- Buron, A., Bonami, M., Nizet, J., & Morelle, B. (1992). Evaluation et management dans les organisations du secteur non-marchand, les gestionnaires face à l'efficacité et à l'efficience, la gestion et l'évaluation dans le secteur des soins de santé. *Gestion 2000*, 02, 192.
- Cailluet, L. (2008). La fabrique de la stratégie. *Revue française de gestion*, n° 188-189(8), 143-159.
- Carter, C., Clegg, S. R., & Kornberger, M. (2008). Strategy as practice? *Strategic Organization*, 6(1), 83-99.
- Cavusgil, S. T. (1980). On the internationalization process of firms. *European Society for opinions and marketing research*, 8(6), 273-281.
- Cavusgil, S. T., & Knight, G. (2015). The born global firm: An entrepreneurial and capabilities perspective on early and rapid internationalization. *Journal of International Business Studies*, 46(1), 3-16.
- Chan, W. W. Y. (2004). International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 32-55.
- Chandler, G. N., DeTienne, D. R., & Mumford, T. V. (2007). Causation and effectuation: Measurement development and validation. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 27(3), 14.
- Chanson, G. (2019). Pour une comparaison systématique de cas : L'apport de CSQCA à la condensation des données qualitatives. *Finance Contrôle Stratégie*, NS-6, Article NS-6.
- Charles, N., & Delpech, Q. (2015). *Investir dans l'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur* (p. 208). France Stratégie.
- Charreire, S., & Huault, I. (2001). *Cohérence épistémologique et recherche en management stratégique*. 26.
- Chatel, É. (2006). Qu'est-ce qu'une éducation de "qualité" ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires. *Education et sociétés*, 18(2), 125-140.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2012). *La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité*.
- Cheriet, F. (2010). Modèle d'Uppsala et implantation des firmes multinationales agroalimentaires. *Revue française de gestion*, n° 201(2), 45-64.
- Chetty, S., & Campbell-Hunt, C. (2004). A Strategic Approach to Internationalization: A Traditional versus a "Born-Global" Approach. *Journal of International Marketing*, 12(1), 57-81.



- Chevalier, F., Cloutier, M., & Mitev, N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. EMS Editions.
- Chiapello, È. (s. d.). Écoles de commerce : La pression de l'internationalisation | Revue Esprit. *Esprit Presse*.
- Chiapello, È., & Padis, M.-O. (2012). Écoles de commerce : La pression de l'internationalisation. *Esprit*, 7, 18-25.
- Cinches, Ma. F. C., Russell, R. L. V., Borbon, M. L. F. C., & Chavez, J. C. (2017). Internationalization of Higher Education Institutions: The Case Of Four HEIs in the Philippines. *Journal of Higher Education Research*, 1, 17-35.
- Ciszewska-Mlinaric, M., Obloj, K., & Wasowska, A. (2016). Effectuation and causation: Two decision-making logics of INVs at the early stage of growth and internationalisation. *Journal of East European Management Studies*, 21(3), 275-297
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.
- Cret, B. (2007). Stratégies d'établissement, stratégies d'accréditation. *Revue française de gestion*, 178-179 (9-10), 233-250.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1997). *L'Acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Seuil.
- Cusin, J. (2009). L'élaboration d'un design de recherche. *Revue internationale de psychosociologie*, Vol. XV (35), 117-139.
- Cyert, R., & March, J. (2005). Behavioral theory of the firm. In J. B. Miner (Éd.), *Organizational Behavior 2: Essential Theories of Process and Structure* (2e éd.). Routledge.
- Dameron, Stephanie, & Durand, T. (2013). Strategies for business schools in a multi-polar world. *Education + Training*, 55(4/5), 323-335.
- Dameron, Stéphanie, & Torset, C. (2012). Les stratèges face à la stratégie. Tensions et pratiques. *Revue française de gestion*, 223(4), 27-41.
- Damon, J. (2006). Introduction à A. Alesina et E. L. Glaeser. *Horizons stratégiques*, n° 2(2), 48-50.
- Davesne, C., & Dubois, S. (2012). Internationalisation et stratification professionnelle dans les business schools : Le cas des professeurs de langues & cultures. *Annales des Mines - Gerer et comprendre*, N° 108(2), 55-65.
- David, A. (1999). *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*. 23.
- Davies, J. (1992). Developing a strategy for internationalization in universities: Towards a conceptual framework. *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*, 177-190.

- Davies, J. L. (1995). University strategies for internationalization in different institutional and cultural settings: A conceptual framework. *Policy and policy implementation in internationalization of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education, 3-18.
- De La Broise, P., & Brulois, V. (2010). La communication interne aux prises avec la professionnalisation. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 3-4, 123-134.
- De Meyer, A., Harker, P., & Hawawini, G. (2004). The globalization of business education. In H. Gagnon & J. R. Kimberly (Éds.), *The INSEAD-Wharton alliance of globalizing: Strategies for building successful global businesses* (p. 104-127).
- Dejours, R. (2017). Classes préparatoires. *Adolescence*, T. 35 n°2(2), 361-370.
- Denman, B. D. (2005). Comment définir l'université du XXIe siècle ? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17(2), 9-28.
- de Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Rusc*, 8(2), 241-247.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015a). *Internationalisation of higher education* (p. 326). European Parliament's Committee on Culture and Education.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015b). *Understanding internationalisation of higher education in the european context, a study of European Parliament* (p. 326).
- de Wit, J. W. M. (2001). *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe* [Amsterdamin eigen beheer].
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In *Economics meets sociology in strategic management* (p. 143-166). Emerald Group Publishing Limited.
- Dominguez, N., & Mayrhofer, U. (2017). Internationalization stages of traditional SMEs: Increasing, decreasing and re-increasing commitment to foreign markets. *International Business Review*, 26(6), 1051-1063.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., & Grenier, C. (2014). Validité et fiabilité de la recherche. In R. A. Thié-tart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (3e éd., p. 297-331). Dunod.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 47-58.
- Dunning, J. H., & Rugman, A. M. (1985). The Influence of Hymer's Dissertation on the Theory of Foreign Direct Investment. *The American Economic Review*, 75(2), 228-232. JSTOR.
- Durkheim, É. (1976). Rôle des Universités dans l'éducation sociale du pays. *Revue française de sociologie*, 17(2), 181-189.

- Duvoux, N. (2008). Review of *Combattre les inégalités et la pauvreté. Les États-Unis face à l'Europe* [Review of *Review of Combattre les inégalités et la pauvreté. Les États-Unis face à l'Europe*, par A. Alesina & E. L. Glaeser]. *Population (French Edition)*, 63(1), 203-205.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic. *The Academy of Management Review*, 16(3), 620-627.
- Engwall, L., & Kipping, M. (2013). Management Consulting: Dynamics, Debates, and Directions. *International Journal of Strategic Communication*, 7(2), 84-98.
- Esping-Andersen, Gosta. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. OUP Oxford.
- Esping-Andersen, Gøsta. (2007). *Les trois mondes de l'État-providence : Essai sur le capitalisme moderne* (2<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Falque, L., & Duriau, V. J. (2004). Managerial Discernment : An Examination in the Case of Employee Appraisal. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 1(1), 51-76.
- Fillis, I. (2001). Small firm internationalisation: An investigative survey and future research directions. *Management Decision*, 39(9), 767-783.
- Fillis, I. (2004). The Internationalizing Smaller Craft Firm: Insights from the Marketing/Entrepreneurship Interface. *International Small Business Journal*, 22(1), 57-82.
- Financial Times. (s. d.). *European Business School Rankings 2018*. 1.
- Fisher, G. (2012). Effectuation, Causation, and Bricolage: A Behavioral Comparison of Emerging Theories in Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(5), 1019-1051.
- Fletcher, R. (2001). A holistic approach to internationalisation. *International Business Review*, 10(1), 25-49.
- Forsgren, M. (2004). The Use of Network Theory in MNC Research. In V. Mahnke & T. Pedersen (Éds.), *Knowledge Flows, Governance, and the Multinational Enterprise: Frontiers in International Management Research* (p. 18-37). Palgrave Macmillan UK.
- Fortier, C. (2010). *Université, universités*. Dalloz.
- Fournas, P. de. (2007). L'X, modèle des grandes écoles de commerce. *L'Expansion Management Review*, N° 127(4), 48-54.
- Galkina, T., & Chetty, S. (2015). Effectuation and Networking of Internationalizing SMEs. *Management International Review*, 55(5), 647-676.
- Gankema, H. G. J., Snuif, H. R., & Zwart, P. S. (2000). The Internationalization Process of Small and Medium-Sized Enterprises: An Evaluation of Stage Theory. *Journal of Small Business Management*, 38, 15-27.

