

Chapitre 2

L'enseignement supérieur transnational : tendances et perspectives d'avenir

par

Stéphan Vincent-Lancrin*

Ce chapitre propose une réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur transnational, et notamment de la mobilité étudiante. Après avoir souligné quelques tendances majeures de l'enseignement supérieur transnational et dépeint les grandes stratégies d'internationalisation, il soutient que la mobilité internationale des étudiants devrait continuer de croître à moyen terme et propose une réflexion prospective sur l'évolution des stratégies d'internationalisation des pays et des établissements, en s'interrogeant sur leur convergence ou le maintien d'une diversité d'approches.

* OCDE, Direction de l'éducation, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI). Ce chapitre reprend et développe des travaux antérieurs sur l'enseignement supérieur transnational réalisés en collaboration avec Kurt Larsen (Banque Mondiale) et Keiko Momii (National Institute for Educational Policy Research, Japon), qui sont chaleureusement remerciés.

2.1. Introduction

L'internationalisation de l'enseignement supérieur va en s'accroissant depuis les années 1990. L'harmonisation en cours des systèmes d'enseignement supérieur au niveau européen à travers le processus de Bologne, et les répercussions de ce processus en Asie, en Afrique et en Amérique latine témoignent de l'importance accrue de cette dimension internationale. L'émergence de classements mondiaux des universités et la couverture médiatique qui les entoure marquent également l'apparition d'un nouvel espace mondial de l'enseignement supérieur qui transforme les pratiques des établissements, des décideurs politiques et des étudiants (Salmi et Saroyan, 2007 ; Salmi, 2009 ; Marginson et van der Wende, 2009a ; Hazelkorn, 2007 ; Harfi et Mathieu, 2006 ; Sadlak et Nian, 2007). Mais la forte croissance de l'enseignement supérieur transnational – c'est-à-dire tout ce qui implique la mobilité internationale des étudiants et enseignants, des formations ou des établissements d'enseignement supérieur (Knight, 2004) – constitue un autre trait majeur de cette évolution.

Un nombre croissant de personnes choisissent de partir étudier à l'étranger, de s'inscrire dans des programmes ou dans des établissements étrangers présents dans leur pays, ou simplement de recourir à l'Internet pour suivre des formations dispensées depuis d'autres pays par des universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants étrangers dans la zone OCDE a augmenté de 90% entre 1998 et 2007 pour atteindre 2.5 millions d'étudiants étrangers. La mobilité des universitaires augmente également. Elle a augmenté de 77% entre 1994 et 2007 aux Etats-Unis, pour atteindre 106 000 universitaires internationaux en 2007 (IIE, 2008). Mais c'est également vrai au Japon et en Corée, où elle a plus que doublé durant la dernière décennie, ou encore en Europe (Vincent-Lancrin, 2009 ; Marginson et van der Wende, 2009b).

Cette évolution résulte de plusieurs facteurs qui, bien que différents, ne s'excluent pas mutuellement : la volonté des pays de stimuler les échanges universitaires et culturels ; la plus grande mobilité des personnes et des travailleurs qualifiés dans une économie mondialisée ; le désir des établissements d'enseignement supérieur de mobiliser des recettes supplémentaires ou d'accroître leurs prestige et leur visibilité sur les scènes nationale et internationale ; ou encore la nécessité d'avoir une population active mieux éduquée dans les économies émergentes ou vieillissantes (OCDE, 2008a).

Cette mobilité internationale peut paraître traditionnelle dans le monde universitaire, mais sa dynamique a profondément changé. Il y a vingt ans, elle reflétait avant tout des motivations politiques, géo-stratégiques, culturelles, et d'aide au développement : les pays favorisaient la mobilité comme une ouverture au monde, en espérant créer des réseaux internationaux d'élites. Les universités accueillaient les étudiants étrangers mais sans faire d'effort particulier pour les recruter. Aujourd'hui, l'enseignement transnational répond également à des motivations économiques : il est souvent vu comme un levier de développement économique par les gouvernements, et comme un avantage concurrentiel par les établissements.

L'enseignement supérieur transnational a évolué différemment selon les pays et les régions de l'OCDE. En général, la mobilité des étudiants a été induite par l'action politique en Europe et par une forte demande dans la région Asie-Pacifique. L'Amérique du Nord a quant à elle avant tout constitué un pôle d'attraction pour les étudiants étrangers : ce n'est que depuis quelques années que les Etats-Unis adoptent une attitude plus active vis-à-vis du recrutement des étudiants internationaux. Par ailleurs, ce sont les établissements d'enseignement eux-mêmes qui ont décidé d'aller s'implanter à l'étranger ou d'y proposer des formations, permettant ainsi aux ressortissants des pays d'accueil de fréquenter un établissement étranger sans quitter leur territoire national. Cette évolution a été facilitée par la très large autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur dans certains pays et par les politiques adoptées par les pays d'accueil (OCDE, 2004a).

Les grandes tendances de l'enseignement supérieur transnational et leurs enjeux politiques sont présentées et analysés en profondeur dans plusieurs publications récentes de l'OCDE (2004a, 2004b, 2006, 2007, 2008b). Les statistiques de mobilité étudiante sont publiées et raffinées de manière régulière (OCDE, 2009a). Ce chapitre propose une réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur transnational, notamment à travers trois scénarios prospectifs, après avoir souligné quelques évolutions dans les tendances majeures de l'enseignement supérieur transnational et dégagé quatre grandes stratégies d'internationalisation. Il soutient que la croissance de l'enseignement supérieur transnational devrait durer et s'interroge sur l'évolution possible des différentes stratégies d'internationalisation, notamment en termes de convergence.

2.2. Les tendances de l'enseignement supérieur transnational

Les grandes tendances de l'enseignement supérieur transnational peuvent se résumer en deux mots, croissance et diversification : *croissance* des effectifs d'étudiants inscrits dans des programmes éducatifs étrangers (ou à l'étranger) ; *diversification* de l'offre d'enseignement transnational avec l'émergence de nouvelles formes de mobilité transnationale. Cette section dépeint ces grandes tendances, en soulignant quelques changements récents.

Les tendances de la mobilité internationale des étudiants

La mobilité internationale des étudiants constitue la principale forme d'enseignement supérieur transnational. En 2007, il y avait dans le monde 3 millions étudiants étrangers, c'est-à-dire presque trois fois plus qu'il y a trente ans (voir encadré 2.1 pour les définitions)¹. Les pays de l'OCDE accueillent environ 85 % des étudiants étrangers du monde entier, soit 2.5 millions étudiants, mais, en 2007, deux tiers (67 %) des étudiants étrangers se trouvant dans la zone de l'OCDE étaient des ressortissants d'un pays non membre de l'OCDE. Ces deux proportions sont restées stables durant la dernière décennie. Le pourcentage d'étudiants du supérieur en mobilité dans le monde est également resté stable entre 1998 et 2007, autour de 1.8% des effectifs mondiaux inscrits dans l'enseignement supérieur (Unesco, 2009). Mais comme les étudiants mobiles vont principalement étudier dans un pays de l'OCDE, où l'expansion de l'enseignement supérieur a été moins rapide que dans le reste du monde ces dernières années, la proportion d'étudiants internationaux et étrangers dans les systèmes des pays de l'OCDE y a fortement augmenté : elle a presque doublé durant cette période, passant de 4.5 à 8.7% en moyenne pour un pays de l'OCDE (graphiques 2.1 et 2.2).

Encadré 2.1. **Étudiants étrangers et internationaux dans les statistiques internationales**

Les données statistiques internationales sur la mobilité étudiante ont progressé ces dernières années. En 2006, l'OCDE a publié pour la première fois des données sur les étudiants internationaux mobiles, outre des données sur les étudiants étrangers. Alors que les étudiants étrangers sont identifiés par leur nationalité, les étudiants internationaux le sont par leur pays d'étude antérieur ou leur résidence. Les données nationales sur les étudiants étrangers incluent souvent à la fois les étudiants du supérieur résidents et les étudiants du supérieur non résidents (niveaux 5A, 5B et 6 de la Classification Internationale Type de l'Éducation). Ainsi, les étudiants « étrangers » sont généralement une surestimation des étudiants internationaux vraiment mobiles. Pour les 18 pays pour lesquels l'information est disponible, les étudiants mobiles représentaient en moyenne 74% des étudiants étrangers en 2007, même si les différences entre pays peuvent être importantes : la Norvège a 31% de ses étudiants étrangers mobiles, le Canada, l'Espagne, la Suède et la Nouvelle-Zélande, autour de 52%, alors que cette proportion est supérieure à 80% dans 8 pays. La Finlande et l'Islande ont plus d'étudiants « internationaux » ou mobiles que d'étudiants étrangers car leur définition est fondée sur le pays antérieur de scolarité : une partie de leur mobilité concerne leurs citoyens ayant auparavant étudié dans d'autres pays. En principe, les données ne prennent en compte que les étudiants étrangers inscrits dans des programmes durant au minimum un semestre équivalent plein temps. Les étudiants envoyés à l'étranger pour de courtes périodes et qui restent inscrits dans leur établissement d'origine et/ou qui continuent à payer leurs frais de scolarité à ce dernier ne devraient pas être recensés comme des étudiants étrangers dans le pays d'accueil. Bien que les étudiants étrangers puissent ne pas être des étudiants internationaux (mobiles), ce chapitre privilégie pour des raisons pratiques les données sur les étudiants étrangers comme approximation de la mobilité étudiante : elles sont disponibles pour un plus grand nombre de pays et permettent seules une approche longitudinale.

En général, moins les pays reçoivent d'étudiants étrangers, plus ceux-ci tendent à venir de pays voisins ou de leur continent. Ainsi, 99% des étudiants étrangers reçus par les pays d'Afrique sub-saharienne viennent eux-mêmes d'Afrique sub-saharienne, et les pourcentages sont d'environ 80% pour les pays d'Amérique latine, d'Asie du sud et du Pacifique, et de près de 70% pour les pays arabes et ceux d'Asie centrale – contre seulement 27% pour l'Europe de l'ouest et l'Amérique du nord pris ensemble (Unesco, 2006).

En 2007, dans la zone OCDE, l'Europe était la principale région d'accueil : elle recevait 1.3 millions d'étudiants étrangers, soit 52% des étudiants étrangers qui y sont recensés et 95% de plus qu'en 1998. C'est la première région d'accueil des étudiants européens, africains, et une région attractive pour les étudiants d'Amérique et d'Asie. Au début du processus de Bologne, en 1998, époque où les décideurs politiques européens trouvaient l'enseignement supérieur européen peu attractif pour les étrangers, seuls les étudiants asiatiques étudiaient relativement peu en Europe : 49% d'entre eux choisissaient l'Amérique du nord, contre seulement 28%, l'Europe. La situation était plus équilibrée en 2007 (tableau 2.1). Les pays de l'OCDE d'Amérique du nord recevaient 756 000 étudiants étrangers, soit 58% de plus qu'en 1998, mais attirent moins massivement les étudiants asiatiques et nord américains. Les pays membres d'Asie et du Pacifique recrutaient enfin 425 000 étudiants étrangers, soit 145% de plus qu'en 1998, notamment en intensifiant la mobilité intra-régionale.

Tableau 2.1. Destination des étudiants étrangers vers la zone de l'OCDE par région d'origine (%) et changement entre 1998 et 2007 (points de %)

Destination	Zone OCDE						OCDE
	Amérique du Nord		Europe		Asie-Pacifique		
	2007	98-07	2007	98-07	2007	98-07	
Afrique	20	1	77	-2	3	1	100
Amérique du Nord	44	-12	43	4	13	8	100
Amérique du Sud	56	0	41	0	2	-1	100
Asie	40	-9	32	4	28	5	100
Europe	16	-1	81	2	3	-1	100
Océanie	27	-3	19	0	54	3	100
Monde	31	-5	52	1	17	4	100

Note : La somme des pourcentages ne fait pas toujours 100% (et la somme des changements, 0) à cause des arrondis.

Lire : 20% des étudiants étrangers venant d'Afrique se trouvaient dans des pays de l'OCDE d'Amérique du nord en 2007, soit 1 point de pourcentage de plus qu'en 1998.

Source : OCDE.

