

chapitre 4

L'INTERNATIONALISATION CROISSANTE DE L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE

Résumé	100
1. INTRODUCTION	101
2. MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS : D'UNE FINALITÉ CULTURELLE À UNE FINALITÉ FINANCIÈRE	103
2.1 Flux d'étudiants : configuration et progression	103
• Quels sont les pays d'accueil des étudiants étrangers ?	104
• Les formations les plus demandées par les étudiants étrangers	105
• Quel est le pays d'origine des étudiants étrangers ?	106
• Concentrations régionales	107
2.2 Les flux d'étudiants et la balance commerciale	108
2.3 Efforts déployés du côté de l'offre pour dynamiser le commerce	111
2.4 Facteurs influant sur la demande des étudiants	114
3. NOUVELLES FORMES DE COMMERCE DES SERVICES ÉDUCATIFS	114
4. LE COMMERCE DES SERVICES ÉDUCATIFS ET L'AGCS	117
4.1 Les services d'enseignement public et l'AGCS	119
4.2 Les fournisseurs étrangers de services éducatifs et les subventions publiques	119
4.3 L'AGCS et la reconnaissance des titres et diplômes	120
4.4 Conséquences de l'AGCS pour la formation	120
5. ASSURANCE QUALITÉ ET HOMOLOGATION À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE	121
5.1 Divergence ou convergence de l'assurance qualité et de l'homologation à l'échelle internationale ?	121
5.2 Reconnaissance professionnelle	123
6. CONCLUSION ET ENJEUX POUR LES POUVOIRS PUBLICS	123
<i>Références</i>	126
Données des figures	128

RÉSUMÉ

Le commerce international des services éducatifs gagne en importance en particulier dans l'enseignement post-secondaire. Il peut prendre plusieurs formes : il peut s'agir, par exemple, de personnes qui partent étudier à l'étranger, d'établissements d'enseignement qui assurent un service à l'étranger ou encore d'activités transfrontières de cyberformation. Le présent chapitre passe en revue les faits nouveaux dans ce domaine et examine leurs conséquences pour l'action des pouvoirs publics.

Le développement de la formation transfrontière a été en partie induit par la demande. Suivre une formation à l'étranger peut élargir les horizons des étudiants et leur permettre d'accéder à des cursus qui n'existent pas dans leur pays d'origine. Les pays Membres de l'OCDE et en particulier les pays anglophones sont en mesure de satisfaire à une demande croissante émanant des économies émergentes. Ces services sont en partie aussi fournis pour des raisons culturelles, encore que les motivations soient de plus en plus commerciales car les étudiants étrangers représentent une importante source de recettes.

Cette évolution a également été favorisée par l'apparition de nouvelles formes d'offre telles que des campus ouverts par des universités dans des pays étrangers ou la vente possible de services éducatifs à distance par voie électronique. Parallèlement, les négociations commerciales se déroulant au titre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) ont pour objet d'éliminer les obstacles aux échanges dans le domaine de l'enseignement.

Ces développements laissent supposer que les pays Membres de l'OCDE se trouvent dans un cadre d'action plus complexe où une plus grande diversité de fournisseurs d'activités d'enseignement et de formation opère, où les systèmes d'enseignement nationaux sont plus étroitement liés et interdépendants et où des pressions s'exercent en faveur d'une plus grande cohérence des divers dispositifs nationaux d'enseignement post-secondaire. Trois questions en particulier – l'accès aux études post-secondaires, le financement/la réglementation, l'assurance qualité – qui sont déjà au cœur des débats consacrés dans les pays à l'enseignement post-secondaire, doivent à présent être examinées dans une optique internationale.

I. INTRODUCTION

Le nombre d'étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement à l'étranger a rapidement augmenté. Parallèlement, les fournisseurs de formations opèrent de plus en plus en dehors de leur pays, vendant des services à des étudiants étrangers qui restent chez eux. Tant la consommation que l'offre de services éducatifs prennent donc un caractère de plus en plus transfrontière ou transnational. S'il est vrai que la mobilité internationale des étudiants et des enseignants ne date pas d'hier, une diversité de facteurs accélère le rythme auquel les services éducatifs franchissent les frontières nationales. Cette évolution s'observe en particulier dans l'enseignement post-secondaire¹.

Les établissements nationaux, en particulier dans les pays en développement, ne peuvent pas toujours répondre à la demande de formations post-secondaires, qui ne cesse de croître à l'échelle mondiale. En outre, les étudiants se rendent de plus en plus compte que le fait d'étudier dans un autre pays peut leur procurer des avantages particuliers : une culture plus vaste et la maîtrise de langues étrangères ; des diplômes très cotés, et l'accès à de meilleurs emplois. Grâce à la baisse du coût des transports et des communications internationales, il est plus facile de partir à l'étranger pour étudier, ou d'accéder à des services de formation étrangers sans pour autant quitter son pays d'origine. Les pouvoirs publics favorisent eux aussi plus activement la mobilité internationale des étudiants et des enseignants pour une diversité de raisons – d'ordre culturel, politique, ou liées au marché du travail et aux échanges commerciaux. Les fournisseurs publics et privés de services éducatifs considèrent de plus en plus les étudiants étrangers comme une source de recettes et ils se livrent à une âpre concurrence pour attirer cette clientèle. Ils emploient également des enseignants originaires d'une diversité de pays afin d'améliorer la qualité de leurs services et d'enrichir les possibilités de formation qu'ils offrent aux étudiants. La transnationalité croissante des activités éducatives est induite par des facteurs liés aussi bien à la demande qu'à l'offre.

La circulation transfrontière croissante des étudiants et des programmes de formation s'inscrit dans un phénomène plus général souvent appelé « internationalisation » de l'enseignement. Cette

ouverture à l'international s'observe dans divers domaines, en particulier dans les structures éducatives, les contenus d'enseignement et les pédagogies employées dans les différents cadres nationaux, mais elle se reflète aussi dans l'objectif formateur qui consiste à sensibiliser davantage les étudiants au reste du monde. Le processus d'internationalisation s'accélère lorsque les personnes partent étudier dans un autre pays ou ont recours aux technologies de la cyberformation pour accéder à des études proposées par des établissements étrangers.

Ces dernières années, les inscriptions d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la zone de l'OCDE ont augmenté à un rythme plus rapide que celles de ressortissants nationaux. Dans certains pays Membres, les étudiants étrangers représentent une importante source de recettes d'exportation car leurs dépenses globales en déplacement, en formation et en subsistance, sont considérables. Celles-ci atteignaient, selon les estimations, pas moins de 30 milliards de dollars en 1998 (Larsen *et al.*, 2002). Elles sont pour l'essentiel financées directement par les étudiants et leur famille, une partie étant couverte par des subventions et des aides de sources publiques et privées.