- Gao, Y. (2018). A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries. *Higher Education*, 76(2), 317-336.
- García Herrero, S., Mariscal Saldaña, M. A., Manzanedo del Campo, M. A., & Ritzel, D. O. (2002). From the traditional concept of safety management to safety integrated with quality. *Journal of Safety Research*, 33(1), 1-20.
- Garza, D. G., & 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.
- Gauchon, P. (2015). *Le modèle français depuis 1945*. PUF.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Joliber, A. (2018). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion* (3e éd.). Pearson.
- Gerschewski, S., Rose, E. L., & Lindsay, V. J. (2015). Understanding the drivers of international performance for born global firms: An integrated perspective. *Journal of World Business*, 50(3), 558-575.
- Ghoshal, S., & Bartlett, C. A. (1990). The Multinational Corporation as an Interorganizational Network. *Academy of Management Review*, 15(4), 603-626.
- Ghoshal, S., & Bartlett, C. A. (1994). Linking organizational context and managerial action: The dimensions of quality of management. *Strategic Management Journal*, 15(S2), 91-112.
- Gibert, P. (1986). Management public, management de la puissance publique. *Politiques et Management Public*, 4(2), 89-123.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Glaserfeld, E. von. (1998). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Éds.), *Constructivism and education* (p. 23-28). Cambridge University Press
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations\*. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gombault, A. (2005). Chapitre 2. La méthode des cas. *Methodes Recherches*, 31-64.
- Gouadain, D., & Louart, P. (1997). Les enseignements de gestion dans les universités avant et après la création des IAE. *Entreprises et histoire*, n° 14-15(1), 89-95.
- Goy, H. (2009, mai). La "stratégie en pratiques" comme cadre d'analyse des outils de gestion ? *18ème Conférence de l'AIMS*.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1998). « Competing Paradigms in Qualitative Research » IN: The Landscape of Qualitative Research: theories and issues. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Éds.), *The Landscape of*

*qualitative research: Theories and issues: Vol. Handbook of qualitative research* (p. 195-220). Sage Publications.

Guba, Egon G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation* (p. 294). Sage Publications, Inc.

Guérineau, M., Mahmoud-Jouini, S. B., & Charue-Duboc, F. (2015). Différencier les rôles des filiales d'une multinationale en matière d'innovation. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 19(4), 34-48.

Guillotin, B., & Mangematin, V. (2015). Internationalization strategies of business schools: How flat is the world? *Thunderbird International Business Review*, 57(5), 343-357.

Guruz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. State University of New York Press.

Harms, R., & Schiele, H. (2012). Antecedents and consequences of effectuation and causation in the international new venture creation process. *Journal of International Entrepreneurship*, 10(2), 95-116.

Hauptman Komotar, M. (2019). Comprehensive internationalisation of Slovenian higher education? The rhetoric and realities. *Higher Education*, 77(5), 871-887.

Hawawini, G. (2005). The future of business schools. *Journal of Management Development*, 24(9), 770-782.

Hawawini, G. (2011). The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal. *INSEAD-Faculty & Research Working Paper*.

Hawawini, G. (2016). *The Internationalization of Higher Education and Business Schools: A Critical Review*. Springer Singapore.

Hawawini, G. (2017). Does Your School Have an International Strategy? *BieEd Magazine*.

Hermel, Philippe (1998). *Le management participatif, sens, réalités, actions*. Les Editions d'Organisation.

Hermel, Philippe (Éd.). (1993). *Management européen et international : Approche comparée des ressources humaines et de l'organisation*. Economica.

Hermel, Philippe (1999). Introduction to the Symposium. *Journal of International Business Studies*, 30(4), 649-653.

Herrero, S. G., Saldaña, M. A. M., Campo, M. A. M. del, & Ritzel, D. O. (2002). From the traditional concept of safety management to safety integrated with quality. *Journal of Safety Research*, 33(1), 1-20.

Hlady Rispal, M. (2015). Une stratégie de recherche en gestion. L'étude de cas. *Revue française de gestion*, 253(8), 251-266.

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(1), 49-64.

- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Association of International Educators.
- Hudzik, J. K. (2020). Higher education internationalists need to be disruptive. *University World News*
- Huet, J.-M., Husson, É., & Anor, F. (2014). Quel avenir pour les business schools à la française ? *L'Expansion Management Review*, 4, 86-96.
- Hughes, R. (2008). Internationalisation de l'enseignement supérieur et politique linguistique : Questions de qualité et d'équité. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20(1), 121-140.
- Hymer, S. (1970). The Efficiency (Contradictions) of Multinational Corporations. *The American Economic Review*, 60(2), 441-448. JSTOR.
- Hymer, S. (1972). The Internationalization of Capital. *Journal of Economic Issues*, 6(1), 91-111.
- Hymer, S. H. (1960). *The international operations of national firms, a study of direct foreign investment* [Thesis, Massachusetts Institute of Technology].
- Hymer, S. H. (1968). La grande « corporation » multinationale : Analyse de certaines raisons qui poussent à l'intégration internationale des affaires. *Revue économique*, 19(6), 949-973.
- Igalens, J. (2016). Impact de la recherche en gestion. *Revue française de gestion*, N° 261(8), 11-20.
- Jacquemin, A., & Lesage, X. (2018). Comment l'entrepreneur peut-il surmonter le doute ? Apport de la théorie de l'effectuation<sup>1</sup>. *Management international*, 20(2), 29-41.
- Jaouen, A., & Nakara, W. A. (2015). Les systèmes d'information en microfirme : Une approche par le bricolage organisationnel. *Revue internationale P.M.E.*, 27(3-4), 225-260.
- Jarzabkowski, P. (2004). Strategy as Practice: Recursiveness, Adaptation, and Practices-in-Use. *Organization Studies*, 25(4), 529-560.
- Jarzabkowski, P., Balogun, J., & Seidl, D. (2016). Strategizing: The challenges of a practice perspective: *Human Relations*, 60(1), 5-27.
- Jarzabkowski, P., Seidl, D., & Balogun, J. (2006). *Strategie comme pratique : Recentrage de la recherche en management strategique* -. Vuibert.
- Johanson, J., & Vahlne, J. (1990). The Mechanism of Internationalisation. *International Marketing Review*, 7(4).
- Johanson, J., & Vahlne, J.-E. (1977). The Internationalization Process of the Firm—A Model of Knowledge Development and Increasing Foreign Market Commitments. *Journal of International Business Studies*, 8(1), 23-32.
- Johanson, J., & Vahlne, J.-E. (2009). The Uppsala internationalization process model revisited: From liability of foreignness to liability of outsidership. *Journal of International Business Studies*, 40(9), 1411-1431.

- Johanson, J., & Wiedersheim-Paul, F. (1975). The internationalization of the firm—Four Swedish cases 1. *Journal of management studies*, 12(3), 305-323.
- Johnson, Gerry, Melin, L., & Whittington, R. (2003). Micro Strategy and Strategizing: Towards an Activity-Based View. *Journal of Management Studies*, 40(1), 3-22.
- Johnson, Gery, & al. (2017). *Stratégique* (11e éd.). Pearson France.
- Jongbloed, B. (2015). Universities as Hybrid Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 45(3), 207-225. Business Source Complete.
- Kaehler, B., & Grundei, J. (2019). The Concept of Management: In Search of a New Definition. In *HR Governance, A theoretical Introduction*. Springer International Publishing.
- Kahn, A., & Louart, P. (2010). Le management de l'université. *Humanisme et Entreprise*, n° 299(4), 5-12.
- Kaplan, A. (2018). A school is “a building that has four walls...with tomorrow inside”: Toward the reinvention of the business school. *Business Horizons*, 61(4), 599-608.
- Ketokivi, M., Mantere, S., & Cornelissen, J. (2017). Reasoning by analogy and the progress of theory. *Academy of Management Review*, 42(4), 637-658.
- Kharrat, S. (2016). *L'innovation organisationnelle et technologique comme enjeux de la performance et de la pérennité des entreprises dans le secteur des télécoms : Le cas des opérateurs de télécommunications mobiles en Tunisie*.
- Klir, G. J. (1992). *Facets of systems science*. SPRINGER.
- Knickerbocker, F. T. (1973). Oligopolistic reaction and multinational enterprise. *The International Executive*, 15(2), 7-9.
- Knight, G. A., & Liesch, P. W. (2016). Internationalization: From incremental to born global. *Journal of World Business*, 51(1), 93-102.
- Knight, J. (1997). A Shared Vision? Stakeholders' Perspectives on the Internationalization of Higher Education in Canada. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 27-44.
- 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: The changing world of internationalization*. Brill, Sense.
- Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de l'AGRH*. AGRH.
- Koivumaa, S. M., & Puhakka, V. (2013). Effectuation and causation in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5(1), 68.
- Kuivalainen, O., Sundqvist, S., Saarenketo, S., & McNaughton, R. (2012). Internationalization patterns of small and medium-sized enterprises. *International Marketing Review*, 29(5), 448-465.

- Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : Re-cension critique Québec*.
- Laroche, H., & Nioche, J.-P. (2006). L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise. *Revue française de gestion*, no 160(1), 81-105.
- Laurent, A. (1990). A Cultural View of Organizational Change. In P. Evans, Y. Doz, & A. Laurent (Éds.), *Human Resource Management in International Firms* (p. 83-94). Palgrave Macmillan UK.
- Lazuech, G. (1998). Le processus d'internationalisation des grandes écoles françaises. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 66-76. Persée <http://www.persee.fr>.
- Le Moigne, J. L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Lemaire, J.-P. économiste. (1997). *Développement international de l'entreprise. [Tome 1]. Stratégies d'internationalisation*. Dunod.
- Leonard, D., & McAdam, R. (2001). The relationship between total quality management (TQM) and corporate strategy: The strategic impact of TQM. *Strategic Change*, 10(8), 439-448.
- Leonidou, L. C., & Katsikeas, C. S. (1996). The Export Development Process: An Integrative Review of Empirical Models. *Journal of International Business Studies*, 27(3), 517-551.
- Li, L., Li, D., & Dalgic, T. (2004). Internationalization Process of Small and Medium-sized Enterprises: Toward a Hybrid Model of Experiential Learning and Planning. *MIR: Management International Review*, 44(1), 93-116.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*.
- Loilier, T., & Tellier, A. (2020). *Les grands auteurs en stratégie*. Éditions EMS.
- Lorino, P., & Tarondeau, J.-C. (2006). De la stratégie aux processus stratégiques. *Revue française de gestion*, no 160(1), 307-328.
- Louart, P. (2012). Les IAE, acteurs clés de la formation à la gestion. *L'Expansion Management Review*, N° 147(4), 66-68.
- Luo, Y., & Tung, R. L. (2007). International expansion of emerging market enterprises: A springboard perspective. *Journal of International Business Studies*, 38(4), 481-498.
- Luo, Y., & Tung, R. L. (2018). A general theory of springboard MNEs. *Journal of International Business Studies*, 49, 129-152.
- Mailhot, C., & Schaeffer, V. (2009). Les universités sur le chemin du management stratégique. *Revue française de gestion*, 191(1), 33-48.



- Malo, M.-C. (2001). La gestion stratégique de la coopérative et de l'association d'économie sociale (2e partie) : L'entreprise et ses orientations. *Revue internationale de l'économie sociale : recma*, 282, 84-94.
- Marco, L. (2006). L'agrégation de sciences de gestion (1976-2005). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, no 14(1), 173-198.
- Marshak, R. J., Keenoy, T., Oswick, C., & Grant, D. (2000). From Outer Words to Inner Worlds. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), 245-258.
- Martinet, A. C. (1990). *Epistémologies et sciences de gestion*. Economica.
- Martinet, A. C., & Pesqueux, Y. (2013). *Epistémologie des sciences de gestion*. Vuibert.
- Martinet, A.-C. (1984). *Management stratégique, organisation et politique* (McGraw-Hill).
- Martinet, A.-C. (2010a). Strategic planning, strategic management, strategic foresight: The seminal work of H. Igor Ansoff. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(9), 1485-1487.
- Martinet, A.-C. (2010b). Strategic planning, strategic management, strategic foresight: The seminal work of H. Igor Ansoff. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(9), 1485-1487.
- Maurel, D. (2010). Sense-making : Un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Études de communication. Langages, information, médiations*, 35, 31-46.
- Mayeur, J.-M. (1984). *La Vie politique sous la Troisième République (1870-1940)*.
- Mayrhofer, U. (2011). La gestion des relations siège-filiales. *Revue française de gestion*, n° 212(3), 65-75.
- Mayrhofer, U. (2014). *Les Grands Auteurs en Management International*. EMS Editions.
- Mazouz, B. (2008). *Métier de gestionnaire public : Nouveaux rôles, nouvelles fonctions, nouveaux profils*. PUQ.
- Mazouz, B., & Rousseau, A. (2016). Strategic management in public administrations: A results-based approach to strategic public management. *International Review of Administrative Sciences*, 82(3), 411-417.
- Meier, O., & Meschi, P.-X. (2010). Approche Intégrée ou Partielle de l'Internationalisation des Firmes : Les Modèles Uppsala (1977 et 2009) face à l'Approche « International New Ventures » et aux Théories de la Firme. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 15(1), 11-18.
- Mélice, A. (2009). Un concept lévi-straussien déconstruit : Le « bricolage ». *Les Temps Modernes*, n° 656(5), 83-98.
- Mercier-Suissa, C., & Bouveret-Rivat, C. (2007). *L'essentiel des stratégies d'internationalisation des entreprises*. Gualino / Carrés Rouge.

Meschi, P.-X., & Meier, O. (2010). Approche Intégrée ou Partielle de l'Internationalisation des Firmes : Les Modèles Uppsala (1977 et 2009) face à l'Approche « International New Ventures » et aux Théories de la Firme (article introductif). *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 15(1), 15-18.

Michalet, C.-A. (1972). La multinationalisation des entreprises françaises. *Revue économique*, 648-668. Persée <http://www.persee.fr>.

Michon, C. (1994). Management et communication interne : Les six dimensions qu'il faut considerer. *Communication et organisation*, 5.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (J.-J. Bonniol, Éd.; M. Hlady Rispal, Trad.; 2<sup>e</sup> éd.). de boeck.

Miller, K. D. (2020). Discernment in management and organizations. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 17(5), 373-402.

Miner, J. B. (2005). *Organizational Behavior 2: Essential Theories of Process and Structure*. M.E. Sharpe.

Minot, J. (1990). Naissance, vie et mort des universités françaises entre la féodalité et la révolution, de 1231 à 1793. *La Revue administrative*, 43(256), 301-309.

Mintzberg, H. (1975). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*.

Mintzberg, H. (1994). The Fall and Rise of Strategic Planning. *Harvard Business Review*, January–February.

Mintzberg, H., & Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, 6(3), 257-272.

Morisson, A., & Roth, K. (1993). Relating Porter's configuration/coordination framework to competitive strategy and structural mechanisms: Analysis and implications. *Journal of Management*, 19(4), 797-818.

Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : L'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, Vol. 9(3), 153-176.

Musselin, C. (1990). Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue française de sociologie*, 31(3), 439-461. Musselin, C. (1997). Les universités sont-elles des anarchies organisées ? In J. Chevallier (Éd.), *Désordre(s)* (p. 291-308). Presses Universitaires de France.

Musselin, C. (2008a). *Les universitaires*. La Découverte.

Musselin, C. (2008b). Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? *Critique internationale*, n° 39(2), 13-24.

Musselin, C. (2016). Les universités, des organisations spécifiques ? In *Les Organisations* (p. 20-25). Éditions Sciences Humaines.