En termes de mobilité sortante, presque la moitié des étudiants étrangers dans la zone OCDE viennent d'Asie, avec 1.2 millions étudiants à l'étranger en 2007, soit deux fois plus qu'en 1998. L'Europe comptait quant à elle 714 000 étudiants à l'étranger (63 % de plus qu'en 1998); l'Afrique, 283 000 (deux fois plus qu'en 1998); l'Amérique du Sud, 16 000 (3.7 fois plus); l'Amérique du Nord, 97 000 (7 % de plus), et l'Océanie, 19 000 (40 % de plus). Il est possible que la faible croissance de la mobilité sortante d'Amérique du Nord soit liée à une mobilité vers des pays non membres de l'OCDE, mais comme ces destinations ne représentent que 15% de la mobilité mondiale, cela marque plus probablement une stagnation relative de sa mobilité sortante.

La distribution géographique des étudiants étrangers reçus varie selon les grandes régions de l'OCDE (tableau 2.2). L'Amérique du Nord attire le plus grand nombre d'étudiants asiatiques. Plus de la moitié (61 %) de l'effectif total d'étudiants étrangers en Amérique du nord vient ainsi d'Asie, contre 14% venant d'Europe, 12% d'Amérique du Sud, 8% d'Afrique et 5% d'Amérique du Nord. Dans les pays européens membres de l'OCDE, les étudiants viennent d'abord d'Europe (44%), puis d'Asie (29%), d'Afrique (18%), et des Amériques (8%)

Tableau 2.2. Composition des effectifs d'étudiants étrangers dans les grandes régions de l'OCDE (%), 2007, et changement entre 1998 et 2007 (points de %)

Destination	Zone OCDE							
	Amérique du Nord		Europe		Asie-Pacifique		Total OCDE	
	2007	98-07	2007	98-07	2007	98-07	2007	98-07
Afrique	8	2	18	2	2	0	12	2
Amérique du Nord	5	-6	3	-2	3	0	4	-3
Amérique du Sud	12	7	5	2	1	0	7	4
Asie	61	-1	29	4	85	2	48	2
Europe	14	-1	44	-7	5	-2	29	-4
Océanie	1	0	0	0	3	-1	1	0
Total	100		100	0	100	0	100	0

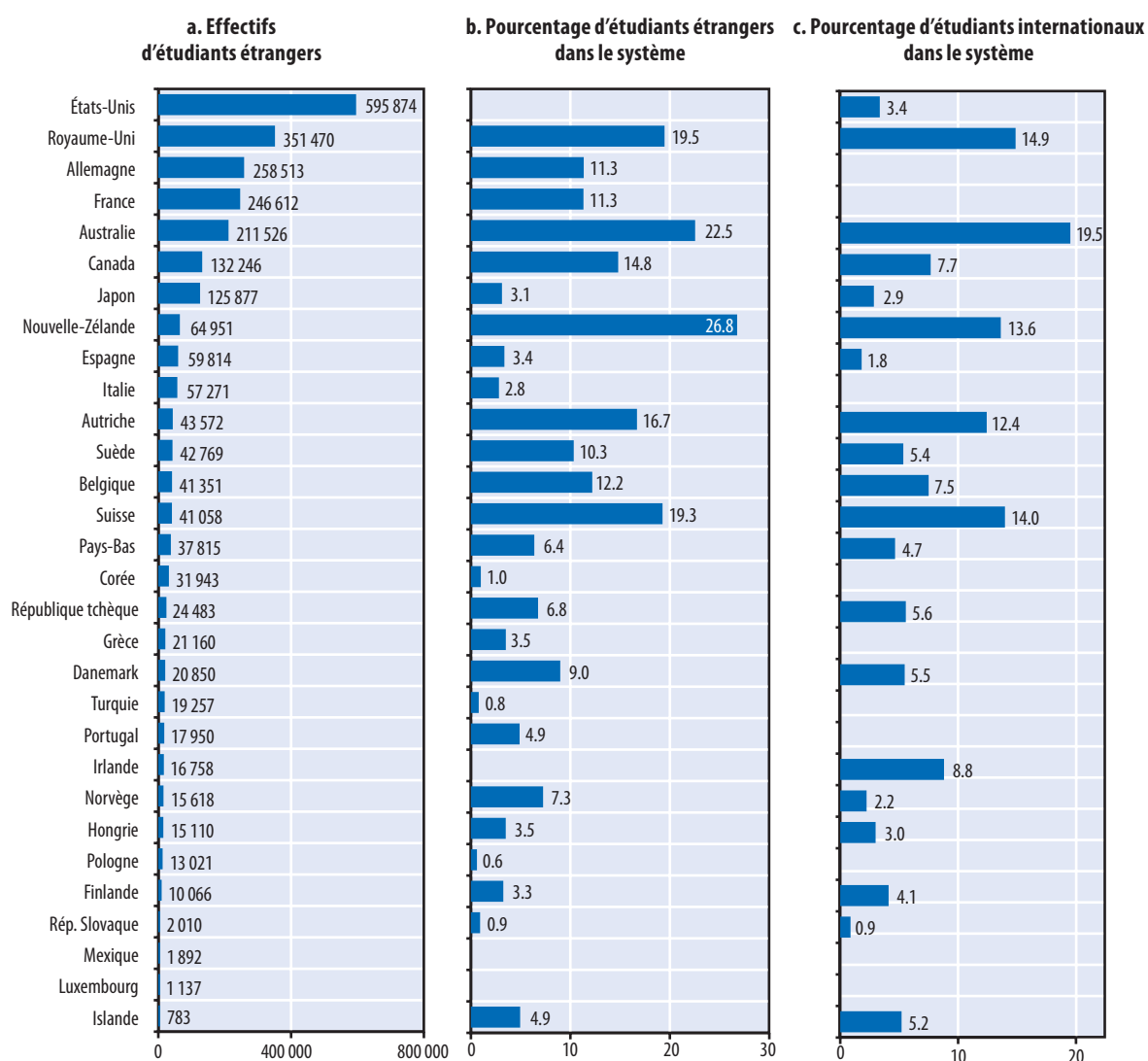
Note : Voir tableau 2.1. Lire : Dans les pays de l'OCDE d'Amérique du nord, 8% des étudiants étrangers venaient d'Afrique en 2007, contre 6% en 1998 (2 points de pourcentage de plus).

Source : OCDE.

– tandis que les pays d'Asie recevaient 85 % d'étudiants venant d'Asie. En termes de composition des étudiants étrangers par région, l'Europe présente le profil le plus équilibré, alors même que la plupart de ses ressortissants restent en Europe (tableau 2.2).

Cette analyse régionale ne doit pas faire oublier que les étudiants étrangers et internationaux restent concentrés dans un petit nombre de pays (graphique 2.1). Les huit pays recevant le plus d'étudiants étrangers accueillent 75 % des étudiants étrangers dans le monde – la Russie (2%) et l'Afrique du Sud (2%) étant les deux seuls pays non membres de l'OCDE. Cinq pays de l'OCDE reçoivent deux tiers (66%) des effectifs. En 2007, 24 % des étudiants étrangers dans le monde se trouvaient aux États-Unis, 14 % au Royaume-Uni, 10 % en Allemagne, 10 % en France, 8 % en Australie. Les quatre premiers pays d'accueil anglophones (les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et le Canada) recevaient à eux seuls la moitié (51%) de l'effectif total d'étudiants étrangers scolarisés dans la zone OCDE, une proportion qui reste importante malgré sa baisse par rapport à 1998 (72%). En Europe,

Graphique 2.1. Effectifs et pourcentages d'étudiants étrangers et internationaux dans la zone OCDE, 2007

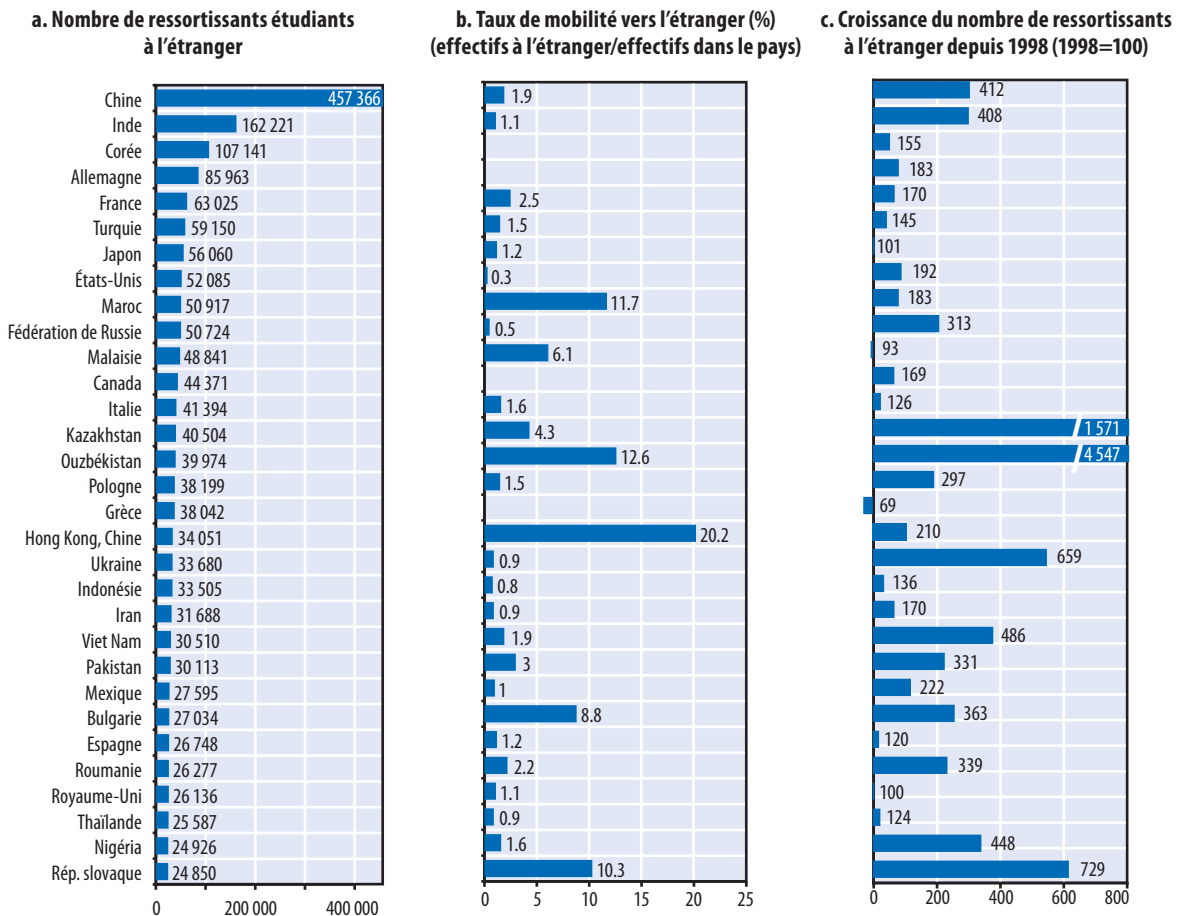


Note : Pour les définitions, voir Encadré 2.1 et OECD (2009a).

le Royaume-Uni et l'Allemagne accueillent 68% des étudiants asiatiques en Europe en 2007 (respectivement 43 et 25%). Et la France accueillait à elle seule 52% des étudiants africains en Europe (et 40% de tous les étudiants internationaux africains inscrits dans la zone OCDE).

Les quatre pays recevant le plus d'étudiants étrangers et internationaux sont restés les mêmes durant les dernières décennies, mais depuis 1995 le Royaume-Uni est le deuxième pays d'accueil et la France, le quatrième (contre quatrième et deuxième auparavant, respectivement). Quelques pays ont connu une croissance remarquable de leur mobilité étudiante, notamment l'Australie, devenu le cinquième pays d'accueil d'étudiants internationaux (et le premier en termes relatifs), mais aussi le Royaume-Uni. La mobilité étudiante est cependant devenue plus dispersée : les étudiants internationaux ont varié leurs destinations et l'internationalisation a profité à un plus grand nombre de pays. Les grands pays hôtes des années 1980, les Etats-Unis et la France, ont ainsi vu leur part relative d'étudiants internationaux diminuer au fil des ans, certains pays comme l'Australie et le Royaume-Uni connaissant une croissance remarquable.