1. « L'enseignement post-secondaire » correspond aux formations conduisant à l'obtention de diplômes d'un niveau supérieur à ceux délivrés en fin d'études secondaires. Selon la classification internationale type de l'éducation (CITE) de 1997, l'enseignement post-secondaire englobe : l'enseignement post-secondaire qui n'est pas du supérieur (CITE 4), le premier cycle de l'enseignement supérieur (CITE 5), qui débouche sur les diplômes universitaires pré-licence et les diplômes professionnels de niveau supérieur ; et les diplômes de recherche de haut niveau (CITE 6). D'autres précisions au sujet de ces classifications figurent dans *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE*. Tel qu'il est employé dans le présent chapitre, le terme post-secondaire recouvre également les programmes de formation pour adultes qui ne conduisent pas nécessairement à la délivrance de diplômes officiels. Les données dont on dispose aujourd'hui sur la consommation et l'offre transfrontières couvrent inégalement la diversité des établissements et des formations du post-secondaire. La quasi-totalité des données transfrontières portent sur les « formations du supérieur », autrement dit les niveaux 5 et 6 de la CITE. Dans les formations du supérieur, les données sont en général plus nombreuses sur les cursus universitaires que sur les autres types d'études. Toutefois, dans d'autres cas, les statistiques nationales n'établissent pas de distinction claire entre les niveaux d'enseignement sur lesquels les données portent. L'OCDE s'emploie avec des pays Membres à améliorer l'étendue et la qualité des données dont on dispose à l'échelle internationale sur la consommation et la fourniture transfrontières de services éducatifs.

Il n'est pas toujours nécessaire de s'expatrier pour accéder aux services éducatifs qu'un autre pays propose. Les diverses formes de commerce de services éducatifs sont classées par catégorie dans le tableau 4.1. Elles comprennent :

- L'offre transfrontière de services : il peut s'agir d'un logiciel éducatif ou d'une formation à distance (mode 1 dans la terminologie utilisée dans le tableau 4.1) ;
- Les déplacements pour aller étudier dans un autre pays (mode 2) ;
- La présence dans un pays d'un fournisseur étranger de services ; il peut s'agir d'un organisme de formation ou d'une antenne d'université par exemple (mode 3) ;
- Les déplacements à titre temporaire de personnes assurant un service éducatif, tel qu'un professeur travaillant à l'étranger (mode 4).

Jusqu'à présent, les pouvoirs publics se sont surtout intéressés aux études effectuées à l'étranger (mode 2), qui constituent le principal mode de commerce des services éducatifs. Cette forme d'échanges est également celle pour laquelle il est le plus facile d'obtenir des données. Les données sont plus rares en ce qui concerne « l'offre transfrontière » de services éducatifs ou encore « la présence commerciale » (par un investissement direct dans l'implantation de campus satellites ou d'antennes d'universités locales), encore que ces types de services semblent connaître une progression rapide et pourraient représenter des marchés importants. Ainsi, près de 35 % des étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement supérieur australien résident dans leur pays d'origine et suivent des formations australiennes grâce aux technologies de la formation à distance (mode 1) ou dans l'antenne locale d'un établissement d'enseignement australien (mode 3). Favorisées par l'utilisation des

Tableau 4.1 Principaux modes de fourniture internationale de services éducatifs

Mode	Explication	Exemple de services éducatifs	Taille/potentiel du marché
1 Fourniture transfrontière	Fourniture transfrontière d'un service (n'exige pas le déplacement physique du consommateur)	<ul style="list-style-type: none"> • Formation à distance • Etablissement d'enseignement virtuel • Logiciel éducatif • Formation d'entreprise au moyen des TIC 	<p>Marché actuellement relativement limité mais en progression rapide</p> <p>Un grand potentiel grâce à l'utilisation des TIC et surtout de l'Internet</p>
2 Consommation à l'étranger	La fourniture du service suppose le déplacement du consommateur vers le pays du fournisseur	Personnes qui vont étudier dans un autre pays	Représente probablement la plus grande part du marché mondial actuel des services éducatifs post-secondaires
3 Présence commerciale	Le fournisseur du service établit ou utilise des installations dans un autre pays pour y assurer le service.	<ul style="list-style-type: none"> • Antenne locale d'université ou campus satellite • Organismes de formation en langue • Organismes de formation privés 	Suscite un intérêt grandissant et offre un potentiel considérable de croissance à l'avenir
4 Présence de personnes physiques	Personne se déplaçant à titre temporaire dans un autre pays pour y fournir un service	Professeurs, enseignants, chercheurs travaillant à l'étranger	Pourrait être un marché vigoureux étant donné l'importance accordée à la mobilité des travailleurs intellectuels

Note : Les colonnes « mode » et « explication » sont établies à partir de la classification employée dans l'Accord général sur le commerce des services (AGCS).

TIC et par l'intérêt croissant que les établissements et les entreprises publics et privés leur portent, ces formes de services commerciaux pourraient même connaître à l'avenir une croissance plus forte dans les échanges internationaux de services éducatifs que les études suivies à l'étranger.

Si la progression de ces formes d'échanges commerciaux se poursuit, non seulement elle aura des répercussions économiques importantes, mais elle pourrait aussi avoir de profondes conséquences pour le secteur éducatif, qui de tout temps a été organisé à l'échelle nationale ou infranationale. Les gouvernements nationaux pourraient avoir plus de mal à n'utiliser leurs systèmes d'enseignement post-secondaire que pour former la population de leur propre pays et à enfermer leurs structures institutionnelles et leur système de délivrance de diplômes dans un cadre purement national. Les décideurs publics portent un vif intérêt à cette évolution, qui est soulignée par les négociations se déroulant dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). Ces négociations, qui ont repris en 2000 sous les auspices de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), pourraient entraîner à moyen ou long terme une plus grande libéralisation du commerce des formations post-secondaires et parallèlement une diminution du nombre d'obstacles à la fourniture transfrontière de services éducatifs et à l'investissement direct de pays étrangers dans ce type d'activités. Même sans l'AGCS, toutefois, il est extrêmement probable que le commerce des services éducatifs continuera de se développer dans la mesure où une fraction importante de ce commerce se déroule en dehors du cadre de l'OMC et n'entre pas dans les engagements pris au titre de l'AGCS.