- Naidoo, V. (2006). International education: A tertiary-level industry update. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 323-345.
- Nioche, J.-P. (2007). La montée en puissance des accréditations non étatiques. *Revue française de gestion*, n° 178-179(9), 219-232.
- Nobre, T., & Zawadzki, C. (2013). Stratégie d'acteurs et processus d'introduction d'outils de contrôle de gestion en PME. *Comptabilité Contrôle Audit*, Tome 19(1), 91-116.
- Oswick, C., FLEMING, P., & HANLON, G. (2011). From borrowing to blending: rethinking the processes of organizational theory building. *The Academy of Management Review*, 36(2), 318-337.
- Oviatt, B. M., & McDougall, P. P. (1994). Toward a Theory of International New ventures. *Journal of International Business Studies*, 25(1), 45-64.
- Palier, B. (2006). La politique des réformes dans les États providence bismarckiens. *Revue française des affaires sociales*, 1, 51-80.
- Panos, G. A. (2011). Effectual\_Entrepreneurship. *Journal of General Management*, 36(3), 96-102.
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*. PUF.
- Pavis, F. (2003). L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975). *Formation Emploi*, 83(1), 51-63.
- Peirce, C. S., Hartshorne, C., Weiss, P., & Burks, A. W. (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*.
- Penrose, E. T. (1953). Biological Analogies in the Theory of the Firm: Rejoinder. *The American Economic Review*, 43(4), 603-609.
- Perrot, E. (2012). *Le discernement managérial*. Desclée de Brouwer.
- Pettigrew, A. (1985). *The Awakening Giant. Continuity and Change in Imperial Chemical Industries*. Basil Blackwell.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1974). Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget. *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 135-151.
- Pfeffer, L., Khan, M. S., Pfeffer, L., & Khan, M. S. (2018). Causation and Effectuation: An Exploratory Study of New Zealand Entrepreneurs. *Journal of technology management & innovation*, 13(1), 27-37.
- Pitelis, C., & Sugden, R. (2000). *The Nature of the Transnational Firm*. Psychology Press.
- Read, S., Sarasvathy, S., Dew, N., & Wiltbank, R. (2016). *Effectual Entrepreneurship*. Taylor & Francis.
- Read, S., Song, M., & Smit, W. (2009). A meta-analytic review of effectuation and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 24(6), 573-587.
- Regnér, P. (2003). Strategy Creation in the Periphery: Inductive Versus Deductive Strategy Making\*. *Journal of Management Studies*, 40(1), 57-82.

- Reid, S. D. (1981). The Decision-Maker and Export Entry and Expansion. *Journal of International Business Studies*, 12(2), 101-112.
- Rennie, M. W. (1993). Born global. *The McKinsey Quarterly*, 4, 45-52.
- Reymen, I. M. M. J., Andries, P., Berends, H., Mauer, R., Stephan, U., & van Burg, E. (2015). Understanding Dynamics of Strategic Decision Making in Venture Creation: A Process Study of Effectuation and Causation: Understanding Dynamics of Strategic Decision Making. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 9(4), 351-379.
- Reynolds, J., Henderson, J., & Seden, J. (2003). *The Managing Care Reader*. Psychology Press.
- Rialp, A., Rialp, J., & Knight, G. A. (2005). The phenomenon of early internationalizing firms: What do we know after a decade (1993–2003) of scientific inquiry? *International Business Review*, 14(2), 147-166.
- Robert, I., Karyotis, C., Fimbel, E., Bonnefous, A.-M., & Beaujolin-Bellet, R. (2011). Les écoles de management au pied du mur. *L'Expansion Management Review*, N° 143(4), 90-99.
- Rodriguez Cabrero, G. (2008). L'État-providence espagnol : Pérennité, transformation et défis. *Travail et Emploi*, 115, 95-109.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations, 4th Edition* (4e éd.). Simon and Schuster.
- Rouban, L., & Bodiguel, J. L. (1991). Vers une redéfinition du rôle des fonctionnaires. *Revue française de gestion*, 89-98.
- Rouet, G. (2004). CHESSEL (Marie-Emmanuelle), PAVIS (Fabienne). – Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion. Préface de Patrick Fridenson. Postface de Jean-Claude Cuzzi et Jean-Marie Doublet. –. *Histoire de l'éducation*, 101, 124-128.
- Rouleau, L. (2013). Strategy-as-practice research at a crossroads. *M@n@gement*, Vol. 16(5), 574-592.
- Rouleau, L., Allard-Poesi, F., & Warnier, V. (2007). Le management stratégique en pratiques. *Revue française de gestion*, n° 174(5), 15-24.
- Sahut, J.-M., & Hikkerova, L. (2011). Business School in France: Economic model and strategies. *Management et Avenir*, 15.
- Sammut, S. (2015). XI. Saras D. Sarasvathy. In *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (p. 211-226). EMS Editions
- Sarasvathy, S. (2009). *Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise*.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *What Makes Entrepreneurs Entrepreneurial?* (SSRN Scholarly Paper ID 909038). Social Science Research Network.

- Sarasvathy, S. D., & Germain, O. (2011). "L'effectuation, une approche pragmatique et pragmatiste de l'entrepreneuriat". *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 10(3), 67-72.
- Schmitt, C., & Julien, P.-A. (2020). Causation, effectuation, improvisation et agir entrepreneurial. Pour une approche renouvelée et intégrative de l'entrepreneuriat. *Projectics / Proyectica / Projectique*, n°25(1), 131-153.
- Scott, P. (1998). Massification, Internationalization and Globalization. In *the Globalization of Higher Education*. Open University Press.
- Seidl, D., Balogun, J., & Jarzabkowski, P. (2006). Stratégie comme pratique : Recentrage de la recherche en management stratégique. *La Fabrique de la Stratégie. Une Perspective multidimensionnelle*.
- Semire, D., Brian, E., & Richard, R. (2018). *Curriculum Internationalization and the Future of Education*. IGI Global.
- Siegel, D. (2008). Réflexion sur la stratégie. *La Revue des Sciences de Gestion*, n° 230(2), 15-23.
- Silberzahn, P. (2016). L'effectuation, logique de pensée des entrepreneurs experts. *Entreprendre & Innover*, 28(1), 76-82.
- Silberzahn, P. (2020). *Effectuation : Les principes de l'entrepreneuriat pour tous*. Pearson.
- Söderqvist, M. (2002). *Internationalisation and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki School of Economics.
- Stef, J. (2019). Comment les grandes écoles françaises se sont-elles adaptées au processus d'internationalisation des élites ? *Journal of international Mobility*, N° 7(1), 107-135.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (p. 270). Sage Publications, Inc.
- Stroe, S., Parida, V., & Wincent, J. (2018). Effectuation or causation: An fsQCA analysis of entrepreneurial passion, risk perception, and self-efficacy. *Journal of Business Research*, 89, 265-272.
- Tahri, W., & Elkadiri, I. (2016). Sensemaking et bien-être dans le contexte de changement organisationnel | *Question(s) de management*, 13(2), 73-85.
- Teece, D. J. (2014). A dynamic capabilities-based entrepreneurial theory of the multinational enterprise. *Journal of International Business Studies*, 45(1), 8-37.
- Thevenet, M. (1995). *Impliquer les personnes dans l'entreprise* (Liaisons). Liaisons.
- Thévenet, M. (2004). *Le plaisir de travailler—Maurice Thévenet—2ème édition—Librairie Eyrolles* (2e Edition). Editions d'Organisation.
- Thévenet, M. (2010). La culture en pratique : Culture et management. *Que sais-je ? 6e éd.* (2756), 81-105.