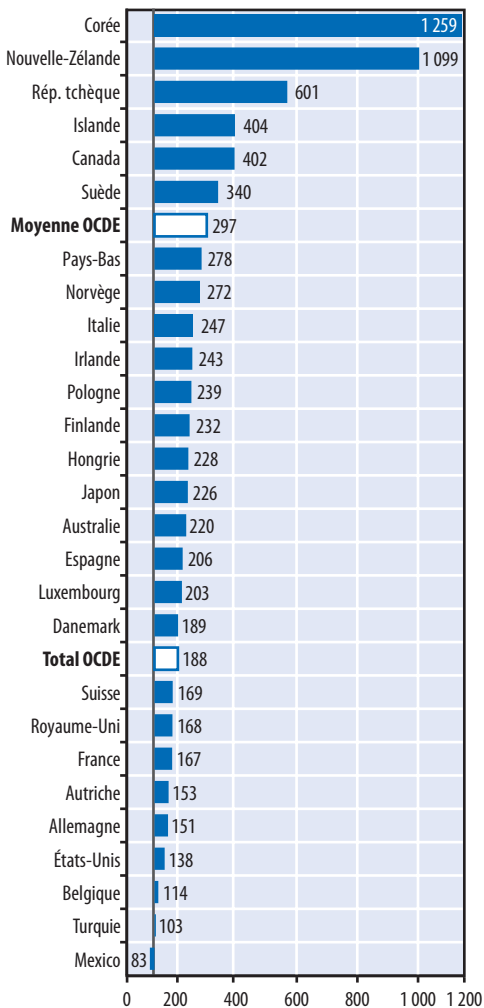
Graphique 2.2. Effectifs d'étudiants nationaux à l'étranger et taux de mobilité vers l'étranger, 2007 (premiers pays d'origine en termes d'effectifs)



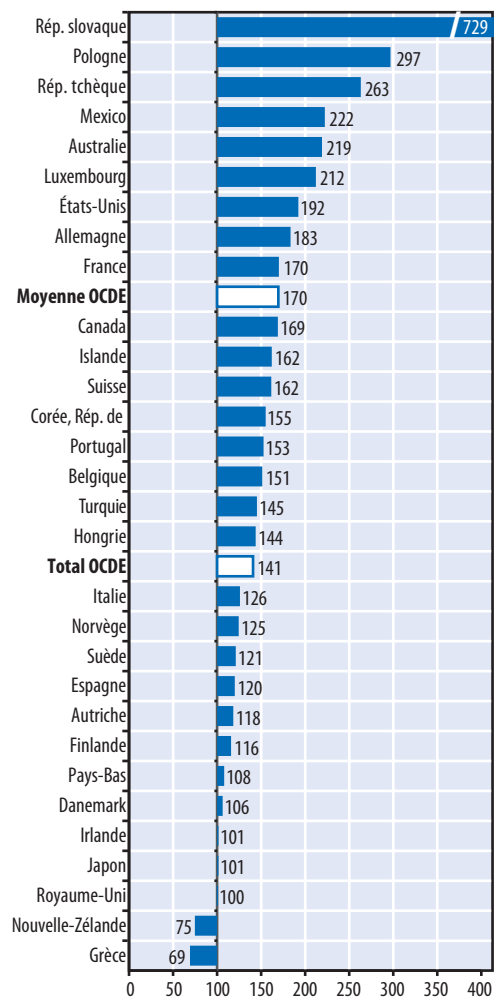
Source : OCDE et Unesco (UIS).

Graphique 2.3. Croissance des effectifs d'étudiants nationaux à l'étranger et d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, 1998-2007 (1998 = 100)

a. Croissance du nombre d'étudiants étrangers reçus*



b. Croissance du nombre de ressortissants étudiant à l'étranger



*Belgique, Mexique et Pays-Bas : 1999 au lieu de 1998.

Source : OCDE et Unesco (UIS).

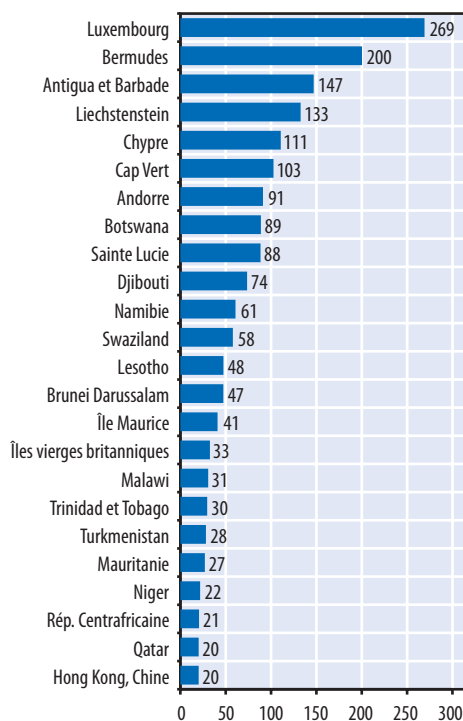
En termes relatifs, c'est-à-dire en pourcentage des effectifs étudiants des différents pays, la situation est un peu différente. Parmi les 63 pays pour lesquels l'information était disponible en 2007, le Liechtenstein (86%), Macao (Chine) (50%), le Qatar (28%) et Chypre (25%) étaient les premiers pays d'accueil d'étudiants internationaux ou étrangers (Unesco, 2009). Si l'Australie, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France restent parmi les grands pays d'accueil, les États-Unis passent du premier au vingt-neuvième rang. Dans la zone OCDE, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Autriche, la Suisse et la Nouvelle-Zélande ont la plus grande proportion d'étudiants internationaux et étrangers dans leurs systèmes d'enseignement supérieur (graphique 2.1).

Les grands pays d'origine des étudiants internationaux et étrangers sont restés les mêmes durant la dernière décennie. La Chine (y compris Hong-Kong) est de loin le pays comptant le plus de ressortissants étudiants à l'étranger, avec 17% des étudiants

internationaux et étrangers dans la zone OCDE en 2007. Cela représente 5 fois plus d'étudiants à l'étranger qu'en 1998, date à laquelle les étudiants chinois représentaient 7% des étudiants étrangers de la zone de l'OCDE. L'Inde est passé de la huitième à la seconde position parmi les pays d'origine, avec 4 fois plus d'étudiants à l'étranger en 2007 qu'en 1998, soit 6% des effectifs totaux d'étudiants étrangers. La Corée du sud (4%), l'Allemagne (3%), la France (2%), sont les autres grands pays d'origine (graphique 2.3). La mobilité sortante dans les pays de l'OCDE a elle aussi augmenté, quoique moins fortement que la mobilité entrante (graphique 2.2).

En termes relatifs, la situation est là encore différente. Les grands pays d'origine des étudiants étrangers (en termes absolus) ont en fait relativement peu d'étudiants à l'étranger compte tenu de la taille de leur système d'enseignement supérieur (graphique 2.2). Les petits pays sont souvent ceux dont le plus grand nombre de ressortissants étudient à l'étranger par rapport à la taille de leur système d'enseignement supérieur. Ces pays ont généralement une offre limitée, aussi bien en termes quantitatifs qu'en termes de variété disciplinaire, si bien que leurs ressortissants étudient le plus souvent dans les pays voisins, suivant des accords plus ou moins tacites. Le Luxembourg avait ainsi plus de deux fois plus d'étudiants inscrits à l'étranger que sur son territoire. Pour beaucoup de pays d'Afrique, cette fois de plus grande taille, la forte mobilité étudiante tient sans doute à des capacités d'accueil limitées sur leur territoire (graphique 2.4).

Graphique 2.4. Taux de mobilité vers l'étranger
(pays dont le pourcentage est supérieur à 20%), 2007



Source : Unesco.

Les nouvelles formes d'enseignement supérieur transnational

La mobilité étudiante ne représente qu'une des formes d'enseignement supérieur transnational, même si c'est la plus importante quantitativement. Les étudiants sont de plus en plus nombreux à exploiter une nouvelle possibilité : suivre une formation supérieure ou post-secondaire proposée par une université étrangère sans quitter son propre pays. Au cours des dix dernières années, la mobilité internationale des formations et des établissements s'est accrue, notamment vers l'Asie et le moyen orient. Ces nouvelles formes d'enseignement supérieur ne représentent encore qu'une faible proportion de l'enseignement supérieur transnational, mais constituent une innovation qui marque peut-être le début d'une transformation profonde de l'enseignement supérieur à long terme.

La mobilité des formations est la deuxième forme d'enseignement supérieur transnational la plus courante après la mobilité internationale des étudiants. Même si elle englobe la formation à distance – y compris la cyberformation (ou *e-learning*) (OCDE, 2005a ; Larsen et Vincent-Lancrin, 2006 ; OCDE, 2009b), généralement complétée par un enseignement en présence dans des établissements partenaires locaux – elle revêt surtout la forme d'un enseignement traditionnel présentiel, proposé dans ce cas par l'intermédiaire d'un établissement partenaire à l'étranger. Les relations entre les établissements étrangers et locaux donnent lieu à une variété d'arrangements contractuels, allant de l'aide au développement aux contrats marchands.

Les partenariats universitaires (exclusivement fondés sur le principe de collaboration sans buts lucratifs) sont les formes traditionnelles, et sans doute les plus courantes, de mobilité internationale des programmes et des établissements d'enseignement supérieur à l'intérieur de la zone de l'OCDE. Ce type de partenariat va souvent de pair avec la mobilité des étudiants et des universitaires. Parfois, la mobilité des étudiants implique une certaine mobilité des programmes, dont le but est soit de faciliter la reconnaissance mutuelle des unités de valeur obtenues dans l'établissement partenaire en tant que partie du diplôme délivré par l'établissement d'origine, soit de permettre la délivrance d'un diplôme conjoint. Plus rarement, les partenariats universitaires peuvent aussi comporter l'élaboration conjointe de formations. Un établissement participant au programme Socrates-Erasmus avait par exemple une convention bilatérale avec en moyenne 47 établissements partenaires en 2000 (Teichler, 2002).

L'enseignement transnational à caractère commercial occupe désormais une place primordiale dans la région Asie-Pacifique où il prend principalement la forme de la franchise et du jumelage. En règle générale, dans le cadre d'une franchise, un prestataire local est autorisé par un établissement étranger à dispenser en totalité ou en partie un de ses programmes d'enseignement dans le cadre de conditions contractuelles bien déterminées. Le plus souvent, cette formation est sanctionnée par un diplôme étranger. Dans un programme de jumelage, les étudiants sont scolarisés auprès d'un prestataire étranger et suivent un programme étranger ; ils effectuent une partie de la formation dans leur pays d'origine et l'achèvent dans le pays d'origine de l'établissement étranger. Ce mode de formation transnationale passe habituellement par la mobilité à la fois des étudiants et des programmes.

Il est difficile de chiffrer le nombre de programmes éducatifs transnationaux ou d'étudiants inscrits dans des programmes étrangers proposés dans leur pays. A 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 (McBurnie et Ziguras, 2007). Chacune des 38 universités publiques australiennes offre aujourd'hui des formations à l'étranger, dont le nombre est passé de 25 en 1991 à 1 600 en 2003. Plus de 85% d'entre elles sont localisées en Chine (y compris Hong-Kong), à Singapour et en Malaisie, les autres étant éparpillées dans le reste du monde, de l'Inde au Canada en passant par l'Indonésie et l'Afrique du Sud. Le nombre d'étudiants suivant des programmes australiens depuis leur pays représentait 30% des effectifs d'étudiants internationaux inscrits dans des établissements australiens en 2007, soit une hausse de 6 points depuis 1996 (et une baisse de 6 points depuis 2001) (IDP Australia).

Peut-être parce qu'elle implique un risque entrepreneurial plus grand, la mobilité des établissements reste limitée, mais elle n'en est pas moins devenue un aspect important de l'enseignement supérieur transnational : elle correspond aux investissements directs étrangers réalisés par des établissements d'enseignement supérieur ou des entreprises de formation. La forme la plus caractéristique de ce type de mobilité est l'ouverture à l'étranger de campus, par des universités, et de centres de formation, par d'autres fournisseurs de services éducatifs. Selon l'*Observatory on Borderless Higher Education*, il y avait environ une centaine de campus étrangers d'établissements du supérieur dans le monde en 2006, la plupart ayant été ouverts durant les quinze dernières années, et souvent après 2000 (Verbik et Merkley, 2006)².