Le présent chapitre met en lumière certains des principaux développements survenus dans l'enseignement post-secondaire transnational, notamment sous l'angle du commerce. La première section porte sur l'évolution de la mobilité des étudiants, et en particulier sur les effectifs concernés, la valeur financière en jeu et les raisons qui poussent à aller étudier à l'étranger. La deuxième section étudie l'avènement de nouvelles formes de commerce des services éducatifs, et spécialement l'arrivée sur le marché de nouveaux fournisseurs. La troisième section examine comment les négociations menées dans le cadre de l'AGCS visent à faire tomber les obstacles à ce type de commerce, et les conséquences

possibles pour les systèmes d'enseignement nationaux. La quatrième section traite des tendances récentes dans le domaine de l'assurance qualité et de l'homologation à l'échelle internationale. Enfin, la conclusion examine les questions nouvelles que l'internationalisation croissante de l'enseignement post-secondaire pose aux pouvoirs publics dans les domaines de l'accès aux études, du financement et de l'assurance qualité.

2. MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS : D'UNE FINALITÉ CULTURELLE À UNE FINALITÉ FINANCIÈRE

Depuis le début des années 50, un certain nombre de pays de l'OCDE encouragent leurs ressortissants à aller étudier à l'étranger et accueillent eux-mêmes des étudiants d'autres nationalités. Initialement, cette démarche avait des raisons principalement culturelles et politiques, dont l'aide aux pays en développement. Ces derniers temps, certains pays ont été davantage motivés par l'idée d'accroître les recettes provenant de l'exportation de services éducatifs, même si les politiques à l'égard des étudiants étrangers servent en général de multiples objectifs. En général, les motivations financières ont plutôt *complété* que *remplacé* les facteurs culturels dans la campagne en faveur de la mobilité des étudiants.

2.1 Flux d'étudiants : configuration et progression

Le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE a doublé au cours des vingt dernières années². A la fin des années 90, les effectifs d'étudiants étrangers augmentaient presque deux fois plus

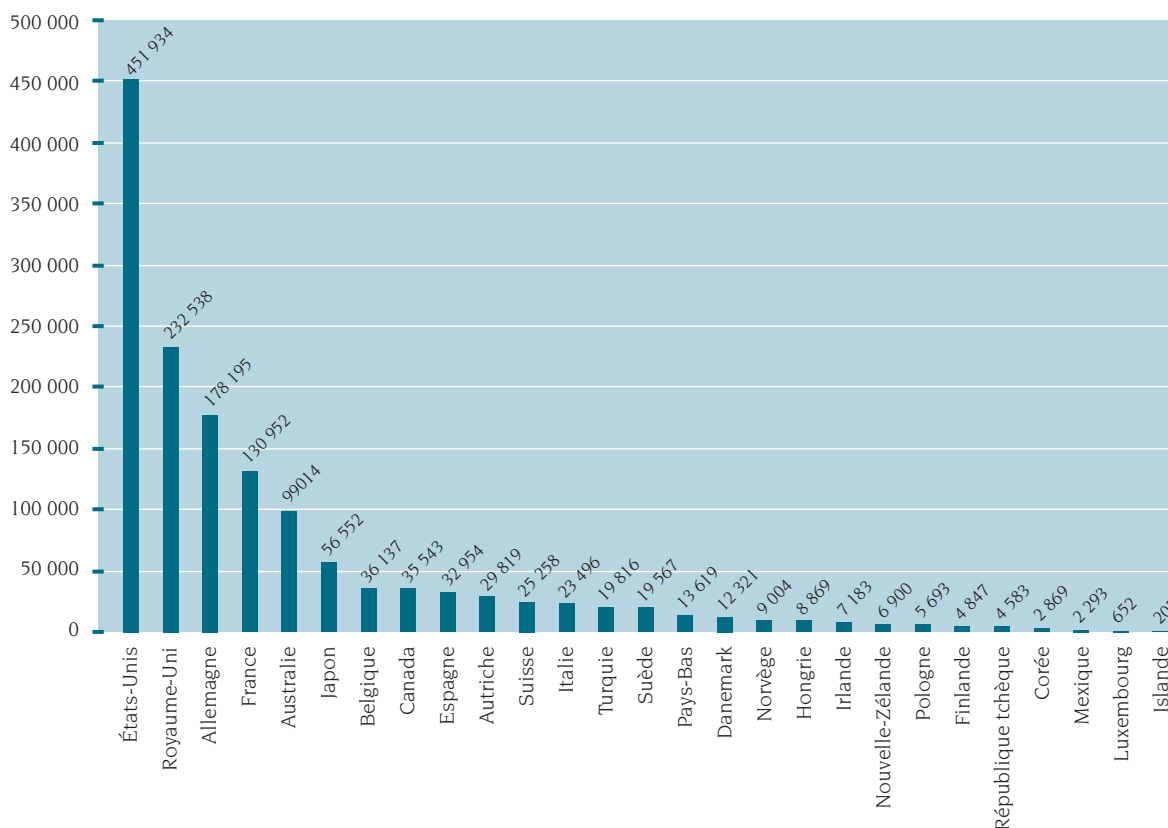
2. Sauf indication contraire, les données communiquées dans le présent chapitre pour la période commençant en 1995 proviennent de la base de données de l'OCDE sur l'éducation et de la publication annuelle de l'OCDE *Regards sur l'éducation* ; les données relatives à la période antérieure à 1995 et aux pays non membres de l'OCDE proviennent de l'annuaire statistique de l'UNESCO. Les définitions et les méthodologies utilisées sont décrites en détail dans ces publications. La comparabilité internationale des données relatives aux étudiants étrangers pose des problèmes. Comme il est signalé dans *Regards sur l'éducation*, les statistiques nationales se différencient selon qu'elles incluent ou non avec les étudiants venus de l'étranger pour poursuivre des études et les ressortissants étrangers qui sont dans le pays par suite d'une immigration antérieure. L'OCDE s'emploie avec les pays Membres à recueillir des données plus pertinentes et comparables sur les étudiants étrangers.

vite que les effectifs d'étudiants nationaux (de 9 et 5 % respectivement de 1995 à 1999). En 1999, les pays de l'OCDE comptaient environ 1.5 million d'étudiants étrangers – ce qui toutefois ne représente encore qu'une faible minorité (environ 4 %) de l'ensemble de l'effectif d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Les écarts d'un pays à l'autre sont cependant énormes tant du point de vue des effectifs que de leur progression. En Australie, dans l'université, environ un étudiant sur sept vient à présent de l'étranger. Au Royaume-Uni, les effectifs d'étudiants étrangers ont augmenté d'un tiers entre 1995 et 1999.

Quels sont les pays d'accueil des étudiants étrangers ?