- Thévenet, M. (2015). Chapitre premier. Culture d'entreprise et management. *Que sais-je ? 7e éd.*, 10-30.
- Thévenet, M., & Neveu, J.-P. (2002). *L'implication au travail—Maurice Thévenet, Collectif, Jean-Pierre Neveu*. Vuibert.
- Thiétart, R. A., & Allard-Poesi, F. (2014). *Méthodes de recherche en management* (4e éd.). Dunod.
- Thiétart Raymond-Alain. (1999). *Méthodes de recherche en management*. Dunod.
- Thomas, L., Billsberry, J., Ambrosini, V., & Barton, H. (2014). Convergence and Divergence Dynamics in British and French Business Schools: How Will the Pressure for Accreditation Influence these Dynamics? *British Journal of Management*, 25(2), 305-319.
- Tronchet, G. (2015). Universités et grandes écoles : Perspectives historiques sur une singularité française. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 37-50.
- Vahlne, J.-E., & Ivarsson, I. (2014). The globalization of Swedish MNEs: Empirical evidence and theoretical explanations. *Journal of International Business Studies*, 45(3), 227-247.
- Vahlne, J.-E., & Johanson, J. (2017). From internationalization to evolution: The Uppsala model at 40 years. *Journal of International Business Studies*, 48(9), 1087-1102.
- Vallet, L.-A. (2002). Esping-Andersen Gøsta, Les trois mondes de l'Etat-providence. Essai sur le capitalisme moderne. *Revue française de sociologie*, 43(2), 423-426.
- Van Der Wende, M. (1997). Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education : An International Comparative Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 1(2), 53-72.
- Vas, A. (s. d.). *La gestion du changement à l'université : Une approche interprétativiste*. 25.
- Vasconcellos, M. (1998). L'internationalisation des écoles de gestion au Brésil. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 121(1), 62-65.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. La Découverte.
- Vasconcellos, M., & Bongrand, P. (2013). *I. Un héritage du passé : La diversité du système éducatif : Vol. 5e éd.* La Découverte.
- Vassal, O. (2006). Crise du sens, défis du management. *L'Expansion Management Review*, N° 121(2), 67-73.
- Vecchi, A., & Brennan, L. (2011). Quality management: A cross-cultural perspective based on the GLOBE framework. *International Journal of Operations & Production Management*, 31(5), 527-553.
- Vernon, R. (1966). International Investment and International Trade in the Product Cycle. *The Quarterly Journal of Economics*, 80(2), 190-207.
- Vinokur, A. (2006). La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : Essai d'analyse économique. *Education et sociétés*, 18(2), 109-124.

- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re) conceptualiser l'université : Le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 20(3), 145-165.
- Weick, K. E. (1987). Organizational Culture as a Source of High Reliability. *California Management Review*, 29(2), 112-127.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE.
- Welch, L. S., & Luostarinen, R. (1988). Internationalization: Evolution of a Concept. *Journal of General Management*, 14(2), 34-55.
- Whittington, R. (1996). Strategy as practice. *Long Range Planning*, 29(5), 731-735.
- Whittington, R. (2006). Completing the Practice Turn in Strategy Research. *Organization Studies*, 27(5), 613-634.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design, and Methods* (4e éd.). Sage Publications.
- Zagamé, P. (1993). Planification stratégique. Quelques réflexions pour une transposition à la planification nationale. *Revue économique*, 13-53.
- Zha, Q. (2009). Diversification or Homogenization in Higher Education: A Global Allomorphism Perspective. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 459-479.

# TABLE DES MATIERES

|  |           |
|--|-----------|
| SOMMAIRE.....  | II        |
| REMERCIEMENTS .....  | V         |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS.....   | VII       |
| LISTE DES SIGLES – ABREVIATIONS - ACRONYMES.....   | IX        |
| INTRODUCTION GENERALE .....  | 1         |
| <b>PARTIE 1 : LES ETABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (EES) FRANCAIS DANS LE CONTEXTE MONDIALISÉ .....</b> | <b>12</b> |
| INTRODUCTION PARTIE 1 .....  | 13        |
| <b>CHAPITRE 1.....</b>   | <b>16</b> |
| <b>L’INTERNATIONALISATION DANS L’INDUSTRIE : DES APPROCHES VARIEES .....</b>                                   | <b>16</b> |
| <b>1.1. UN RETOUR FONDAMENTAL SUR LA CONCEPTION DE LA STRATEGIE DANS LES ORGANISATIONS .....</b>               | <b>17</b> |
| <b>1.1.1. Stratégie émergente : quelques éclairages des travaux de Mintzberg.....</b>                          | <b>19</b> |
| <b>1.1.2. Stratégie « chemin faisant » .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>1.1.3. L’approche de la stratégie comme un ensemble de pratiques.....</b>                                   | <b>23</b> |
| <b>1.1.4. Les travaux de Sarasvathy sur la logique de l’effet ou effectuation .....</b>                        | <b>25</b> |
| <b>1.2. LES APPROCHES DITES TRADITIONNELLES DE L’INTERNATIONALISATION DE LA FIRME .....</b>                    | <b>29</b> |
| <b>1.2.1. Une définition de l’internationalisation ? .....</b>   | <b>29</b> |
| <b>1.2.2. Le modèle Uppsala (« U modèle »).....</b>  | <b>30</b> |
| <b>1.2.2.1. Les travaux fondateurs de 1975 .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>1.2.2.2. Le modèle revisité en 2009.....</b>  | <b>34</b> |
| <b>1.2.2.3. Le modèle Uppsala, une actualisation après 40 ans.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>1.2.3. Les modèles de l’Innovation (« I Modèle »).....</b>  | <b>40</b> |
| <b>1.2.3.1. La proposition de Bilkey et Tesar (1977).....</b>  | <b>41</b> |
| <b>1.2.3.2. Le modèle de Cavusgil (1980 et 1982).....</b>  | <b>42</b> |
| <b>1.2.4. Limites des modèles dits traditionnels.....</b>  | <b>44</b> |
| <b>1.3. L’APPROCHE DISCONTINUE ET ACCELEREE : LES BORN GLOBAL FIRMS OU EIRP .....</b>                          | <b>46</b> |
| <b>1.3.1. Quelques précisions sur les “born globals” .....</b>   | <b>47</b> |
| <b>1.3.2. Le profil des “born globals” .....</b>   | <b>48</b> |
| <b>1.3.3. Les gaps dans la littérature sur les born globals .....</b>  | <b>50</b> |
| <b>1.4. L’APPROCHE PAR LA SPRINGBOARD THEORY : LA SPIRALE ASCENDANTE DE L’INTERNATIONALISATION.....</b>        | <b>51</b> |
| <b>1.4.1. Les comportements stratégiques des firmes multinationales émergentes.....</b>                        | <b>52</b> |
| <b>1.4.2. Une mise à jour de la springboard theory : le modèle de l’ascension en spirale .....</b>             | <b>53</b> |
| <b>1.5. VERS UNE APPROCHE HOLISTIQUE DE L’INTERNATIONALISATION : L’EMERGENCE DE NOUVEAUX SCHEMAS .....</b>     | <b>54</b> |
| <b>1.6. STRATEGIES INTERNATIONALES ET FORMES D’ACCES AUX MARCHES INTERNATIONAUX .....</b>                      | <b>56</b> |
| <b>1.6.1. Les stratégies internationales.....</b>  | <b>57</b> |
| <b>1.6.2. Les modes d’accès aux marchés étrangers .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>CONCLUSION CHAPITRE 1.....</b>  | <b>63</b> |
| <b>CHAPITRE 2 : .....</b>  | <b>65</b> |
| <b>L’INTERNATIONALISATION DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : LE CONTEXTE FRANÇAIS .....</b>                       | <b>65</b> |
| <b>2.1. LE MODELE DE SOCIETE FRANÇAIS .....</b>  | <b>67</b> |
| <b>2.1.1. Qu’est-ce qu’un modèle social ? .....</b>  | <b>67</b> |