On peut citer les exemples de l'université de Nottingham (Angleterre), qui a des campus à l'étranger en Chine et en Malaisie, de l'université de Liverpool (Angleterre), qui a ouvert un établissements en Chine avec des partenaires états-unis et chinois, de l'Université Monash (Australie), qui a ouvert des campus en Malaisie et en Afrique du sud, de l'université RMIT (*Royal Melbourne Institute of Technology*) (Australie) avec son campus au Vietnam, ou encore New York University (Etats-Unis) avec 10 campus à l'étranger en 2009.

La mobilité des établissements touche cependant un plus grand nombre de pays qu'auparavant, y compris hors de la zone OCDE. On peut citer les exemples de l'université de Paris 4-Sorbonne (France) qui a ouvert un campus à Abou Dhabi en 2006, de l'école de commerce Essec (France) qui a ouvert un campus à Singapour en 2005, mais aussi l'école de commerce S.P. Jain Institute of Management and Research (Inde) qui a ouverts des campus à Dubai (2004) et à Singapour (2006). On trouve des universités allemandes en Egypte (l'université allemande du Caire, ouverte en 2003 et gérée par les universités d'Ulm et de Stuttgart), en Jordanie (2006), en Corée (2004, dédiée à la musique), en Hongrie (2001) et au Kazakhstan (1999) : celles-ci sont généralement gérées avec des partenaires locaux et subventionnées par des autorités publiques allemandes.

La mobilité des établissements recouvre également la création d'établissements d'enseignement entièrement nouveaux (non affiliés à un établissement d'origine), et aussi l'acquisition partielle ou totale d'un établissement à l'étranger. Cette dernière forme est par exemple privilégiée par le groupe états-unien coté en bourse *Laureate International Universities*, qui possédait en 2009 une quarantaine d'universités avec campus dans 18 pays, en Amérique (Brésil, Chili, Costa Rica, Équateur, États-Unis, Honduras, Mexique, Panama, Pérou), en Asie-Pacifique (Australie, Chine, Malaisie) et en Europe (Allemagne, Chypre, Espagne, France, Suisse, Turquie).

Du côté des pays hôtes, l'information est également parcellaire. La plupart des campus délocalisés se trouvent au Moyen Orient, dans les pays du Golfe (Emirats Arabes Unis et Qatar), et en Asie (notamment à Singapour, en Malaisie, et en Chine) (Verbik et

Merkley, 2006). En 2007, la Chine avait ré-approuvé 831 programmes ou établissements opérés en partenariat avec un établissement étranger (705 programmes et 126 établissements). En revanche, seuls 2 nouveaux programmes et 2 nouveaux établissements transnationaux ont été approuvés : la politique chinoise d'encouragement des programmes et campus étrangers sur son territoire semble ainsi marquer une pause (Dong, 2008).

Trois évolutions récentes de la mobilité des établissements méritent d'être soulignées.

La première réside dans le regroupement des campus délocalisés dans des clusters régionaux : l'accueil d'établissements étrangers fait de plus en plus partie d'une stratégie d'innovation régionale ou de développement d'une économie de la connaissance. C'est ainsi le modèle du *Knowledge Village* (Dubai), de l'*Education City* (Qatar), mais aussi d'autres zones éducatives en cours de développement, notamment la *Kuala Lumpur Education City* soutenue par le gouvernement malaisien et dont l'ouverture est prévue en 2011. Le développement de l'enseignement transnational à Singapour se situe également dans cette logique (Olds, 2007 ; McBurnie et Ziguras, 2009).

La seconde évolution notable vient des changements dans les modèles de financement des campus à l'étranger. Tandis que la plupart des premiers campus délocalisés finançaient eux-mêmes leurs installations à l'étranger, il devient de plus en plus courant qu'ils soient financés par des partenaires locaux (gouvernement ou industriels) qui mettent à leur disposition un campus, voire les subventionnent. Le campus en Chine de l'université de Nottingham a par exemple été financé par son partenaire industriel. Abou Dhabi a par exemple également financé et subventionné les campus à l'étranger de la Sorbonne et de *New York University*. Les villes ou cités éducatives louent ou prêtent quant à elles des locaux et proposent des services logistiques centralisés (Verbik et Merkley, 2006). Pour les établissements, ces modes de financement limitent fortement le risque attaché à la mobilité internationale.

Enfin, la mobilité des formations et des établissements concerne de plus en plus les programmes doctoraux ou de recherche, même s'ils ne correspondaient en 2006 qu'à une minorité des campus délocalisés (environ 5% des campus délocalisés avaient des programmes doctoraux selon Verbik et Merkley (2006)). Depuis 2007, sur l'invitation du gouvernement portugais, le Massachusetts Institute of Technology (MIT), l'université Carnegie Mellon et l'université du Texas à Austin proposent des programmes de maîtrise et de doctorats en partenariat avec des établissements portugais pour renforcer la qualité de la formation et de la recherche dans certaines disciplines, notamment en ingénierie. En 2008 un partenariat avec la *Fraunhofer-Gesellschaft* (la société allemande de centres de recherches) a également été établi. A Singapour et en Malaisie, les gouvernements s'efforcent également d'attirer des établissements de recherche étrangers et à les faire contribuer à leur recherche nationale, sans nécessairement y parvenir cependant (McBurnie et Ziguras, 2009 ; Olds, 2007).

2.3. Les grandes stratégies actuelles d'internationalisation de l'enseignement supérieur

Tous les pays n'ont pas, loin s'en faut, une politique explicite d'internationalisation de leur enseignement supérieur. Le caractère de plus en plus structuré et proactif de ces politiques publiques et stratégies institutionnelles d'internationalisation constitue cependant l'un des changements marquants de la dernière décennie (OCDE, 2008b, 2006). Les pratiques actuelles nous permettent de dégager quatre grandes stratégies, reflétant la

variété des motivations et instruments politiques à l'œuvre dans ce domaine. Ces stratégies ne sont pas toujours coordonnées, encore moins directement décidées au niveau gouvernemental, et leurs résultats varient considérablement d'un pays à l'autre, même avec des intentions ou des instruments politiques similaires. La typologie proposée permet de dessiner de manière stylisée le paysage actuel des politiques d'internationalisation. Quoique distinctes, ces grandes stratégies poursuivent des objectifs qui ne s'excluent pas mutuellement. La stratégie traditionnelle d'internationalisation est fondée sur la compréhension mutuelle, tandis que les trois autres – les stratégies fondées sur *l'excellence et l'attraction des talents*, *la mobilisation de recettes*, *le renforcement des capacités* – apparues dans les années 90, obéissent beaucoup plus à des considérations économiques.

La stratégie fondée sur la compréhension mutuelle

La stratégie fondée sur la *compréhension mutuelle* poursuit avant tout des objectifs politiques, culturels, académiques et d'aide au développement. Elle autorise et encourage la mobilité internationale des étudiants et des enseignants-chercheurs, à la fois nationaux et étrangers, par des programmes de bourses et d'échanges universitaires, ainsi que les partenariats entre établissements d'enseignement supérieur. En général, le recrutement d'étudiants étrangers ne fait pas l'objet de campagnes vigoureuses, mais vise une petite élite de nationaux et d'étrangers. Pour le reste, on se contente de laisser ses portes ouvertes. Le souci de coordination concerne essentiellement l'aide au développement et les choix géostratégiques des pays. Dans ce type d'approche, les programmes de bourse dépendent souvent du ministère des Affaires étrangères. En termes migratoires, les étudiants étrangers sont censés retourner dans leur pays d'origine pour une période plus ou moins longue à la fin de leurs études.

Cette stratégie historique en matière d'internationalisation reste l'optique principale de pays comme le Mexique, l'Italie ou l'Espagne – et de la plupart des pays en développement. Aux Etats-Unis, les programmes de la commission Fulbright en sont des exemples typiques. Le programme Socrates-Erasmus a également été lancé par l'Union européenne selon cette logique : les échanges d'étudiants et d'enseignants, la constitution de réseaux de départements et d'établissements universitaires dans toute l'Europe et l'élaboration commune de programmes d'études avaient pour objectif de créer un sentiment de « citoyenneté européenne » chez les jeunes Européens, grâce à une meilleure compréhension mutuelle induite par la connaissance de plusieurs langues européennes. Bien que leur connaissance des langues et des pays voisins puisse aider à l'émigration ultérieure des étudiants et contribue à la création d'un marché du travail commun, les séjours d'étude à l'étranger restent courts et continuent de s'intégrer à la formation de l'établissement du pays d'origine. Le programme repose donc, dans sa conception, sur le retour de l'étudiant dans son pays d'origine, et mise principalement sur des bénéfices de long terme : les étudiants internationaux garderont des liens privilégiés avec leur pays d'accueil, avec des retombées politiques, culturelles et commerciales positives pour lui.

La stratégie fondée sur l'excellence et l'attraction des talents (migrations qualifiées)

La deuxième stratégie, fondée sur *l'excellence et l'attraction des talents*, poursuit les objectifs de la stratégie précédente mais aborde en outre le recrutement des étudiants étrangers de manière plus volontariste et ciblée : cette recherche plus intensive et proactive d'internationalisation constitue un trait distinctif important par rapport à la stratégie précédente.

S'inscrivant dans la logique de l'économie des connaissances, elle vise à attirer des étudiants (et des universitaires) talentueux susceptibles de devenir des travailleurs du savoir au service de l'économie du pays d'accueil et d'augmenter la qualité et la compétitivité des secteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur du pays. L'internationalisation de l'enseignement supérieur permet en effet aux établissements nationaux de se comparer avec les établissements d'enseignement supérieur étrangers et conduit souvent à des innovations et améliorations pour s'adapter aux demandes et attentes des étudiants étrangers ou des étudiants nationaux revenant de l'étranger. Par ailleurs, dans le contexte de sociétés vieillissantes et d'une concurrence internationale basée sur le savoir et l'innovation, les pays industrialisés se concurrencent de plus en plus pour attirer des talents étrangers dans le pays d'accueil et intègrent les étudiants internationaux dans cette stratégie (OCDE, 2008c). Dans cette logique, les étudiants internationaux voient leurs études subventionnées par le pays d'accueil au même titre que les étudiants nationaux (et résidents étrangers).

Les systèmes de bourses d'études peuvent demeurer un moyen d'action important dans cette stratégie mais d'autres mesures viennent souvent les compléter : la promotion active à l'étranger du secteur de l'enseignement supérieur du pays (campagnes publicitaires, participation à des salons internationaux, etc.) et, parallèlement, l'allègement des réglementations en matière de visa ou d'immigration pour les populations visées (OCDE, 2008b; Vincent-Lancrin, 2008; Suter et Jandl, 2006). Parfois, des services sont expressément mis sur pied pour faciliter les études et le séjour des étrangers dans le pays d'accueil. Ces services sont souvent gérés par des agences nationales, comme le DAAD en Allemagne, CampusFrance en France, Nuffic aux Pays-Bas, ou le British Council au Royaume Uni. La France a par exemple mis en place l'agence EduFrance en 1998, transformée en CampusFrance en mai 2007, afin de promouvoir son enseignement supérieur à l'étranger et améliorer l'accueil des étudiants étrangers.

Par ailleurs, l'enseignement en anglais peut se développer et être encouragé (dans les pays non anglophones) : le nombre de formations en anglais est ainsi passé de 328 à 568 entre 2005 et 2008 en France (CampusFrance, 2009); en Allemagne, le site internet du DAAD en recensait 727 en 2009.

Les populations cibles peuvent être variées : étudiants originaires de certaines régions; étudiants en post-licence ou futurs chercheurs plutôt qu'étudiants en pré-licence; ou encore étudiants spécialisés dans un domaine précis. Cette stratégie se traduit en général par une augmentation du nombre des étudiants étrangers accueillis dans le pays mais n'a pas de véritables répercussions en termes de mobilité (commerciale) des formations et des établissements. Par manque d'autonomie ou d'incitations, elle peut être difficile voire impossible, et reste en général ancrée dans la politique d'aide au développement ou dans des partenariats universitaires classiques.