Plus des trois quarts de l'ensemble des étudiants étrangers qui sont accueillis dans la zone de l'OCDE, étudient dans six pays – les États-Unis (avec 31 % de l'effectif total en 1999), le Royaume-Uni (15 %), l'Allemagne (12 %), la France (9 %), l'Australie (7 %) et le Japon (4 %) (voir figure 4.1) – qui ont connu, tout comme d'autres pays Membres, une évolution très différente. Comme le montre la figure 4.2, au cours des années 90, les effectifs d'étudiants étrangers ont plus que triplé en Australie, presque triplé au Royaume-Uni, plus que doublé en

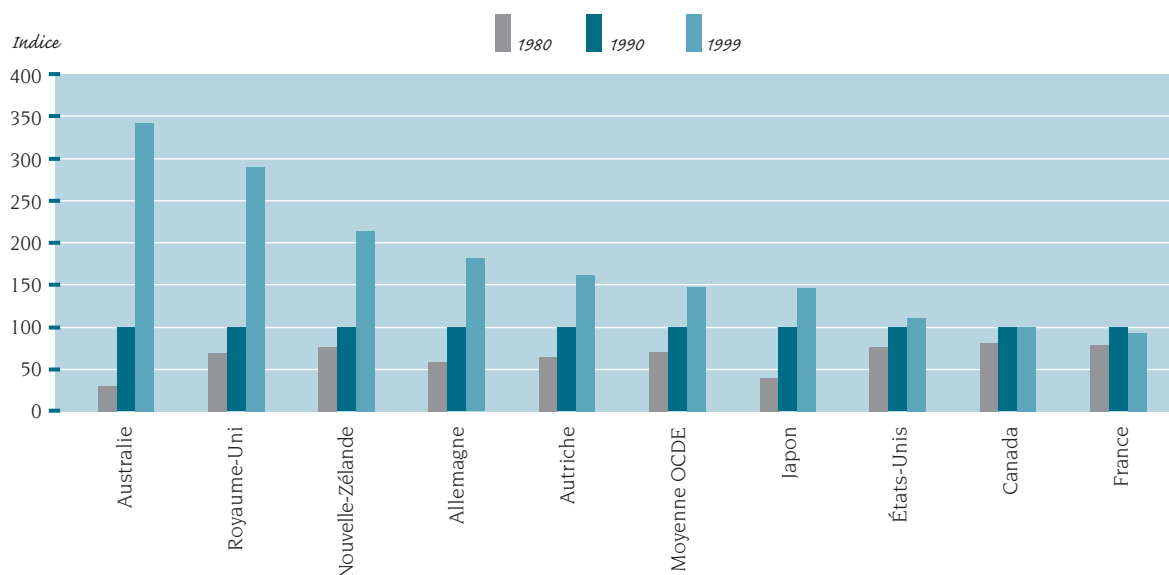
Figure 4.1 Nombre de ressortissants étrangers du tertiaire étudiant dans les pays de l'OCDE, par pays d'accueil, 1999



Note: Mis à part le Canada, la Corée, la Turquie et le Royaume-Uni pour lesquels les chiffres portent uniquement sur les ressortissants étrangers non résidents venus dans le pays pour y faire des études, les chiffres relatifs aux autres pays englobent les étudiants étrangers du supérieur (CITE 5A, 5B et 6) à la fois résidents et non résidents. C'est pourquoi le nombre d'étudiants étrangers est généralement surévalué en particulier dans des pays comme l'Allemagne et la Suisse où l'accès des étrangers à la citoyenneté est (ou était) limité. Ainsi, 34 % des étudiants étrangers en Allemagne étaient des résidents étrangers en 1999. Cette même année, 50 % des étudiants étrangers en Suisse et en Suède étaient des résidents étrangers. En revanche, les chiffres indiqués pour la Nouvelle-Zélande excluent la plupart des étudiants australiens et sont donc sous-estimés. Au Royaume-Uni, les étudiants étrangers sont définis en fonction de leur domicile de sorte que même le nombre des étudiants étrangers non résidents pourrait être sous-évalué.

Source: Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Figure 4.2 Progression des effectifs d'étudiants étrangers du tertiaire dans les pays de l'OCDE, 1980-1999 (1990 = 100)



Note : « Étudiants étrangers » : voir définition dans la note de la figure 4.1. La « moyenne OCDE » est la moyenne arithmétique obtenue pour tous les pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données concernant les années visées. Les pays indiqués sont ceux qui scolarisent un nombre considérable d'étudiants étrangers et qui disposent de données pour les trois années retenues. Les chiffres communiqués pour l'Allemagne ne couvrent pas l'ancienne RDA en 1980 et en 1990 mais l'englobent en 1999, ce qui explique une partie de l'apparente progression des effectifs depuis 1980.

La classification internationale type de l'éducation (CITE) a été modifiée en 1997, de sorte que les données relatives aux périodes antérieures et postérieures à 1997 ne sont pas tout à fait comparables. Dans la nouvelle CITE, l'enseignement supérieur correspond aux niveaux 5A, 5B et 6, qui ne recouvrent peut-être pas exactement les mêmes programmes que ceux indiqués aux niveaux 5, 6 et 7 de l'ancienne classification ; pour plus de précisions, voir www.uis.unesco.org/en/act/act_p/iscsed.html

Source : UNESCO pour 1980 et 1990, sauf pour le Japon (ministère de l'Éducation) ; OCDE pour 1999. Données de la figure 4.2, p. 128.

Nouvelle-Zélande et sensiblement augmenté en Allemagne, en Autriche et au Japon mais sont restés relativement stables au Canada, en France et aux États-Unis.

Ces changements ont modifié le classement par ordre d'importance des destinations des étudiants étrangers. Ainsi, entre 1980 et 1999, la France est passée de la deuxième à la quatrième place dans le classement des pays d'accueil. La concentration des étudiants dans un petit nombre de grands pays a légèrement diminué. La part des huit principaux pays d'accueil a diminué de 5 % entre 1995 et 1999. S'il est vrai que les quatre plus grands pays anglophones (les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada et l'Australie) continuent d'accueillir plus de la moitié de l'ensemble des étudiants étrangers (54 %), bénéficiant là de toute évidence de l'importance de l'anglais en tant que principale langue utilisée dans le commerce international, leur part globale n'avait pas augmenté à la fin des années 90. Les parts relatives des États-Unis et du

Canada ont fléchi tandis que celles du Royaume-Uni, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et de l'Irlande se sont accrues ou sont restées stables.

Les formations les plus demandées par les étudiants étrangers

Les étudiants étrangers du supérieur sont pour l'essentiel inscrits dans des formations avant la licence, mais comparés aux ressortissants nationaux, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits dans des cursus post-licence. Au Royaume-Uni, par exemple, alors que 9 % seulement des étudiants britanniques de l'enseignement supérieur sont inscrits au niveau post-licence, 26 % des étudiants originaires de pays de l'Union européenne et 41 % de ceux originaires d'autres pays étrangers suivent des formations post-licence. Aux États-Unis, environ 45 % des étudiants étrangers sont scolarisés au niveau post-licence contre 17 % de l'effectif global d'étudiants du supérieur.