|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 2.1.2.   | <i>Les principaux modèles sociaux : quel est celui de la France ?</i>   | 67  |
| 2.1.3.   | <i>Pourquoi un modèle social français et comment s'est-il créé ?</i>  | 69  |
| 2.1.4.   | <i>Les spécificités du système social français</i>  | 70  |
| 2.2.     | <b>L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS : UNE ORGANISATION BICEPHALE</b>   | 71  |
| 2.2.1.   | <i>Les universités</i>  | 72  |
| 2.2.1.1. | La naissance de l'université : une époque médiévale glorieuse de la fin du 12e à la fin du 15e siècle               | 73  |
| 2.2.1.2. | La renaissance des universités : la lecture historique d'un parcours empreint de réformes                           | 74  |
| 2.2.1.3. | L'université du 21e siècle en France : toujours des réformes  | 75  |
| 2.2.1.4. | Les missions de l'université  | 76  |
| 2.2.1.5. | La prise de décision dans les universités   | 79  |
| 2.2.2.   | <i>Les grandes écoles</i>   | 81  |
| 2.2.2.1. | Les différents statuts des Grandes Écoles   | 82  |
| 2.2.3.   | <i>L'enseignement supérieur de la gestion en France : entre IAEs et écoles de commerce</i>                          | 84  |
| 2.2.3.1. | La naissance des IAEs   | 85  |
| 2.2.3.2. | Les écoles de commerce  | 87  |
| 2.2.3.3. | Universités vs grandes écoles : quelles différences ?   | 91  |
| 2.3.     | <i>Universités et grandes écoles : un marché de l'enseignement supérieur en pleine mutation</i>                     | 94  |
| 2.3.1.   | <i>L'enseignement supérieur en France : quelques indicateurs clés</i>   | 94  |
| 2.3.2.   | <i>L'internationalisation de l'enseignement supérieur : une problématique mondiale, une problématique française</i> | 102 |
| 2.4.     | <i>L'internationalisation : sens et évolution des définitions dans l'enseignement supérieur</i>                     | 104 |
| 2.4.1.   | <i>L'internationalisation dans l'enseignement supérieur : quelles motivations pour quelles dimensions ?</i>         | 108 |
|          | <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 2</b>   | 114 |
|          | <b>CHAPITRE 3</b>   | 115 |
|          | <b>DEMARCHES ET DISPOSITIFS D'INTERNATIONALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS</b>                       | 115 |
| 3.1.     | <b>LES CLASSEMENTS ET LES ACCREDITATIONS : ENTRE ISOMORPHISME ET RECHERCHE D'AVANTAGE COMPETITIF</b>                | 115 |
| 3.1.1.   | <i>Les accréditations</i>   | 115 |
| 3.1.1.1. | L'accréditation américaine AACSB  | 117 |
| 3.1.1.2. | Les accréditations européennes EQUIS et EPAS  | 117 |
| 3.1.1.3. | L'accréditation des MBAs  | 119 |
| 3.1.1.4. | La certification Qualicert  | 120 |
| 3.1.1.5. | Des référentiels différents mais similaires dans le rôle des accréditations   | 121 |
| 3.1.2.   | <i>Les classements</i>  | 123 |
| 3.1.2.1. | Les classements du Financial Times  | 124 |
| 3.1.2.2. | Le Times Higher Education (THE)   | 126 |
| 3.2.     | <b>UNE REVUE DES APPROCHES DE L'INTERNATIONALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</b>                              | 129 |
| 3.3.     | <b>LES STRATEGIES D'INTERNATIONALISATION DES ECOLES DE MANAGEMENT</b>   | 131 |
| 3.3.1.   | <i>L'internationalisation à domicile ou modèle import</i>   | 132 |
| 3.3.2.   | <i>L'internationalisation à l'étranger ou le modèle export</i>  | 134 |
| 3.3.2.1. | La mobilité étudiante   | 134 |
| 3.3.2.2. | La mobilité des enseignants   | 136 |
| 3.3.2.3. | La mobilité des programmes  | 137 |
| 3.3.2.4. | Les programmes à distance   | 137 |
| 3.3.2.5. | La mobilité des institutions : les campus délocalisés, les bureaux de représentation et les franchises              | 138 |
| 3.3.3.   | <i>Les partenariats</i>   | 140 |
| 3.3.3.1. | Les alliances   | 140 |
| 3.3.3.2. | Les réseaux académiques   | 141 |
|          | <b>CONCLUSION DU CHAPITRE 3</b>   | 142 |
|          | <b>CHAPITRE 4</b>   | 143 |

|  |     |
|--|-----|
| DU CADRE CONCEPTUEL À LA PROBLEMATIQUE.....  | 143 |
| 4.1.    PLANIFICATION/CAUSATION VS ÉMERGENCE/EFFECTUATION.....   | 143 |
| 4.2.    L'INTERNATIONALISATION DES EES VUE COMME UNE DEMARCHE PLANIFIEE .....                                  | 145 |
| 4.3.    L'INTERNATIONALISATION DANS LES ECOLES DE MANAGEMENT COMME RESULTAT DES EFFECTUATIONS .....            | 148 |
| 4.4.    PROBLEMATISATION .....   | 149 |
| CHAPITRE 5.....  | 153 |
| POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES .....   | 153 |
| 5.1.    FONDEMENT CONSTRUCTIVISTE DE LA RECHERCHE .....  | 154 |
| 5.2.    IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES DU CONSTRUCTIVISME PRAGMATIQUE .....                                      | 157 |
| 5.2.1. <i>Raisonnement récursif et design de la recherche</i> .....  | 159 |
| 5.2.2. <i>Démarche qualitative de la recherche</i> .....   | 161 |
| 5.2.2.1.    Le choix de l'étude de cas comme méthode de formalisation de la recherche.....                     | 161 |
| 5.2.2.2.    La collecte des données sur le terrain une posture variable du chercheur selon les phases .....    | 168 |
| 5.2.2.3.    Les outils de collecte des données .....   | 174 |
| 5.2.2.4.    Le processus de multi-angulation pour augmenter la validité interne et externe .....               | 178 |
| 5.3.    VALIDITE DE LA RECHERCHE .....   | 181 |
| 5.3.1. <i>Validité interne</i> .....   | 184 |
| 5.3.2. <i>Validité externe</i> .....   | 185 |
| CONCLUSION DU CHAPITRE .....   | 187 |
| PARTIE 2 : RECHERCHE EMPIRIQUE : L'INTERNATIONALISATION DES ECOLES DE MANAGEMENT EN PRATIQUE .....             | 188 |
| CHAPITRE 6.....  | 190 |
| ETUDE DU CAS E1.....   | 190 |
| 6.1.    LE CONTEXTE DU CAS E1 : GENERALITE.....  | 190 |
| 6.1.1. <i>Historique de l'E1</i> .....   | 190 |
| 6.1.2. <i>Les missions de l'E1</i> .....   | 192 |
| 6.1.3. <i>Pilotage de l'E1</i> .....   | 193 |
| 6.1.4. <i>Évolution de la structure interne de l'école</i> .....   | 197 |
| 6.2.    ANALYSE DES ENTRETIENS E1 ET PRESENTATION DES RESULTATS .....  | 198 |
| 6.2.1. <i>L'ancrage international : une dimension prépondérante du profil des personnes interrogées</i><br>200 | 200 |
| 6.2.1.1.    L'expérience professionnelle antérieure des personnels E1.....                                     | 200 |
| 6.2.1.2.    Les motivations des enseignants à intégrer E1.....   | 202 |
| 6.2.2. <i>Le sens et perception de l'international</i> .....   | 204 |
| 6.2.3. <i>Construction d'une stratégie d'internationalisation de l'école</i> .....                             | 204 |
| 6.2.3.1.    L'internationalisation : un facteur clé, nécessaire mais non suffisant .....                       | 204 |
| 6.2.3.2.    La désormais claire orientation de l'école en International Business .....                         | 204 |
| 6.2.3.3.    Les catalyseurs de la formalisation du positionnement IB de l'E1.....                              | 207 |
| 6.2.4. <i>Le positionnement International Business (IB) en pratique à l'E1</i> .....                           | 210 |
| 6.2.4.1.    La population de l'E1 .....  | 210 |
| 6.2.4.2.    La mobilité des étudiants.....   | 211 |
| 6.2.4.3.    Le PGE et son contenu.....   | 214 |
| 6.2.4.4.    Les partenariats .....   | 217 |
| 6.2.4.5.    Une offre en langues étoffée.....  | 219 |
| 6.2.4.6.    Les activités extra scolaires.....   | 222 |
| 6.2.4.7.    La recherche d'accréditations internationales .....  | 223 |
| 6.2.5. <i>L'organisation (structure) de l'école</i> .....  | 225 |
| 6.2.5.1.    Les changements positifs.....  | 228 |