L'Allemagne, l'un des pays le plus actif en la matière, le Canada (pour certaines provinces), la France, le Royaume-Uni (pour les étudiants de l'Union Européenne) et les États-Unis (pour les étudiants en post-licence) peuvent être associés à cette approche. Alors que le Japon et la Corée avaient une stratégie d'internationalisation fondée plutôt sur la compréhension mutuelle, leur stratégie d'internationalisation se transforme depuis quelques années, avec des efforts importants pour attirer les talents étrangers et angliciser leurs établissements les plus prestigieux. De manière générale, peut-être sous l'influence des classements internationaux et des initiatives d'excellence, mais aussi des

résultats migratoires mitigés de ces politiques, la logique d'amélioration de la qualité des formations et de la recherche nationales est devenue prédominante dans cette stratégie.

Commencé en 1998, le processus de Bologne marque un infléchissement de la politique d'internationalisation adoptée au niveau européen, et réinscrit notamment le programme Socrates-Erasmus de l'Union européenne vers cette seconde stratégie : la mobilité des étudiants et des universitaires participe aujourd'hui à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche visant à augmenter l'attractivité (hors d'Europe, et en particulier en Asie) de l'enseignement supérieur européen et à transformer l'économie des pays européens en économie des connaissances (Huisman et van der Wende, 2004, 2005; Witte *et al.*, 2009; Commission Européenne, 2008). Dès lors, l'harmonisation des systèmes européens n'a plus seulement pour but de favoriser la mobilité intra-européenne, mais aussi de renforcer l'attractivité internationale de l'enseignement supérieur européen, notamment face aux États-Unis. Au début du processus, ces derniers accueillaient 49% des étudiants étrangers venant d'Asie, contre 40% en 2007 (tableau 2.1). Malgré tout, la compétition entre nations européennes est tout aussi vive que la coopération.

La stratégie fondée sur la mobilisation de recettes

La troisième stratégie, fondée sur la *mobilisation de recettes*, poursuit les objectifs des deux premières, mais vise en outre directement des objectifs commerciaux : il s'agit aussi de construire une industrie d'exportation de services éducatifs.

Une spécificité de cette approche réside dans la facturation des services d'enseignement supérieur au prix du marché pour les étudiants internationaux, qui ne bénéficient (en général) d'aucune subvention publique. Comparés aux étudiants nationaux, les étudiants internationaux procurent donc souvent un revenu supplémentaire aux établissements d'enseignement supérieur, ce qui les encourage à faire preuve d'un esprit d'entreprise sur le marché international de la formation. Les pouvoirs publics accordent aux établissements une grande autonomie, cherchent à asseoir la réputation de leur secteur d'enseignement supérieur et à protéger les étudiants étrangers grâce à des mécanismes d'assurance qualité.

Cette stratégie aboutit généralement à une progression sensible du nombre d'étudiants internationaux payant leur scolarité à prix coûtant et au développement de la mobilité des programmes et des établissements à but lucratif. Elle s'accompagne parfois d'une réduction de la part relative du financement public dans les ressources des universités, voire de la réduction du financement public par étudiant. Elle peut également comporter une politique active de négociations commerciales cherchant à réduire les obstacles aux activités éducatives transnationales, par exemple par des accords bilatéraux ou lors des négociations de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation Mondiale du Commerce (voir OCDE, 2004a et 2007 pour une présentation de l'AGCS et de ses enjeux pour l'éducation). Elle peut aussi s'accompagner d'une politique de marque, comme c'est le cas au Royaume-Uni avec la marque *Education UK*, ou d'une politique d'exportation coordonnée, comme c'est le cas en Australie (Marginson et McBurnie, 2004).

Les conditions migratoires sont en général assouplies en ce qui concerne le travail salarié des étudiants pendant leurs études, mais comme dans la première stratégie on observe souvent des politiques différenciées pour limiter l'immigration permanente ultérieure des étudiants, tout en facilitant (comme dans la deuxième stratégie) une installation ultérieure pour certains. La question de l'équilibre géographique des étudiants

internationaux se pose alors aux autorités et aux établissements non seulement en termes commerciaux (diversifier les pays d'origine pour obtenir une stabilité financière), mais aussi en termes d'immigration.

Parmi les pays que l'on peut associer à cette approche figurent l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis (pour les étudiants en pré-licence), le Canada (pour certaines provinces), le Royaume-Uni, le Danemark, les Pays-Bas et l'Irlande (pour les étudiants hors Union Européenne, les règles de l'Union Européenne obligeant les pays à avoir les mêmes frais d'inscription pour les étudiants nationaux et des autres pays membres de l'Union). Les services d'éducation représentaient ainsi en Australie le troisième poste d'exportations en 2007 et le premier poste d'exportation de services, soit 13.7 milliards AUD.

La stratégie fondée sur le renforcement des capacités

La quatrième stratégie, fondée sur le *renforcement des capacités*, consiste à encourager les études à l'étranger et l'implantation de formations et établissements étrangers dans son pays. Elle concerne principalement les pays émergents. En effet, lorsqu'un pays ne possède pas les capacités nationales suffisantes pour répondre à toute sa demande d'enseignement supérieur, ou ne possède pas un système national de qualité adéquate, l'enseignement transnational peut l'aider à renforcer ses capacités en offre de formations et en capital humain pour son économie et son enseignement supérieur (Vincent-Lancrin, 2007). L'objectif est à la fois quantitatif et qualitatif.

Tandis que les deux stratégies précédentes (attraction des talents et mobilisation de recettes) sont avant tout tournées vers l'exportation de services d'éducation, la stratégie fondée sur le renforcement des capacités met davantage l'accent sur l'importation de services d'éducation.

Les programmes de bourses proposés à l'appui de la mobilité internationale des fonctionnaires, des enseignants, des universitaires et des étudiants constituent à cet égard d'importants instruments d'action, tout comme les mesures prises pour encourager les établissements, les programmes et les universitaires étrangers à venir offrir leurs services d'enseignement selon des modalités marchandes, en partenariat avec un prestataire local ou non. Les négociations commerciales de l'AGCS peuvent être utilisées pour signaler l'intérêt des pays pour ce type de prestations transnationales (OCDE, 2004a, 2004b, 2007). En général, la mobilité des programmes et des établissements s'effectue dans le cadre d'une réglementation gouvernementale qui assure la compatibilité de ces activités avec la stratégie de développement académique et économique du pays. Les accords de jumelage et les partenariats instaurés avec des prestataires locaux sont encouragés (et parfois imposés) afin de faciliter les transferts de connaissances entre établissements d'enseignement étrangers et locaux.

A court terme, cette approche a pour effet d'augmenter considérablement le nombre des étudiants nationaux qui se rendent à l'étranger, ainsi que celui des programmes et des établissements éducatifs étrangers à but lucratif qui viennent s'installer dans le pays pour répondre à la demande locale. Une fois les capacités du pays développées, cette stratégie n'a en principe plus lieu d'être en tant que telle, si bien que son succès doit théoriquement se solder par un changement de stratégie – mais un paysage d'enseignement supérieur assez différent de ceux connus par le passé. Dans cette stratégie, la coordination de la politique éducative avec la politique économique et commerciale prend une grande importance. Les pays doivent en particulier s'assurer que leur système d'assurance qualité couvre les formations et établissements étrangers, et que ces derniers contribuent bien à

la réalisation de leurs objectifs nationaux. Leur politique migratoire doit être favorable à la mobilité temporaire des professionnels et souvent comporter des mesures qui encouragent le retour de leurs ressortissants partant se former ou finir leur formation à l'étranger, afin d'éviter un fort exode des compétences.

Cette stratégie est principalement mise en œuvre au Moyen Orient et en Asie du Sud-Est et du Nord — en Malaisie, à Hong-Kong (Chine) et en Chine, à Singapour, en Indonésie, au Vietnam, à Dubaï, au Qatar, à Abou Dhabi, etc. Comme on l'a vu plus haut, le Portugal recourt également à cette stratégie pour renforcer ses capacités de recherche dans certaines disciplines.

2.4. Perspectives de croissance de la mobilité étudiante

Cette section s'interroge sur le potentiel de croissance de la mobilité étudiante, qui demeure la forme principale d'enseignement supérieur transnational, et notamment de la mobilité étudiante. McBurnie et Ziguras (2009) proposent une analyse complémentaire davantage centrée sur la mobilité des formations et des établissements. Quelles sont les perspectives de croissance de la mobilité étudiante? Risque-t-elle d'être supplantée par les nouvelles formes d'enseignement supérieur transnational?

Le potentiel de croissance de l'enseignement supérieur transnational

Plusieurs facteurs laissent penser que la mobilité étudiante va continuer d'augmenter dans les prochaines décennies. Les effectifs d'étudiants internationaux dépendent du nombre de personnes éligibles pour étudier à l'étranger, du nombre de places ouvertes aux étudiants internationaux, et des décisions individuelles d'aller étudier à l'étranger. Ce dernier choix peut être vu comme le résultat d'une évaluation subjective des coûts monétaires et non monétaires des études à l'étranger et des avantages immédiats et futurs, monétaires et non-monétaires, que les étudiants (et leurs familles) espèrent en retirer.

Un premier facteur d'expansion de la mobilité étudiante vient de l'expansion de l'enseignement supérieur dans le monde. Le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur dans le monde devrait continuer de croître, à un rythme rapide en dehors de la zone OCDE, et à un rythme modéré au sein de cette zone (OCDE, 2008a; Altbach et al., 2009; Teixeira, 2009). Dès lors, le nombre d'étudiants du supérieur susceptibles de mobilité devrait continuer d'augmenter. Il est probable que de grands pays comme la Chine, l'Inde et bientôt l'Indonésie continuent d'alimenter la croissance de la mobilité étudiante dans les années à venir. Dans la mesure où elle est la destination principale des étudiants internationaux, la zone de l'OCDE devrait connaître une croissance rapide de ses effectifs d'étudiants internationaux, même si ceux-ci restaient stables à l'échelle mondiale. Un déclin de l'attractivité de la zone OCDE paraît peu probable à court terme, entre autres parce que les classements internationaux prennent un poids de plus en plus important dans le choix des étudiants.

Deuxièmement, la demande a en outre peu de chances d'être rapidement rationnée par les établissements et gouvernements. Comme on l'a vu plus haut, ceux-ci ont beaucoup investi dans l'internationalisation et mis en place une dynamique favorable à la mobilité. En dépit des progrès qui restent à accomplir, les infrastructures d'accompagnement de la mobilité étudiante se sont améliorées, tant dans les pays d'origine que d'accueil, et aussi bien des points de vue administratif que sociaux. En Europe, une enquête de l'association des syndicats étudiants montre que la majorité de ses membres notent de

grands ou petits progrès sur 9 aspects des politiques d'aide à la mobilité intra-européenne, la seule exception étant la préparation linguistique précédant un départ à l'étranger (ESU, 2009). L'information à l'intention des étrangers sur les formations des pays s'est améliorée, y compris sur les bourses à la mobilité. Les progrès dans la reconnaissance des diplômes et qualifications étrangères devraient faciliter de plus en plus une mobilité courte, ainsi que le retour aisé dans son pays d'origine (OCDE, 2004b) – même si l'absence de reconnaissance constitue aussi dans une certaine mesure un facteur de mobilité pour les personnes cherchant à émigrer ou ayant émigré (Vincent-Lancrin, 2008). Selon leur situation démographique, les établissements et les gouvernements pourront voir le recrutement d'étudiants internationaux comme un moyen de maintenir ses capacités d'enseignement et de recherche dans certains domaines au niveau de l'établissement ou du système (OCDE, 2008a).

Troisièmement, la mobilité étudiante s'inscrit de plus en plus sur la politique pédagogique des établissements, qui cherchent à étendre les possibilités de mobilité de leurs étudiants grâce à des accords entre établissements (AIU, 2006). Ainsi la mobilité est-elle de plus en plus souvent obligatoire ou fortement encouragée dans les formations des établissements les plus prestigieux. Par imitation et effet de position, cela pourrait induire un plus grand désir des établissements moins prestigieux d'encourager la mobilité de leurs étudiants. Les stratégies des établissements et des gouvernements pour créer des établissements de renom mondial ou simplement améliorer leur position au niveau national reposent de fait en partie sur l'internationalisation de leurs études et sur la mobilité internationale, avec le prestige et les opportunités de savoir qui lui sont associées (Marginson et van der Wende, 2009a, 2009b; Salmi, 2009).