Tableau 4.2 Domaine d'études : comparaison des étudiants étrangers du tertiaire avec l'effectif total d'étudiants, 2000

Un indice de 1.0 signifie que le pourcentage de ressortissants étrangers est égal à celui de l'effectif total d'étudiants (voir note).

	Enseignement	Lettres et sciences humaines	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Sciences de l'ingénieur, secteur manufacturier, bâtiment	Santé et protection sociale
Australie	0.3	0.5	1.5	1.0	1.2	0.7
Autriche	0.5	2.0	0.8	1.0	1.0	1.1
Canada	0.3	1.0	1.0	1.4	1.7	0.9
Rép. tchèque	0.1	1.4	1.1	0.8	0.6	5.0
Danemark	0.3	1.0	0.9	0.8	1.5	1.3
Finlande	0.5	1.6	0.9	1.0	1.0	0.8
Allemagne	0.6	1.3	1.0	0.9	1.2	0.8
Hongrie	0.5	1.5	0.4	0.5	1.0	3.7
Islande	0.4	3.7	0.5	1.0	0.3	0.5
Italie	0.6	1.0	0.6	0.8	0.8	3.2
Japon	0.7	1.2	0.9	0.7	0.9	1.2
Pays-Bas	0.6	1.5	1.1	1.2	1.3	0.9
Norvège	0.5	1.4	0.9	1.4	1.0	0.8
Nouvelle-Zélande	0.4	0.6	1.7	0.9	1.1	0.6
Pologne	0.7	2.3	0.8	0.5	0.6	9.1
Suède	0.5	1.2	1.1	1.2	1.0	1.1
Suisse	0.5	1.2	1.0	1.3	1.1	0.6
Royaume-Uni	0.5	1.0	1.3	0.8	1.7	0.5

Note : Les chiffres représentent un indice indiquant le degré de similitude entre le pourcentage des étudiants étrangers scolarisés dans un domaine d'études et celui de l'effectif total d'étudiants scolarisés dans le même domaine. Un indice de 1.0 signifie que le pourcentage de ressortissants étrangers étudiant une discipline particulière est égal à celui de l'effectif total d'étudiants dans cette discipline. Un indice supérieur à 1.0 signale une proportion d'étudiants étrangers dans cette discipline plus forte que la proportion d'étudiants en général.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Les ressortissants étrangers se différencient aussi quelque peu des étudiants nationaux par les disciplines qu'ils choisissent. Dans les pays anglophones en particulier, la proportion d'étudiants étrangers inscrits en sciences de l'ingénieur, en sciences sociales, en commerce et en droit est plus élevée que celle de l'ensemble des étudiants (voir tableau 4.2). Aux États-Unis, par exemple, 20 % de l'ensemble de l'effectif étranger étudient le commerce et la gestion et 15 % les sciences de l'ingénieur. Dans tous les pays signalés dans le tableau 4.2, les étudiants étrangers sont proportionnellement moins nombreux que les étudiants nationaux dans la formation des enseignants. En général, la proportion d'étudiants étrangers est légèrement plus faible dans les formations de santé et de protection sociale (sauf en ce qui concerne la Pologne, la Hongrie, la République tchèque et l'Italie) et légèrement supérieure en lettres et en sciences humaines.

Quel est le pays d'origine des étudiants étrangers ?

Pour comprendre ces tendances, il est utile d'examiner également d'où viennent les étudiants étrangers. Les étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE sont originaires dans leur majorité – environ 57 % – de pays situés en dehors de la zone de l'OCDE. Cette zone est un « exportateur » net de services éducatifs vers les pays en développement et accueille près de 85 % de l'ensemble des étudiants étrangers à l'échelle mondiale. Un seul pays non membre, la Fédération de Russie, classé au sixième rang, figure parmi les dix premiers pays d'accueil d'étudiants étrangers³.

Toutefois, la répartition des étudiants étrangers par origine dans les différents pays de l'OCDE varie

3. Aucune donnée n'existe sur le nombre d'étrangers étudiant en Chine.

Tableau 4.3 Proportion d'étudiants étrangers du tertiaire, ventilés par origine, accueillis dans les pays anglophones, 1995 et 1999 (%)

Origine des étudiants	États-Unis		Royaume-Uni		Australie		Canada		Nouvelle-Zélande		Irlande		Total des 6 pays	
	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999
Asie-Océanie	49	44	7	11	12	13	5	2	1	1	0	0	74	73
Amériques	56	49	9	15	1	3	6	5	0.2	0.3	1	1	72	71
Europe	19	14	17	24	1	1	2	2	0.1	0.1	1	1	39	41
Union européenne	16	12	20	28	1	1	5	2	0.1	0.1	1	1	42	44
Pays de l'OCDE	35	31	12	14	6	7	4	2	0.5	0.5	0.4	0.5	58	56

Note : Ce tableau montre qu'en 1995, 49 % des étudiants étrangers venant de la région Asie-Océanie étaient scolarisés aux États-Unis et que cette même année, 74 % des étudiants originaires de cette région étaient répartis entre les six pays anglophones concernés.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

considérablement. Comme le montre le tableau 4.3, il faut surtout noter que les pays anglophones accueillent une proportion particulièrement importante d'étudiants en provenance d'Asie : les trois quarts en tout. Les Asiatiques représentent le plus gros groupe d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, puisqu'ils constituaient 45 % de l'effectif total en 1999, dont 9 % provenaient de Chine (y compris Hong Kong, Chine) qui est à lui seul le principal pays d'origine. La croissance économique a alimenté la demande émanant des pays asiatiques où les systèmes nationaux ne se sont pas développés assez vite pour faire face à la demande ; comme, en outre, dans ces pays, les étudiants et leurs familles doivent souvent financer une grande partie des études, il n'est pas toujours beaucoup plus coûteux d'aller se former à l'étranger. Toutefois, la proportion de ressortissants de pays asiatiques venus étudier dans les pays de l'OCDE a légèrement fléchi à la fin des années 90 (de deux points de pourcentage), ce qui tient aux effets de la crise financière sévissant dans cette région. En revanche, les Européens sont plus nombreux à partir étudier à l'étranger que les ressortissants des pays d'autres régions et leur part a augmenté de quatre points de pourcentage. Les Européens partis étudier à l'étranger sont pour la majeure partie d'entre eux restés en Europe et quatre étudiants sur dix sont allés dans des pays anglophones. Il convient de se rappeler, toutefois, que si cette situation permet d'expliquer pourquoi les pays de langue anglaise n'ont pas augmenté

leur part dans l'effectif d'étudiants étrangers, aussi bien le nombre d'Asiatiques partis étudier à l'étranger que le nombre total d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays de langue anglaise ont continué de progresser en chiffres *absolus*.