|                             |   |            |
|-----------------------------|---|------------|
| 6.2.5.2.                    | Les conséquences questionnantes .....   | 230        |
| 6.2.5.3.                    | Les étapes clefs du développement international de l'E1.....  | 230        |
| 6.2.6.                      | <b>Les freins au développement à l'international de l'école.....</b>  | <b>232</b> |
| 6.2.6.1.                    | Les freins liés aux difficultés linguistiques.....  | 232        |
| 6.2.6.2.                    | Les autres freins au développement de l'international .....   | 232        |
| 6.3.                        | <b>CONCLUSION E1.....</b>   | <b>234</b> |
| <b>CHAPITRE 7.....</b>      |   | <b>237</b> |
| <b>ETUDE DU CAS E2.....</b> |   | <b>237</b> |
| 7.1.                        | <b>Historique : un demi- siècle d'existence et l'aventure continue.....</b>   | <b>237</b> |
| 7.1.1.                      | Le succès à l'ouverture de l'école en 1967 .....  | 237        |
| 7.1.1.1.                    | Quelques dates marquantes pour l'E2.....  | 238        |
| 7.1.2.                      | <b>Gouvernance de l'E2 : une évolution des instances dirigeantes dans le temps.....</b>                                 | <b>239</b> |
| 7.1.3.                      | <b>Des réorganisations successives liées aux différents rachats en six ans.....</b>                                     | <b>242</b> |
| 7.1.3.1.                    | L'ère LIU et la migration sur le campus de Paris 15 <sup>e</sup> .....  | 243        |
| 7.1.3.2.                    | Une errance stratégique à la tête de l'école de 2014 à 2016.....  | 243        |
| 7.1.3.3.                    | L'arrivée du groupe IU : une structuration rafraichissante pour les équipes .....                                       | 245        |
| 7.1.3.4.                    | En 2019 le groupe IU, E2 y compris, change de propriétaire.....   | 246        |
| 7.1.4.                      | <b>Le positionnement de l'E2 sur son marché.....</b>  | <b>247</b> |
| 7.1.4.1.                    | Mission .....   | 247        |
| 7.1.4.2.                    | Signature .....   | 248        |
| 7.1.4.3.                    | Architecture du PGE.....  | 248        |
| 7.1.5.                      | <b>Les principaux défis de l'E2.....</b>  | <b>249</b> |
| 7.2.                        | <b>ANALYSE DES DONNEES ISSUES DU DISCOURS DES ACTEURS .....</b>   | <b>249</b> |
| 7.2.1.                      | <b>L'orientation internationale du profil de carrière des enseignants et personnels<br/>administratifs de l'E2.....</b> | <b>251</b> |
| 7.2.1.1.                    | La formation initiale des interviewés.....  | 251        |
| 7.2.1.2.                    | L'international, une expérience de vie .....  | 253        |
| 7.2.1.3.                    | L'international dans les fonctions actuelles des répondants au sein de l'E2.....  | 254        |
| 7.2.1.4.                    | Les raisons (du choix de l'institution) par les acteurs.....  | 255        |
| 7.2.1.5.                    | Pourquoi les gens choisissent-ils de rester à l'E2 ? .....  | 256        |
| 7.2.1.6.                    | L'international : une culture .....   | 260        |
| 7.2.1.7.                    | L'international : un partage d'expérience .....   | 262        |
| 7.2.1.8.                    | L'international : une valeur fédératrice .....  | 263        |
| 7.2.1.9.                    | L'international : un attribut de la marque E2.....  | 264        |
| 7.2.2.                      | <b>Les pratiques existantes de l'international au sein de l'E2.....</b>   | <b>266</b> |
| 7.2.2.1.                    | L'internationalisation du programme .....   | 267        |
| 7.2.2.2.                    | Les activités extrascolaires .....  | 275        |
| 7.2.3.                      | <b>Les mobilités.....</b>   | <b>278</b> |
| 7.2.3.1.                    | Les mobilités étudiantes (les outgoing).....  | 278        |
| 7.2.3.2.                    | Les mobilités étudiantes entrantes (les incoming) .....   | 280        |
| 7.2.3.3.                    | Les admissions internationales.....   | 281        |
| 7.2.3.4.                    | La mobilité des enseignants est relativement réduite .....  | 282        |
| 7.2.3.5.                    | La mobilité des administratifs.....   | 283        |
| 7.2.3.6.                    | Les campus à l'étranger .....   | 283        |
| 7.2.4.                      | <b>Où trouve-t-on l'international dans l'école ?.....</b>   | <b>284</b> |
| 7.2.4.1.                    | La direction internationale et de la scolarité .....  | 284        |
| 7.2.4.2.                    | La direction de la promotion et des admissions .....  | 284        |
| 7.2.4.3.                    | La direction relation avec les Alumni .....   | 285        |
| 7.2.4.4.                    | La direction relation avec les entreprises.....   | 285        |
| 7.2.5.                      | <b>Perception des pratiques de l'internationale de l'E2.....</b>  | <b>285</b> |
| 7.2.6.                      | <b>La stratégie d'internationalisation de l'E2.....</b>   | <b>286</b> |
| 7.2.6.1.                    | L'international : un élément nécessaire mais non suffisant.....   | 287        |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| 7.2.6.2.   | Une stratégie internationale floue voire inexistante, mais un positionnement qui se veut désormais différenciant .....                            | 287        |
| 7.2.6.3.   | Le positionnement stratégique de l'école : EDIC .....   | 289        |
| 7.2.6.4.   | Les autres axes de différenciation .....  | 291        |
| 7.2.6.5.   | L'association entre le positionnement EDIC et les axes de différenciation : Un modèle relationnel à partir du test de corrélation de Pearson..... | 293        |
| 7.2.6.6.   | Le rôle des accréditations dans la définition du positionnement de l'E2.....  | 294        |
| 7.2.7.   | <i>La visibilité internationale de l'école E2.....</i>  | 296        |
| 7.2.8.   | <i>Les freins au développement international de l'école.....</i>  | 298        |
| 7.2.8.1.   | Les freins liés aux difficultés linguistiques.....  | 298        |
| 7.2.8.2.   | Les autres freins.....  | 299        |
| 7.2.9.   | <i>Perception des différences entre ESM privées et écoles universitaires.....</i>   | 299        |
| 7.3.   | CONCLUSION CAS E2.....  | 300        |
| <b>CHAPITRE 8.....</b>   |   | <b>303</b> |
| <b>ETUDE DE CAS E3.....</b>  |   | <b>303</b> |
| 8.1.   | HISTORIQUE .....  | 304        |
| 8.1.1.   | <i>Les facteurs clés de succès de l'E3 d'hier à aujourd'hui.....</i>  | 304        |
| 8.1.2.   | <i>Les axes d'orientation de l'E3.....</i>  | 306        |
| 8.2.   | Présentation des résultats : analyse des données issues du discours des acteurs, des documents internes et de l'observation directe .....         | 308        |
| 8.2.1.   | <i>Le sens de l'international.....</i>  | 309        |
| 8.2.1.1.   | L'international est une réalité.....  | 310        |
| 8.2.1.2.   | ...Non aboutie pour certains .....  | 310        |
| 8.2.1.3.   | L'international renforce davantage le positionnement local de l'école .....   | 310        |
| 8.2.3.   | <i>Le développement de l'international est étroitement lié aux personnes .....</i>  | 316        |
| Le développement de l'international au sein de l'école est étroitement liée aux personnes qui travaillent sur la thématique ou qui ont une sensibilité particulière avec l'interculturel. Pour YAN, l'E3 « est internationalisée là aussi à la hauteur des personnes et des réseaux [...] Le degré d'internationalisation est complètement lié comme pour la quantité de recherches sur le sujet, aux personnes ». Dans le même ordre d'idées, SHI précise que ce sont les gens qui sont convaincus qui apportent des idées et des projets en général et internationaux en particulier.316 |   |            |
| 8.2.4.   | L'international à travers les activités de recherche du laboratoire.....  | 318        |
| 8.2.5.   | <i>Développement international et stratégie de l'école .....</i>  | 319        |
| 8.2.6.   | <i>Les freins au développement international.....</i>   | 321        |
| 8.2.6.1.   | Les difficultés liées à l'anglais.....  | 321        |
| 8.2.6.2.   | Des contraintes institutionnelles : forte dépendance à l'université mère .....  | 322        |
| 8.2.6.3.   | Le manque de moyens financiers et matériels et organisationnels .....   | 324        |
| 8.3.   | CONCLUSION CAS E3.....  | 326        |
| <b>CHAPITRE 9.....</b>   |   | <b>329</b> |
| <b>ETUDE DU CAS E4.....</b>  |   | <b>329</b> |
| 9.1.   | LE CONTEXTE DE L'E4 : GÉNÉRALITÉS .....   | 329        |
| 9.2.   | L'ENVIRONNEMENT DE L'E4 : UNE COMPOSANTE BIEN INSÉRÉE DANS SON ÉCOSYSTÈME .....   | 331        |
| 9.2.1.   | PLUSIEURS CHANGEMENTS LIÉS AUX FUSIONS, MAIS « ON GARDE LE CAP » .....  | 332        |
| 9.2.2.   | <i>Organisation interne.....</i>  | 332        |
| 9.2.4.   | <i>Les défis de l'E4 .....</i>  | 337        |
| 9.3.   | LE SENS ET LES PRATIQUES DE L'INTERNATIONAL AU SEIN DE L'E4 .....   | 338        |
| 9.3.1.   | <i>La dimension internationale du profil des personnes interrogées .....</i>  | 339        |
| 9.3.2.   | <i>L'intégration de la variable internationale dans le profil de poste des administratifs .....</i>   | 341        |
| 9.3.3.   | <i>Les accords et les collaborations (les partenariats) .....</i>   | 342        |
| 9.3.4.   | <i>La mobilité entrante et sortante des étudiants .....</i>   | 343        |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| 9.3.5.   | <i>L'internationalisation des programmes</i> .....   | 344 |
| 9.3.5.1.   | Des parcours anglophones existants.....  | 345 |
| 9.3.5.2.   | L'international dans les contenus.....   | 346 |
| 9.3.5.3.   | Les classements .....  | 347 |
| 9.4.   | L'INTERNATIONALISATION DIFFÉRENCIÉE ENTRE FORMATION ET RECHERCHE ? .....                               | 348 |
| 9.5.   | LES ATOUS DE E4 .....  | 349 |
| 9.6.   | CONCLUSION DU CAS E4 .....   | 350 |
| CONCLUSION PARTIE 2.....   |  | 353 |
| CHAPITRE 10 .....  |  | 356 |
| ANALYSE INTRA ET INTER CATEGORIES : .....  |  | 356 |
| SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES.....  |  | 356 |
| 10.1.  | LES ECOLES PRIVÉES DE MANAGEMENT : PLUS DE SIMILITUDES QUE DE DIFFÉRENCES ? .....                      | 356 |
| 10.1.1.  | <i>L'émergence de la stratégie internationale : une formalisation issue des pratiques</i> .....        | 357 |
| 10.1.1.1.  | Le positionnement international .....  | 358 |
| 10.1.1.2.  | La mise en œuvre opérationnelle .....  | 359 |
| 10.1.1.3.  | La Recherche au service du positionnement international .....  | 360 |
| 10.1.1.3.  | Quel lien entre stratégie globale et stratégie internationale à l'E1 et l'E2 ? .....                   | 363 |
| 10.1.2.  | <i>Les structures formelles</i> .....  | 365 |
| 10.1.3.  | <i>La culture et ses fondements dans la logique d'effectuation à l'E1 et l'E2 ?</i> .....              | 366 |
| 10.1.3.1.  | Le <i>mindset</i> entrepreneurial de l'E2 .....  | 367 |
| 10.1.3.2.  | La culture de l'international pour mieux satisfaire l'étudiant-client à l'E1 .....                     | 368 |
| 10.1.4.  | <i>Les comportements</i> .....   | 369 |
| 10.2.  | LES ECOLES UNIVERSITAIRES DE MANAGEMENT FONCTIONNENT-ELLES TOUTES DE LA MEME FAÇON ? .....             | 370 |
| 10.2.1.  | <i>La stratégie</i> .....  | 370 |
| 10.2.2.  | <i>Structure</i> .....   | 373 |
| 10.2.2.1.  | Deux écoles universitaires dynamiques mais de tailles différentes.....                                 | 373 |
| 10.2.2.2.  | Des cadres institutionnels différents.....   | 374 |
| 10.2.2.3.  | L'organisation interne (formelle).....   | 375 |
| 10.2.2.4.  | Les réseaux de communication (l'organisation formelle vs informelle).....                              | 375 |
| 10.2.3.  | <i>La culture</i> .....  | 376 |
| 10.2.4.  | <i>Les comportements</i> .....   | 377 |
| 10.2.5.  | <i>La nécessité du pilotage du système</i> .....   | 378 |
| 10.3.  | ÉCOLES PRIVÉES VS ECOLES PUBLIQUES : UNE OPPOSITION QUI N'A PLUS DROIT DE CITE .....                   | 381 |
| 10.3.1.  | <i>Similitudes</i> .....   | 381 |
| 10.3.1.1.  | Vers une convergence des pratiques dans le public et le privé .....                                    | 381 |
| 10.3.1.2.  | Les mêmes difficultés liées au développement international .....                                       | 382 |
| 10.3.1.3.  | L'international fait partie intégrante du discours stratégique de l'école.....                         | 383 |
| 10.3.1.4.  | La perception des accréditations et des classements .....  | 384 |
| 10.3.2.  | <i>Les différences</i> .....   | 386 |
| 10.3.3.  | <i>Écoles privées et écoles universitaires de management : plus complémentaires qu'opposées</i><br>388 |     |
| CONCLUSION DE CHAPITRE .....   |  | 390 |
| CHAPITRE 11 .....  |  | 394 |
| DISCUSSION DES PROCESSUS D'INTERNATIONALISATION DAVANTAGE BASES SUR L'EFFECTUATION ..... |  | 394 |
| 11.1.  | LES STRATÉGIES D'INTERNATIONALISATION : UNE HYBRIDATION NÉCESSAIRE ENTRE CAUSATION ET EFFECTUATION ..  | 395 |
| 11.2.  | LES CONDITIONS INFLUENÇANT LES DYNAMIQUES D'EFFECTUATION .....   | 397 |
| 11.2.1.  | <i>Les ressources matérielles et financières des écoles</i> .....                                      | 398 |
| 11.2.2.  | <i>La formalisation à postériori des pratiques en stratégie</i> .....                                  | 399 |