Quatrièmement, la mobilité étudiante devrait continuer de croître tout simplement parce qu'il continuera d'être plus facile de voyager, grâce aux nouvelles technologies, qui permettent de rester en contact avec ses proches à un coût acceptable, mais aussi à la baisse du coût du transport aérien, du tourisme, et de la globalisation des médias, qui rendent plus visibles et désirables certaines parties du monde. Grâce à l'Internet et à l'accent mis sur les langues étrangères dans les politiques éducatives, les compétences des étudiants en langues étrangères (et en particulier en anglais) devraient continuer d'augmenter. Elles sont déjà élevées dans nombre de pays et rendent la mobilité étudiante de plus en plus facile (HIS, 2008). Le Japon et la Corée ont eux aussi mis en place des campagnes vigoureuses d'apprentissage de l'anglais et d'internationalisation (ou d'anglicisation) de leurs universités (e.g. Yonezawa *et al.*, 2009; Kim, 2007).

Enfin, on peut penser que les incitations individuelles pour aller étudier à l'étranger devraient continuer d'être importantes. Les grands entreprises valorisent de plus en plus les diplômés ayant eu une expérience internationale (e.g. Brown *et al.*, 2008). En 2005, une période de mobilité durant ses études était associée à une prime salariale, plus ou moins importante selon les pays, aux diplômés en début de leur carrière – en moyenne 8 à 10% de plus que les étudiants non mobiles (tableau 2.3). En Europe, Schomburg et Teichler (2007) et Teichler (2007) constatent une baisse de l'impact et de la perception subjective d'impact de la mobilité étudiante sur le début de carrière professionnelle. Dans une étude sur les étudiants suisses ayant participé à des programmes d'échange internationaux, Messer et Wolter (2007) montrent que la prime salariale (positive) associée à la mobilité étudiante est associée à des caractéristiques des étudiants antérieures plutôt qu'à cette période de mobilité. Même si une prime à la mobilité n'existait pas ou devait diminuer avec le temps pour les échanges intra-européens, ce qui n'est pas certain, l'existence d'une

prime salariale est probable pour les ressortissants de pays pauvres ou émergents. Les possibilités d'émigration ultérieure dans un pays riche devraient apparaître comme une motivation individuelle importante (Marmolejo *et al.*, 2008).

Tableau 2.3. Différence de salaire entre diplômés du supérieur mobiles et non mobiles, 5 ans après la fin de leurs études (2005)

	Hommes	Femmes
Allemagne	17	16
Autriche	3	11
Belgique	2	4
Espagne	7	12
Estonie	-1	3
Finlande	4	7
France	23	27
Italie	20	10
Norvège	13	13
Pays-Bas	5	6
République tchèque	12	14
Royaume-Uni	-3	10
Suisse	-1	-1
Moyenne pays	7.8	10.2

Lire : En Allemagne, les étudiants ayant eu une période de mobilité à l'étranger gagnent en moyenne 17% de plus que ceux qui n'ont pas été mobiles, et les étudiantes mobiles, 16% de plus que les étudiantes non mobiles.

Source : Schomburg et Teichler (2007) (données REFLEX).

Un frein important réside dans le coût financier élevé de la mobilité étudiante. Malgré les aides publiques croissantes, ce coût limite notamment la mobilité des étudiants venant des milieux défavorisés au sein de l'Union Européenne (HIS, 2008). Cela dit, la majorité de la mobilité étudiante a été financée par les familles, ce qui ne l'a pas empêché de croître (OCDE, 2004a). Les répercussions sociales de la crise économique (2008-09) pourraient ainsi limiter la volonté des autorités publiques et des familles d'investir dans des études à l'étranger. Mais les effets sont complexes : l'impact de la crise sur les taux de change peut par exemple rendre plus accessible certaines destinations d'études pour les étudiants de certains pays. Les fluctuations des cours du pétrole et du transport aérien jouent également un rôle. Mais même les crises globales ne le sont jamais complètement : certains pays d'origine des étudiants, comme la Chine ou l'Inde, ont certes connu une plus faible croissance en raison de la crise économique, mais n'ont pas connu eux-mêmes de récession en 2008 et 2009. L'Australie, qui recrute beaucoup d'étudiants asiatiques, en particulier chinois, a ainsi connu une hausse record de 20% de ses étudiants internationaux en 2008³. Enfin, la hausse du coût des études pour les familles dans de nombreux pays avec la mise en place de systèmes de bourses et de prêts étudiants pourrait réduire la différence de coût, objective et subjective, entre études nationales et internationales, surtout si les bourses et prêts étudiants sont portables à l'étranger (OCDE, 2008b).

L'internationalisation pourrait cependant atteindre un plafond naturel lié à des considérations politiques. La proportion d'étudiants internationaux s'élevait à près de 20% des

effectifs étudiants en Australie en 2007. Indépendamment de la capacité d'accueil des pays, peut-être y a-t-il un point au-delà duquel les populations deviendront hostiles à l'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants étrangers. Bien que cela puisse déjà arriver au niveau des établissements, serait-il acceptable politiquement qu'un système d'enseignement supérieur, surtout s'il reste public, reçoive 50% à 70% d'étudiants étrangers? Tout dépend du contexte, mais la mobilité étudiante s'inscrit dans le débat plus large des migrations et d'une opinion publique parfois négative vis-à-vis des migrations et des étrangers. Les exemples de la Belgique et de l'Autriche vis-à-vis des étudiants français et allemands utilisant la mobilité internationale pour contourner le *numerus clausus* dans les disciplines médicales dans leur pays montrent ces limites; les interrogations publiques récurrentes en Australie ou au Canada sur l'impact potentiellement négatif de larges effectifs d'étudiants internationaux sur la qualité de l'enseignement supérieur également. En outre, tous les pays ne possèdent pas les mêmes atouts pour accueillir des étudiants étrangers, et pas seulement pour des raisons linguistiques : la taille du marché du travail, le climat, la visibilité mondiale, etc., sont autant de facteurs qui comptent dans le choix d'aller étudier dans un pays plutôt que dans un autre.

Cela dit, même en tenant compte de ces limites, la marge de croissance de la mobilité étudiante resterait importante dans les décennies à venir. Même en fixant un plafond naturel pour l'accueil d'étudiants internationaux à une moyenne de 15% des effectifs d'étudiants dans la zone OCDE, celui-ci se situerait à 8.2 millions d'étudiants internationaux en 2025 (en moyenne pondérée et en reprenant les projections tendanciennes de OCDE, 2008a), ce qui laisse une forte marge de croissance.

Mobilité étudiante ou des formations et établissements?

La mobilité étudiante pourrait-elle être remplacée par la mobilité des formations et des établissements, moins coûteuse pour les étudiants? Cela paraît peu probable à moyen terme.

Les établissements et formations à l'étranger représentent une alternative à la mobilité pour les étudiants. Ils leur permettent de bénéficier d'un diplôme étranger à moindre coût qu'un séjour à l'étranger. De fait, nombre d'étudiants inscrits dans des campus étrangers australiens y voient une manière de combiner une vie de famille et un travail avec des études internationales, et de développer une identité internationale (Chapman et Pyvis, 2006). Pour autant, ces formations ne représentent pas une véritable concurrence par rapport à la mobilité : elles lui sont davantage complémentaires, et alimentent la mobilité étudiante entre les campus domestiques et étrangers des établissements. En Australie, la plupart des fournisseurs ont adopté un modèle d'études de 3 ans, commençant à l'étranger, et se terminant en Australie (selon un modèle 2+1 ou 1+2). L'obtention d'un diplôme étranger ou international permet en outre une mobilité ultérieure.

La mobilité des établissements possède un potentiel de croissance limité en raison du risque et du coût pour l'établissement étranger. A ce jour l'enseignement supérieur transnational sous cette forme ne s'est pas avéré très profitable : les bénéfices (connus) des campus étrangers ont jusqu'à maintenant été faibles, et les pertes, lorsqu'il y en a eu, importantes. Comme le suggèrent McBurnie et Zигuras (2009), plus qu'une course au profit, l'ouverture de campus étrangers correspond encore davantage à une course au prestige. Le financement de plus en plus fréquent des campus par des investisseurs ou les gouvernements du pays d'accueil pourrait faciliter le développement de cette forme d'enseignement transnational. Mais cette tendance émergente n'est pas encore suffisamment établie.

La mobilité des formations est plus aisée et moins coûteuse, mais sous forme de franchise, la qualité des services transnationaux fournis par le partenaire local n'est pas facile à contrôler pour l'établissement d'origine. Dès lors, leur développement peut être plus limité que prévu ou complété par des séjours dans l'établissement étranger, et donc une mobilité des personnes.

Enfin, il apparaît aujourd'hui clairement que la mobilité étudiante a un impact économique plus grand pour le pays d'accueil des étudiants que la mobilité internationale de ses formations et établissements. Les étudiants internationaux engendrent en effet une activité économique qui va bien au-delà de leurs droits d'inscription, lesquels ne représentaient que 48% de leurs dépenses en Australie en 2008, et 44% au Royaume Uni en 2004. La présence d'étudiants internationaux sur le territoire a en effet un impact indirect en induisant des dépenses de vie courante, mais aussi la visite dans le pays d'étude de leurs parents et familles, ou une migration qualifiée ultérieure (ACPET, 2009; Lenton, 2007). Au Royaume Uni, les revenus dérivés des étudiants internationaux étudiant depuis leur pays dans des campus ou formations à l'étranger ne représentaient en 2004 que 4% des revenus liés à l'enseignement supérieur transnational (Lenton, 2007). De la même manière, une étude néo-zélandaise estime la contribution des étudiants internationaux au Produit Intérieur Brut néo-zélandais à 884 millions NZD, contre 23 millions NZD pour les activités de la mobilité des formations et des établissements du supérieur (Education New Zealand et Ministère de l'éducation, 2008). On peut ainsi penser que les gouvernements n'auront pas d'intérêt à encourager la substitution de la mobilité étudiante par la mobilité internationale des formations et établissements.

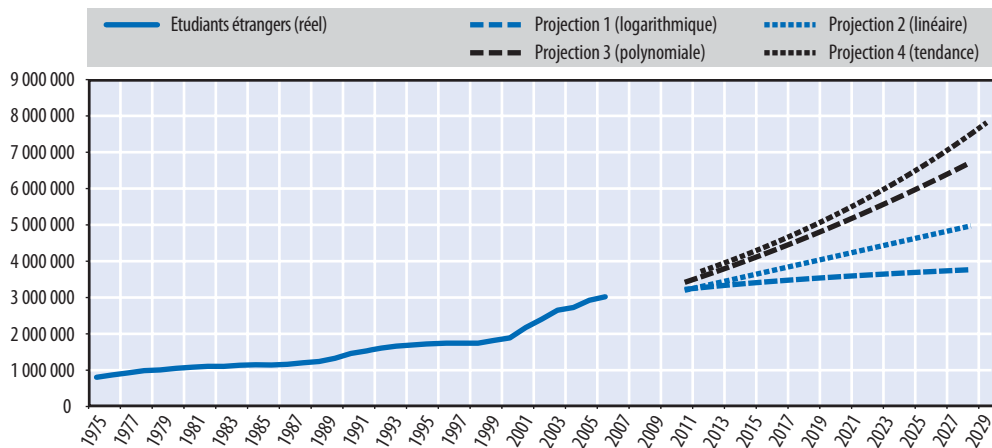
Projections des effectifs

Selon une étude de Böhm et al. (2002), le nombre d'étudiants internationaux pourrait croître à un taux composé de 5.8% par an dans le monde pour atteindre un effectif de 7.2 millions d'ici 2025. Plus ou moins optimistes, les différents scénarios proposés en termes de croissance économique et démographique dans le monde font osciller le nombre d'étudiants internationaux entre 5.8 et 9 millions en 2025. Cinq ans plus tard, avec une méthodologie révisée et de nouvelles données, Banks et al. (2007) ont revu ces projections à la baisse en misant sur 3.7 millions d'étudiants internationaux en 2025, soit un taux de croissance annuel composé de 2.7%.

Une manière moins sophistiquée de projeter les effectifs étudiants consiste à extrapoler les tendances passées. La croissance de la mobilité étudiante a été à peu près stable de 1975 à 2001, avec un taux annuel composé de 3.3%, et a connu une forte accélération entre 2001 et 2007, avec un taux annuel composé de 8.1%. En utilisant des techniques simples d'extrapolation (méthode des moindres carrés), on peut proposer plusieurs scénarios d'évolution de la mobilité étudiante. Selon les scénarios, les projections des effectifs d'étudiants étrangers se situeraient entre 3.7 et 6.4 millions d'étudiants en 2025.