Concentrations régionales

Ces tendances reflètent-elles une régionalisation croissante de la répartition des étudiants étrangers ? Un certain nombre de facteurs ont conduit les ressortissants de certains pays à partir étudier dans certains autres :

- *La proximité géographique ou culturelle.* Les étudiants anglophones se rendent principalement dans d'autres pays de langue anglaise et les étudiants scandinaves essentiellement dans des pays scandinaves. Les étrangers étudiants en France viennent pour une large part d'anciennes colonies françaises, d'Afrique pour 40 % d'entre eux. Neuf étrangers sur dix étudiant en Australie sont originaires de la région Asie-Pacifique.
- *Des accords bilatéraux* conclus entre pays ou des politiques nationales qui favorisent la mobilité et les échanges d'étudiants ou prévoient le financement de projets internationaux particuliers auxquels participent les établissements d'enseignement. Des programmes de bourses, publics ou privés, servent à financer en partie les études internationales de ressortissants nationaux ou étrangers dans tous les pays de l'OCDE.

Tableau 4.4 Répartition des étudiants étrangers inscrits dans les pays de l'OCDE par région, 1995 et 1999 (%)

Origine des étudiants	1995				1999			
	Europe	UE	Amériques	Asie-Océanie	Europe	UE	Amériques	Asie-Océanie
Europe	77	69	21	2	83	74	16	2
Union européenne	78	70	21	1	84	77	15	1
Amériques	34	32	62	4	40	38	55	5
Asie-Océanie	25	23	54	21	30	28	47	23
Pays de la zone OCDE	50	46	39	11	54	49	34	12

Note : Ce tableau montre que parmi les étudiants étrangers d'origine européenne se trouvant dans des pays de l'OCDE en 1995, 77 % étaient scolarisés dans des pays Membres de l'OCDE situés en Europe et que parmi les étudiants étrangers originaires des Amériques se trouvant dans des pays de l'OCDE cette même année, 62 % étaient scolarisés dans des pays Membres de l'OCDE situé en Amériques (aux États-Unis, au Canada et au Mexique).

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

– *Des programmes internationaux à plus grande échelle* qui, dans l'enseignement post-secondaire, contribuent à la mobilité internationale par grandes régions, notamment dans la région Asie-Pacifique, en Europe et en Amérique du Nord. Le programme Socrates de l'Union européenne, peut-être le plus ambitieux de ces dispositifs, vise à renforcer la citoyenneté européenne et à faciliter la mobilité dans le domaine de l'emploi et de la formation. Depuis 1987, Erasmus, principal volet du programme Socrates pour le secteur de l'enseignement post-secondaire, a permis à environ un million d'étudiants du supérieur de suivre une formation dans un autre pays de l'Union européenne ou dans un pays affilié. Le système européen d'unités capitalisables et transférables a également été mis au point dans le cadre de ce programme qui, par ailleurs, permet de financer la mobilité des enseignants.

Pourtant, comme le montre le tableau 4.4, les concentrations au sein des régions varient considérablement et évoluent de façon différente. En 1999, 83 % des Européens étudiant dans un pays étranger Membre de l'OCDE se trouvaient en Europe et 55 % des ressortissants d'un pays des Amériques, étudiant à l'étranger dans un pays Membre de l'OCDE, se trouvait en Amériques (c'est-à-dire aux États-Unis, au Canada ou au Mexique). En revanche, 23 % seulement des ressortissants d'un pays de la région Asie-Océanie étudiant à l'étranger dans un pays Membre de l'OCDE se trouvaient

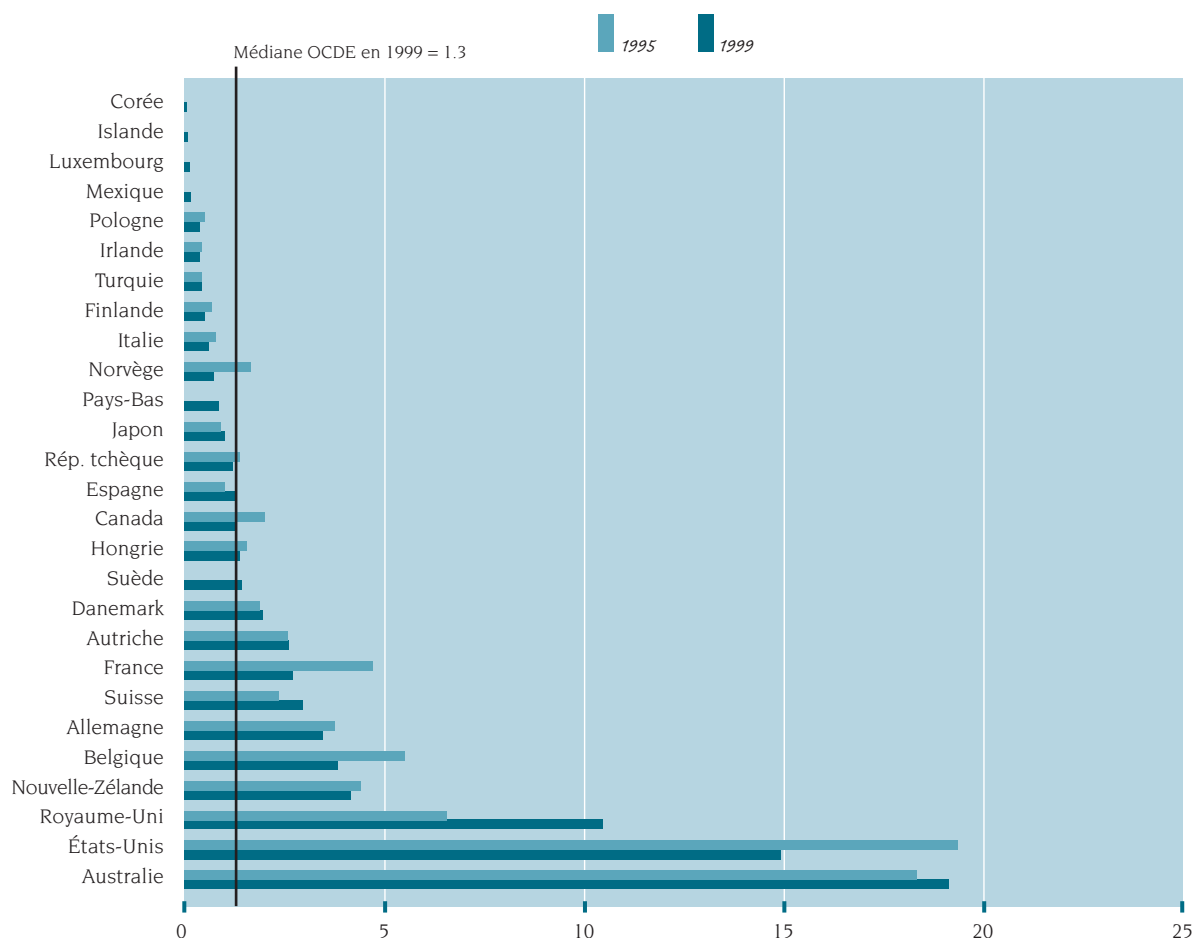
dans un des pays de cette région (c'est-à-dire en Australie, en Corée, au Japon ou en Nouvelle-Zélande)⁴. S'il est vrai que le nombre d'Asiatiques étudiant en Australie et en Nouvelle-Zélande ne cesse de progresser, les ressortissants des pays d'Asie continuent pour la plupart d'aller étudier en Amérique du Nord et en Europe. Inversement, alors que la part des pays européens Membres de l'OCDE dans l'effectif d'étudiants étrangers originaires des Amériques a progressé, un plus grand nombre d'étudiants américains continuent d'aller aux États-Unis, au Canada ou au Mexique. Parmi les Européens, la concentration intra-régionale s'est intensifiée entre 1995 et 1999. Indubitablement, les politiques mises en œuvre par l'Union européenne ont joué un rôle décisif : en 1999, le programme Erasmus a financé 38 % des ressortissants de pays de l'Union européenne étudiant dans d'autres pays de l'Union.