|                                   |   |     |
|-----------------------------------|---|-----|
| 11.2.3.                           | <i>La culture individualiste du métier d'enseignant-chercheur</i> ..... | 400 |
| 11.2.4.                           | <i>La gestion du temps court et du temps long</i> .....                 | 402 |
| 11.3.                             | RE CONCEPTUALISATION DE L'EFFECTUATION .....                            | 403 |
| 11.4.                             | RETOURS SUR LES PROPOSITIONS DE RECHERCHE .....                         | 405 |
| 11.5.                             | IMPLICATIONS MANAGÉRIALES .....   | 410 |
| CONCLUSION GENERALE .....         |   | 415 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... |   | 428 |
| TABLE DES MATIERES .....          |   | 448 |

**Titre :** L'internationalisation des écoles supérieures de management françaises

**Mots clés :** Internationalisation, école supérieure de management, stratégie émergente, effectuation

**Résumé :** Cette recherche sur l'internationalisation dans les écoles supérieures de management françaises s'inscrit dans le courant du management stratégique, en interrogeant les phénomènes qui sous-tendent la conception et la mise en œuvre de la stratégie.

L'approche par l'observation et le décodage des pratiques des acteurs des écoles universitaires et des écoles de management privées, indique que les écoles de milieu de classement en France se développent à l'international suivant un processus émergent, basé sur des phénomènes d'effectuation. L'effectuation qui représente la capacité des acteurs à

prendre des décisions en fonction des moyens dont ils disposent, se manifeste différemment selon qu'on est dans une école privée ou dans une école publique, compte tenu des spécificités de chaque environnement.

Cette thèse à la fois descriptive et compréhensive, invite à questionner les idées reçues sur l'opposition entre universités et grandes écoles en France, et met en avant la dichotomie qui peut exister entre discours et pratiques lorsqu'il s'agit d'internationalisation et surtout de conception et de mise en œuvre de la stratégie.

**Title:** Internationalisation of French business schools

**Keywords:** internationalization, business schools, emergent strategy, effectuation

**Abstract:** This research on the process of internationalization of French business schools finds its anchor in the strategic management mainstream of research. The aim of the thesis is to understand the underlying phenomena behind the design and implementation of an international strategy. Through observing and studying the practices of actors in public and private business schools, we were able to point out that those schools address strategy through the process of effectuation. As a matter of fact, strategy is a result of practice and managers formalize what they will call strategy based on the means they have at their disposal.

The study shows that effectuation manifests itself in private and public business schools differently since each category of school has its own specificities. The ambition of this work is to shed some light on what is actually called internationalization in french business schools and the process through which decision are made in those organizations. Besides, the thesis invites us to go beyond the traditional opposition between universities and business schools in France. It is time to think about consolidating and/or developing cooperation between the two types of higher education institutions.