Le graphique 2.5 présente les effectifs d'étudiants étrangers collectés par l'Unesco et l'OCDE durant les dernières décennies, de même que quatre types de projections : une extrapolation logistique à partir des 5 dernières années, conduisant à des effectifs de 3.7 millions étudiants étrangers (taux annuel de croissance composé de 1.07% entre 2007 et 2025); une extrapolation linéaire à partir des 15 dernières années, soit 4.5 millions en 2025 (2.21% par an); une extrapolation polynomiale sur les 32 années d'observations, soit 5.6 millions en 2025 (3.55% par an); enfin une extrapolation supposant une croissance composée identique à celle de la période 1975-2007, soit 6.4 millions en 2025 (4.22% par an).

Graphique 2.5. Croissance du nombre d'étudiants étrangers dans le monde (1975-2007) et projections à l'horizon 2030



Source: OCDE et Unesco.

Tous les scénarios sont basés sur une croissance à long terme des effectifs étudiants, quoique plus ou moins forte. Le premier scénario quantitatif fait apparaître la croissance des années 2000 comme exceptionnelle, et vouée au ralentissement, mais il serait dans la lignée des décennies précédentes : au fil de l'eau, la croissance des années 1975-2000 aurait conduit à environ 4 millions d'étudiants étrangers en 2025. Le deuxième scénario (linéaire) représente une synthèse entre les deux rythmes de croissance contrastés des années 1990 et 2000. Le troisième scénario reprend toute l'évolution passée mais en donnant davantage de poids à la dernière période, tandis que le dernier scénario correspond à une croissance annuelle composée constante sur toute la période. Tous ces scénarios quantitatifs sont conservateurs : ils sont bien en-deçà du rythme de croissance récent, mais prennent en compte le fait qu'il est plus facile de croître rapidement lorsque l'on part d'un faible niveau. Tous ces scénarios se situent à un niveau inférieur que celui proposé plus haut pour un plafond de la mobilité.

On notera cependant qu'ils ne reposent pas sur un modèle explicatif de la croissance et extrapolent des trajectoires sans prétendre les prédire.

2.5. Trois scénarios prospectifs pour l'enseignement supérieur transnational

Les implications possibles de la croissance de la mobilité étudiante et de l'enseignement supérieur transnational sont nombreuses, pour les systèmes d'enseignement supérieur nationaux (OCDE, 2004a, 2007) mais aussi pour les questions liées aux migrations (Vincent-Lancrin, 2008) et à la qualité (OCDE, 2005b). Cette section n'étudie pas ces questions mais propose une réflexion prospective qualitative sur l'évolution de l'enseignement supérieur transnational. A partir de notre analyse, on peut imaginer trois scénarios prospectifs pour l'avenir de l'enseignement supérieur transnational, tous trois basés sur la croissance de l'internationalisation.

Premier scénario : Poursuite d'une internationalisation diversifiée

Dans le premier scénario, l'internationalisation se poursuit en préservant la diversité des systèmes d'enseignement supérieur aussi bien en termes d'autonomie des établissements, de conditions d'accueil des étudiants étrangers, de financement, d'assurance

qualité, d'offre de formation que de stratégie d'internationalisation. Les établissements d'enseignement supérieur continuent d'avoir des incitations très différentes de s'engager (ou non) dans des activités transnationales. La croissance de l'enseignement supérieur continuerait sans doute avec une polarisation croissante entre les trois modèles d'exportation décrits ci-dessus.

La stratégie de mobilisation de recettes concerne avant tout les pays Anglophones et des pays asiatiques comme Singapour, la Malaisie ou Hong-Kong (Chine) : les établissements de ces pays font le commerce de leurs formations d'enseignement supérieur en fixant leurs droits d'inscription au prix du marché international, en franchisant leurs formations éducatives dans le monde entier, en validant celles d'autres établissements à l'étranger, enfin en ouvrant des campus à l'étranger ou en offrant leurs services pour la gestion d'établissements privés à l'étranger. Une telle offre est attractive pour les pays possédant des classes aisées suffisamment grandes pour pouvoir les payer. L'enseignement supérieur devient clairement une industrie de services dans ces pays, reposant en partie sur la langue anglaise.

Les établissements d'enseignement supérieur des autres pays continuent de participer à l'internationalisation d'autres manières. Les établissements d'enseignement supérieur d'Europe continentale et du Japon cherchent à recruter de manière active les étudiants internationaux en continuant de subventionner leurs études, comme ils le font pour leurs étudiants nationaux et résidents. Au niveau des établissements, cette stratégie poursuit des considérations de prestige, national aussi bien qu'international, tandis que les gouvernements y voient un moyen de renforcer leur économie de la connaissance en restant insérés dans les réseaux internationaux des connaissances, et, dans certains cas, un moyen de faire face à des déficits de main d'œuvre qualifiée dans certains secteurs (par exemple la science ou l'ingénierie).

Enfin, la stratégie de compréhension mutuelle reste adoptée par les pays qui n'ont pas l'envie ou les atouts nécessaires pour s'engager dans la concurrence internationale, mais souhaitent garder une attitude ouverte permettant de favoriser les échanges universitaires et culturels, parfois comme une stratégie d'attente.

Dans ce scénario, des systèmes nationaux d'assurance qualité sont établis dans presque tous les pays et jouent un rôle important pour encadrer la mobilité internationale des étudiants et des personnels hautement qualifiés. Les pays continuent d'utiliser des critères d'assurance qualité et de reconnaissance des diplômes essentiellement nationaux, avec de fortes spécificités nationales en termes de contenu et de structure des formations et des diplômes, sauf, peut-être, au sein de l'Union Européenne. La reconnaissance des diplômes et des qualifications reste un processus relativement compliqué, étudié au cas par cas, sauf dans certaines professions régulées (comme l'ingénierie, la médecine, les soins infirmiers, etc.) pour lesquels des termes de référence internationaux définissent les qualifications minimum nécessaires pour exercer ces professions à l'échelle mondiale.

Deuxième scénario : Convergence vers un modèle libéral

Dans ce scénario, l'enseignement supérieur devient une industrie de services basée sur l'échange commercial. La concurrence pour attirer des étudiants étrangers payant leurs frais de scolarité au prix du marché s'est considérablement intensifiée et la plupart des pays de l'OCDE et des économies émergentes ont libéralisé leur marché pour les étudiants internationaux en donnant aux établissements d'enseignement supérieur la liberté de déterminer le niveau des droits d'inscription pour les étudiants étrangers. Toutes les

formes d'enseignement supérieur transnational continuent d'augmenter de manière significative dans la mesure où les pays en développement ne parviennent pas à satisfaire leur demande domestique ou voient dans l'enseignement supérieur transnational un moyen de stimuler leur enseignement supérieur national et d'améliorer sa qualité – une idée qui a d'ailleurs gagné du terrain dans les pays riches. Un grand nombre de nouveaux fournisseurs, y compris des entreprises privées, sont ainsi entrés sur le marché de l'enseignement supérieur transnational, souvent en partenariat avec des universités traditionnelles.

Malgré la croissance de leurs activités internationales, les pays anglophones ont perdu des parts de marché face aux autres pays de l'OCDE sur le marché international de l'enseignement supérieur. Dans les pays où les universités ont réussi à gagner de nouveaux revenus sur la scène internationale, le financement public a diminué. Les étudiants et leurs familles ainsi que les employeurs acceptent de plus en plus la nécessité de plus forts investissements privés dans l'enseignement supérieur, ce qui n'empêcherait pas un débat passionné sur l'accès à l'enseignement supérieur des familles les moins privilégiées. En effet, beaucoup considèrent la mise en place d'un système de bourses et de prêts comme encore insuffisant pour couvrir tous leurs besoins. Enfin, certains établissements d'enseignement supérieur rencontrent des difficultés financières, faute de pouvoir recruter suffisamment d'étudiants face à cette nouvelle concurrence.

Dans ce scénario, des systèmes nationaux d'assurance qualité et de reconnaissance des diplômes et qualifications ont été mis en place dans presque tous les pays. Ceux-ci coordonnent de plus en plus au niveau international leurs références d'évaluation de la qualité et leurs procédures de reconnaissance. Dans certains cas, des agences ou organismes professionnels auront sans doute l'autorité de reconnaître les diplômes de l'enseignement supérieur et les qualifications professionnelles à un niveau supranational, notamment dans le cas des professions régulées comme la médecine, l'ingénierie ou la comptabilité. Les classements internationaux seraient de plus en plus nombreux, et quelques établissements recevraient de temps à autre une publicité négative pour l'offre de formations de qualité douteuse aux étudiants internationaux. Pour se préserver de ces effets de réputation, les établissements se font certifier et essaient de plus en plus fréquemment de rejoindre les trois « cercles de qualité » concurrents regroupant les établissements d'enseignement supérieur transnational les plus réputés, ce qui représente un avantage concurrentiel avéré.

L'AGCS et les accords commerciaux régionaux sont couramment utilisés pour régler le commerce des services d'éducation. Beaucoup de pays considèrent leur secteur de l'enseignement supérieur comme une industrie d'exportation et ont pris des engagements contraignants sur l'accès au marché et le traitement national dans le secteur des services d'éducation. Il y a ainsi une tension croissante entre l'offre traditionnelle d'enseignement supérieur à but non lucratif et l'enseignement supérieur transnational à but lucratif. On pourrait d'ailleurs imaginer qu'un de ses membres demande à l'Organisation Mondiale du Commerce d'arbitrer une dispute commerciale sur les services d'éducation au motif que, dans certains pays, des fonds publics seraient utilisés pour faire baisser le prix de l'enseignement supérieur sur le marché international : ces fonds publics représenteraient ainsi des subventions cachées venant fausser la concurrence dans le commerce des services éducatifs.

Troisième scénario : Le triomphe des (anciennes) économies émergentes

Grâce à des stratégies avisées de développement de leurs capacités et de leurs compétences, y compris dans l'enseignement supérieur transnational, les anciennes « économies émergentes » sont maintenant des économies développées et leurs systèmes d'enseignement supérieur sont très compétitifs, aussi bien en termes de qualité que de prix. Nombre d'établissements et de fournisseurs d'enseignement supérieur des pays émergents ont formé des partenariats avec des établissements et des entreprises des pays anglophones développés pour développer leur propre compétence. Ces pays ont d'abord établi une réglementation flexible mais rigoureuse d'assurance qualité et d'accréditation afin de garantir un niveau minimal de qualité et de pertinence locale des programmes éducatifs transnationaux et nationaux. Résultat : la qualité de l'enseignement supérieur de ces pays s'est améliorée considérablement, ce qui leur a permis de garder davantage de leurs étudiants après leurs études à l'étranger, et, surtout, d'attirer un grand nombre d'étudiants des pays émergents et en développement. Dans ce scénario, l'Inde, anglophone, deviendrait probablement le principal pays exportateur d'enseignement supérieur du monde, avec un fort pouvoir d'attraction des étudiants étrangers dans ses établissements, tant sur son territoire que dans les pays où ils ont progressivement offert leurs services.

Des étudiants internationaux continueraient d'aller étudier dans les pays de l'OCDE, mais de manière plus réduite étant donné la concurrence des établissements des économies émergentes, et essentiellement pour des séjours courts et des formations post-licence. Cela entraînerait des difficultés dans certains pays développés. Tout d'abord, des établissements d'enseignement supérieur manquent des ressources financières que leur apportaient les étudiants internationaux, si bien que plusieurs gouvernements ont dû leur accorder un financement public supplémentaire. Ensuite, la plupart des pays développés font face à une population vieillissante et à un besoin plus grand de migrations qualifiées – un besoin que la baisse du nombre d'étudiants internationaux ne contribue pas à résoudre. Plusieurs pays lancent des programmes de bourses pour les étudiants étrangers les plus brillants et leur permettent de devenir résidents du pays après l'obtention de leur diplôme. Bien sûr, la mobilité entre les pays de l'OCDE continue et les universités occidentales d'élite restent très attractives pour les étudiants internationaux, malgré leurs droits d'inscription très élevés. Comme aujourd'hui, ces établissements très sélectifs limitent leurs activités transnationales à l'accueil des étudiants et des universitaires les plus brillants.