2.2 Les flux d'étudiants et la balance commerciale

S'il est vrai que les pouvoirs publics et les organismes internationaux préconisent la mobilité des étudiants depuis longtemps, principalement

4. Ces données comprennent les pays d'origine, mais non les pays d'accueil qui ne font pas partie de la zone de l'OCDE ; aussi peuvent-elles sous-estimer la concentration des Asiatiques étudiant dans l'ensemble des pays d'Asie : près de 70 % des ressortissants étrangers étudiant en Malaisie et en Inde, par exemple, sont d'origine asiatique.

Figure 4.3 Nombre d'étudiants étrangers par ressortissant national scolarisé à l'étranger dans le tertiaire, ventilé par pays de l'OCDE, 1995 et 1999



Note : « Étudiants étrangers » : voir définition dans la note de la figure 4.1. La « médiane OCDE » montre qu'en 1999 la moitié des pays de l'OCDE affichaient un rapport supérieur à 1.3. En 1999, la rapport moyen pour les pays de l'OCDE était de 2.8.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Données de la figure 4.3, p. 128.

pour des raisons culturelles et éducatives, cette mobilité a également pour effet d'accroître le commerce mondial des services et ces dernières années, les raisons commerciales ont compté davantage. Pour l'économie d'un pays, la scolarisation d'un étudiant étranger représente une « exportation invisible » à travers les flux de recettes qu'elle génère. S'agissant des flux d'étudiants décrits plus haut, la balance varie beaucoup d'un pays à l'autre. La figure 4.3 montre, pour les pays de l'OCDE, le nombre d'étudiants étrangers accueillis pour chaque ressortissant national étudiant à l'étranger : les pays affichant un indice

supérieur à 1 sont des « exportateurs nets » de services éducatifs alors que ceux pour lesquels l'indice est inférieur à 1 sont des « importateurs nets ». En 1999, les pays de l'OCDE, en moyenne, ont accueilli 2.8 étudiants étrangers pour chaque ressortissant national parti étudier dans un autre pays. Sept pays seulement font apparaître un indice plus élevé que celui-ci ; par ailleurs, onze sont des « importateurs nets » : le nombre d'étudiants étrangers que ces derniers scolarisent est plus faible que le nombre de leurs ressortissants nationaux allant étudier dans d'autres pays. Étant donné que l'indice très élevé atteint par un petit

nombre de pays (l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni) a pour effet de gonfler l'indice moyen, l'indice médian, qui était de 1.3 en 1999 est peut-être un meilleur indicateur de la configuration des flux d'étudiants.

Il est aussi possible d'exprimer le commerce des services éducatifs en valeur, autrement dit en chiffrant les dépenses que les étudiants étrangers consacrent au financement de leur formation et de leur entretien, entre autres dépenses. Selon les estimations, ces services représentaient au minimum 30 milliards de dollars américains dans le monde en 1998, soit environ 3 % de la valeur totale des exportations de services (Larsen *et al.*, 2002). Les pays et les établissements sont de plus en plus conscients de l'importance du marché international des services éducatifs ainsi que de son potentiel de développement, d'où la concurrence grandissante qu'ils se livrent pour préserver leur part de ce marché ou l'élargir.

Comme on peut le voir dans le tableau 4.5, les recettes d'exportation générées par les étudiants étrangers ont fortement augmenté durant les

années 90 dans les pays pour lesquels on dispose de données. Dans la mesure où les étudiants qui se rendent à l'étranger pour y poursuivre des études représentent le principal élément du commerce transfrontière des services éducatifs, on utilise souvent cet indicateur pour évaluer le niveau global de ce type d'échanges commerciaux. Toutefois, du fait de la progression rapide des autres formes de commerce d'activités éducatives, il deviendra avec le temps un indicateur moins satisfaisant.

Il convient de noter que si, dans la plupart des pays pour lesquels on dispose de données, la valeur des recettes d'exportation de services éducatifs a progressé, celle des recettes d'exportation de l'ensemble des services s'est aussi fortement accrue, de sorte que la part de l'éducation dans les exportations totales de services a fléchi au cours des années 90. La seule exception est l'Australie où la valeur à l'exportation des services éducatifs a quasiment quadruplé entre 1989 et 2000 et où la part de l'éducation dans les exportations totales de services a pour ainsi dire doublé pour atteindre 11.8 %. En Australie, l'éducation est à présent

Tableau 4.5 Recettes d'exportation générées par les étudiants étrangers et pourcentage des recettes totales résultant des exportations de services, 1989, 1997 et 2000

	1989		1997		2000	
	Millions de dollars EU	% des exportations totales de services	Millions de dollars EU	% des exportations totales de services	Millions de dollars EU	% des exportations totales de services
Australie	584	6.6	2 190	11.8	2 155	11.8
Canada	530	3.0	595	1.9	796	2.1
Mexique	..	..	52	0.5	29	0.2
Nouvelle-Zélande	..	..	280	6.6	199	4.7
Pologne	..	..	16	0.2	..	..
Royaume-Uni	2 214	4.5	4 080	4.3	3 758	3.2
États-Unis	4 575	4.4	8 346	3.5	10 280	3.5
Grèce	..	..	..	..	80	0.4
Italie	..	..	..	..	1 170	2.1

Note: Les chiffres en dollars américains sont exprimés aux prix courants. Les chiffres relatifs aux recettes sont des estimations établies à partir d'échantillons d'entreprises et d'établissements et sont donc soumis aux erreurs d'échantillonnage et aux diverses erreurs autres que celles d'échantillonnage, que comporte le travail d'enquête. Les chiffres indiqués pour l'Australie, l'Italie et la Nouvelle-Zélande ne portent pas uniquement sur le post-secondaire. Les données communiquées pour tous les autres pays concernent uniquement les étudiants du post-secondaire.