La mobilité des programmes et des institutions continue d'impliquer beaucoup d'établissements des pays développés, mais essentiellement les universités et les compagnies privées qui se sont implantés de longue date à l'étranger, notamment avec des campus physiques délocalisés. Mais les établissements et les programmes des anciens pays émergents sont eux aussi très actifs, et l'on prédit qu'ils domineront bientôt le marché de l'enseignement supérieur transnational sous la forme de la mobilité des programmes et des établissements. Le plus souvent, ces programmes utilisent presque exclusivement du personnel enseignant local.

2.6. Conclusion

En conclusion, l'enseignement supérieur transnational a connu une forte croissance dans la dernière décennie, et s'est diversifié par rapport à la forme traditionnelle de la mobilité étudiante. Tout laisse à penser que cette croissance va continuer dans les prochaines décennies – sauf arrêt brutal de la mondialisation suite à une crise politique majeure. Même la crise économique semble vouée à la ralentir plutôt qu'à l'arrêter. Comme le suggèrent les scénarios proposés, cette continuation peut prendre plusieurs formes. Le premier scénario d'internationalisation dans la diversité reste le plus probable, en fait celui auquel on a assisté durant la dernière décennie. Cependant, les débats en cours dans nombre de pays d'Europe continentale sur le financement de l'enseignement supérieur et, dans certains pays, sur l'autonomie des établissements, indiquent la possibilité d'un glissement vers le deuxième scénario. Ses signes sont déjà visibles en Angleterre, en Australie, en Nouvelle Zélande et dans certaines parties de l'Asie. Ce scénario correspond déjà, dans une certaine mesure, à l'environnement concurrentiel des écoles de commerce et de gestion, avec leurs classements internationaux, leurs labels de qualité et leurs annonces publicitaires dans des magazines au tirage international. Enfin, certains signes montrent que le troisième scénario possède une certaine plausibilité : nombre d'établissements d'enseignement supérieur indiens sont présents en Afrique, même s'il faudrait une véritable révolution mentale en Inde pour que ses établissements d'enseignement supérieur s'ouvrent à l'enseignement transnational.

Plusieurs éléments laissent cependant à penser que la zone de l'OCDE continuera de rester la zone principale d'accueil des étudiants internationaux, et donc que l'expansion de l'enseignement supérieur dans le monde se traduira en une expansion des effectifs d'étudiants internationaux. Il est probable que de grands pays comme la Chine, l'Inde et bientôt l'Indonésie continuent d'alimenter la croissance de l'internationalisation dans les années à venir. Mais celle-ci pourra à long terme être limitée par l'expansion de leurs capacités domestiques d'enseignement supérieur et par la croissance des autres formes d'enseignement supérieur transnational moins coûteuses pour les étudiants. Comme on l'a noté, si la stratégie de renforcement des capacités fonctionne véritablement, le renforcement de la capacité d'accueil et de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur des pays émergents devrait en effet diminuer l'intérêt pour les étudiants de ces pays d'aller étudier à l'étranger, du moins pour suivre des cursus entiers : la mobilité étudiante deviendrait alors plus courte et sans doute plus concentrée dans les niveaux post-licence voire doctoraux, comme c'est souvent le cas pour la mobilité étudiante entre les pays de l'OCDE européens et américains. En revanche, la mobilité étudiante au niveau mondial continuerait d'augmenter dans la mesure où ces pays deviendront de plus en plus attractifs comme pays d'accueil à mesure de leur développement, dans un premier temps pour les étudiants des pays en développement et émergents, et ensuite pour les étudiants des pays industrialisés. La zone OCDE pourrait ainsi voir diminuer sa « part de marché » des étudiants internationaux à long terme.

Notes

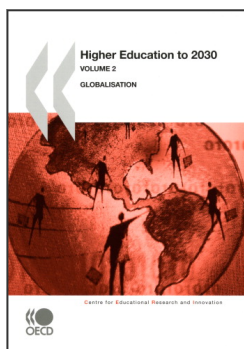
1. Les chiffres utilisés dans ce chapitre sont, sauf indication contraire, ceux de la base de données de l'éducation de l'OCDE pour tous les pays membres et non membres qu'elle couvre (OCDE, 2009a), et ceux de l'Unesco pour tous les autres pays (Unesco, 2009). Lorsque les données sont manquantes pour 2007, la dernière année disponible a été reprise comme estimation.
2. Le rapport dénombre 82 campus étrangers, définis comme une unité opérée par l'établissement étranger ou un partenariat au nom de l'établissement étranger et qui délivre des diplômes de l'établissement étranger, et excluant un certain nombre de formes de campus à l'étranger. La couverture concerne essentiellement le monde anglo-saxon et représentait sans doute une sous-estimation du nombre réel de campus à l'étranger.
3. Communiqué de presse du 26 février 2009 de la Ministre Julia Gillard, « Record Growth in International Students in 2008 », www.deewr.gov.au/Ministers/Gillard/Media/Releases/Pages/Article_090226_151822.aspx.

Références

- Altbach, P., L. Resiberg et L. Rumbley (2009), *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*, CIHE, Boston.
- Association Internationale des Universités (AIU) (2006), *Internationalisation of Higher Education: New Directions, New Challenges: 2005 IAU Global Survey Report*, Auteur: Jane Knight, AIU, Paris.
- Australian Council for Private Education and Training (ACPET) (2009), *The Australian education sector and the economic contribution of international students*, Access Economics.
- Banks, M., A. Olsen et D. Pearce (2007), *Global student mobility: an Australian perspective five years on*, IDP Education, Sydney.
- Böhm, A., D. Davis, D. Meares et D. Pearce (2002), *Global student mobility 2025*, IDP Education, Sydney, Australie.
- Brown, R., W. Archer et J. Barnes (2008), *Global Horizons and the role of Employers*, Council for Industry and Higher Education, Londres.
- CampusFrance (2009), *Courrier CampusFrance n° 9*, http://editions.campusfrance.org/lettre_adherents/n8_janv_fev2009.pdf.
- Chapman, A. et D. Pyvis (2006), « Quality, identity and practice in offshore university programmes : issues in the internationalisation of Australian higher education », *Teaching in Higher Education*, 11(2), 233-245.
- Commission Européenne (2008), *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*, Bruxelles. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf>.
- Dong, X. (2008), « Development of transnational education in P. R. China », présentation au APEC Capacity Building Seminar on Transnational Education Services, 24-26 septembre 2008, Manille, Philippines.
- Education New Zealand et Ministère de l'éducation de Nouvelle Zélande (2008), *The Economic impact of export education*, www.international.ac.uk/resources/EconomicImpactReport08.pdf.
- ESU (European Students' Union) (2009), *Bologna with student eyes 2009*, Louvain.
- Harfi, M. et C. Mathieu (2006), « Classement de Shanghai et image internationale des universités : quels enjeux pour la France ? », *Horizons stratégiques*, 2, 1-16.
- Hazelkorn, E. (2007), « The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making », *Higher Education Management and Policy*, 19(2).
- Higher Education Information System (HIS) (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Bertelsmann, Bielefeld.

- Huisman, J. et M.C. van der Wende (eds.) (2004), *On Cooperation and Competition, National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*, Lemmens Verlag, Bonn.
- Huisman, J. et M.C. van der Wende (eds.) (2005), *On Cooperation and Competition II, Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*, Lemmens Verlag, Bonn.
- Institute for International Education (IIE) (2008), *Open Doors 2008. Report on International Educational Exchange*, Sewickley, PA, United States.
- Kim, K.-S. (2007), « The Making of a World-class Research University at the Periphery: Seoul National University, 1994-2005 », in P. Altbach and J. Balan (eds.), *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia & Latin America*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Knight, J. (2004), « Internationalization remodeled: Definition, Approaches, and Rationales », *Journal of Studies in International Education*, 8(1) : 5-31.
- Larsen, K. et S. Vincent-Lancrin (2006), « The Impact of the ICT on Tertiary Education: Advances and Promises », in B. Kahin et D. Foray (eds.), *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*, MIT Press, Cambridge.
- Lenton, P. (2007), *Global value. The value of UK education and training exports: an update*, British Council, www.britishcouncil.org/global_value_-_the_value_of_uk_education_and_training_exports_-_an_update.pdf.
- Marginson, S. et G. McBurnie (2004), « L'Enseignement post-secondaire transnational dans la région Asie-Pacifique », in *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Editions OCDE, Paris.
- Marginson, S. et M. van der Wende (2009a), « Le nouveau paysage global des nations et des établissements d'enseignement supérieur », in *L'Enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- Marginson, S. et M. van der Wende (2009b), « Européanisation, classements internationaux et mobilité des universitaires : trois exemples de mondialisation de l'enseignement supérieur », in *L'Enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- Marmolejo, F., S. Manley-Casimir et S. Vincent-Lancrin (2008), « Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ? », in *L'Enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1 : Démographie*, Editions OCDE, Paris.
- McBurnie, G. et C. Ziguras (2007), *Transnational Education: issues and trends in offshore education*, Routledge Falmer, Londres.
- McBurnie, G. et C. Ziguras (2009), « La mobilité internationale des formations et des établissements : tendances et scénarios prospectifs », in *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- Messer, D. et S. Wolter (2007), « Are Student Exchange Programs Worth it? », *Higher Education*, 54(5), 647-663.
- OCDE (2004b), *Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur: Un défi international*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf.
- OCDE (2006), « L'internationalisations de l'enseignement supérieur : vers une politique explicite », *Analyse des politiques d'éducation 2005-2006*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2008a), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 1 : Démographie*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2008b), *Tertiary education for the Knowledge Society*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2008c), *Attirer les talents. Les travailleurs hautement qualifiés au cœur de la concurrence*, Editions OCDE, Paris.

- OCDE (2009a), *Regards sur l'éducation 2009*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2009b), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 3 : Technologie*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) (2004a), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Editions OCDE, Paris.
- Olds, K. (2007), « Global Assemblage : Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a "Global Education Hub" », *World Development*, 35(6), 959-975.
- Sadlak, J. et L. N. Cai, *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*, Unesco-CEPES, Bucarest.
- Salmi, J. (2009), *The challenges of establishing world-class universities*, World Bank, Washington, DC.
- Salmi, J. et A. Saroyan (2007), « League tables as policy instruments : uses and misuses », *Higher Education Management and Policy*, 19(2).
- Schomburg, H. et U. Teichler (2009), « International mobility of students and early career », in U. Teichler, *Higher Education and the World of Work*, Sense Publishers, Rotterdam, 269-283.
- Suter B. et M. Jandl (2006), *Comparative Study on Policies towards Foreign Graduates. Study on Admission and Retention Policies towards Foreign Students in Industrialised Countries*, International Centre for Migration Policy Development (ICMPD), Vienne, www.thehagueprocess.org/News/news/documenten/ComparativeStudyonGraduatedStudents_Final.pdf.
- Teichler, U. (2007), « Higher Education and the European Labour Market », in U. Teichler, *Higher Education and the World of Work*, Sense Publishers, Rotterdam, 253-268.
- Teichler, U. (ed.) (2002), *Erasmus in the Socrates Programme: Findings of an Evaluation Study*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn, Lemmens Verlags, 2002.
- Teixeira, P. (2009), « Mass higher Education and Private Institutions », in *L'Enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- UNESCO (2006), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Paris.
- UNESCO (2009), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, Paris.
- Verbik, L. et C. Merkley (2006), « The International Branch Campus – Models and Trends », *The Observatory on Borderless Higher Education*, octobre.
- Vincent-Lancrin, S. (2008), « Student Mobility, Internationalization of higher education and skilled migration », in *International Organisation for Migrations, World Migration 2008: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy*, Genève.
- Vincent-Lancrin, S. (2009), « Le nouveau visage de la recherche universitaire : tendances actuelles et scénarios prospectifs » in OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- Witte, J., J. Juisman et L. Purser (2009), « European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process : Where are we and where are we going? », in OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- Yonezawa, A., K. Akiba et D. Hirouchi (2009), « Japanese University Leaders' Perceptions of Internationalization. The Role of Government in Review and Support », *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 125-142.



Extrait de :
Higher Education to 2030, Volume 2, Globalisation

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264075375-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Vincent-Lancrin, Stéphan (2011), « L'enseignement supérieur transnational : tendances et perspectives d'avenir », dans OCDE, *Higher Education to 2030, Volume 2, Globalisation*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264075405-4-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.