Sources: Statistiques de l'OCDE sur le commerce des services ; données provenant du FMI pour l'Italie et les États-Unis en 2000, et pour la Pologne en 1997 ; Office for National Statistics pour le Royaume-Uni en 1997 et en 2000.

la troisième source de recettes d'exportation dans le secteur des services (et la 14^e, toutes sources de recettes confondues). L'éducation est aussi à présent une importante source de recettes d'exportation pour la Nouvelle-Zélande où, en 2000, elle représentait près de 5 % des recettes d'exportation de services, ce qui place ce secteur au quatrième rang des sources de recettes d'exportation de services (et au 15^e rang, toutes sources de recettes confondues).

Le tableau 4.6 comprend des données sur les « importations » de services éducatifs, mesurées par les paiements effectués par des ressortissants nationaux étudiant à l'étranger ou pour leur compte. L'Australie, la Grèce et l'Italie sont, parmi les pays de l'OCDE pour lesquels nous disposons de données, les principaux importateurs de services éducatifs, exprimés en pourcentage des importations totales de services. Il vaut la peine de noter qu'en chiffres absolus, les États-Unis sont le plus gros importateur et exportateur parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, et que deux grands exportateurs de services éducatifs – l'Australie et le Canada – effectuent eux aussi des paiements considérables à des fournisseurs étrangers de services éducatifs. Le commerce des services éducatifs, à l'instar de la plus grande partie des échanges d'autres biens et services, n'est pas un processus à sens unique.

2.3 Efforts déployés du côté de l'offre pour dynamiser le commerce

Dans certains pays, les pouvoirs publics et les établissements ont pris des mesures expressément en vue d'accroître la valeur des activités commerciales liées aux étudiants étrangers ; ils ont par exemple procédé à des opérations de marketing et imposé aux étudiants étrangers des droits de scolarité différents de ceux appliqués aux ressortissants nationaux. Ces stratégies prévoient, entre autres choses, le financement d'organismes chargés de faire connaître l'enseignement supérieur national dans les salons internationaux et d'accueillir et d'aider les étudiants étrangers (voir encadré 4.1).

Il ne faut pas perdre de vue que les échanges commerciaux ne constituent qu'une des multiples raisons de souhaiter attirer les étudiants étrangers ; enrichir le parcours de formation des ressortissants nationaux et nouer des liens à long terme entre les nations en sont d'autres. La comparaison des droits de scolarité imposés aux étudiants étrangers d'une part et aux ressortissants nationaux d'autre part constitue un indicateur de l'importance accordée à la finalité financière de ces échanges. Comme le montre le tableau 4.7, le niveau de ces droits de scolarité varie considérablement d'un pays à l'autre. Parmi les

Tableau 4.6 Importations de services éducatifs effectuées par les ressortissants nationaux étudiant à l'étranger et pourcentage du montant total des importations de services, 1989, 1997 et 2000

	1989		1997		2000	
	Millions de dollars EU	% des importations totales de services	Millions de dollars EU	% des importations totales de services	Millions de dollars EU	% des importations totales de services
Australie	178	1.3	410	2.2	356	2.0
Canada	258	1.1	532	1.4	602	1.4
Mexique	..	..	44	0.3	53	0.3
Pologne	..	..	41	0.7	..	..
Royaume-Uni	67	0.2	182	0.2	150	0.2
États-Unis	586	0.7	1396	0.9	2150	1.0
Grèce	..	..	..	..	211	1.9
Italie	..	..	..	..	849	1.5

Note et source : voir le tableau 4.5.

Encadré 4.1 Exemples de mesures prises pour attirer les étudiants étrangers

Australie: Plusieurs organismes font connaître les services éducatifs australiens à l'étranger : les plus importants sont des organisations gouvernementales comme l'Australian Education International et Austrade, ainsi qu'une organisation privée, IDP Education Australia.

Royaume-Uni: En 1999, le gouvernement du Royaume-Uni s'est fixé pour objectif d'accueillir 75 000 étudiants étrangers supplémentaires d'ici 2005. Tandis que le British Council a bénéficié de 8.2 millions de dollars pour promouvoir l'enseignement supérieur britannique dans le monde, l'Education Counselling Service consacre 1.6 million de dollars à des campagnes qu'il mène en Amérique du Sud, en Chine, en Inde, en Russie et en Israël.

France: En 1998, le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Affaires étrangères ont créé l'Agence Edufrance ; cet organisme, qui est doté d'un budget de 16 millions de dollars sur quatre ans, est chargé d'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie de commercialisation et de communication en direction des étudiants étrangers. Il convient de noter, toutefois, que la quasi-totalité des étudiants étrangers acquittent le même faible montant de droits de scolarité que les étudiants français.

Autres exemples : Le Bureau canadien de l'éducation internationale et le réseau des centres d'éducation au Canada, Education New Zealand en Nouvelle-Zélande, l'Institute of International Education aux États-Unis, et le DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) en Allemagne.

pays qui appliquent des droits relativement élevés aux étudiants étrangers figurent l'Australie et la Nouvelle-Zélande, où des directives exigent des universités qu'elles facturent aux étudiants étrangers au moins le coût complet, ainsi que le Canada et le Royaume-Uni, où les universités sont autorisées à fixer leurs propres tarifs.

Toutefois, les distinctions n'existent pas uniquement entre les étudiants nationaux et étrangers : aux États-Unis, les universités des États favorisent

les étudiants locaux et les droits de scolarité sont plus élevés pour les étudiants des autres États tout comme pour les étudiants étrangers ; l'Australie et la Nouvelle-Zélande dispensent réciproquement leurs étudiants respectifs des tarifs appliqués aux étrangers. Un certain nombre de pays de l'Union européenne ne demandent aucun droit de scolarité aux étudiants, alors que d'autres tels que l'Autriche, la Suisse ou la République slovaque imposent des droits plus élevés aux étudiants étrangers (encore que certains d'entre

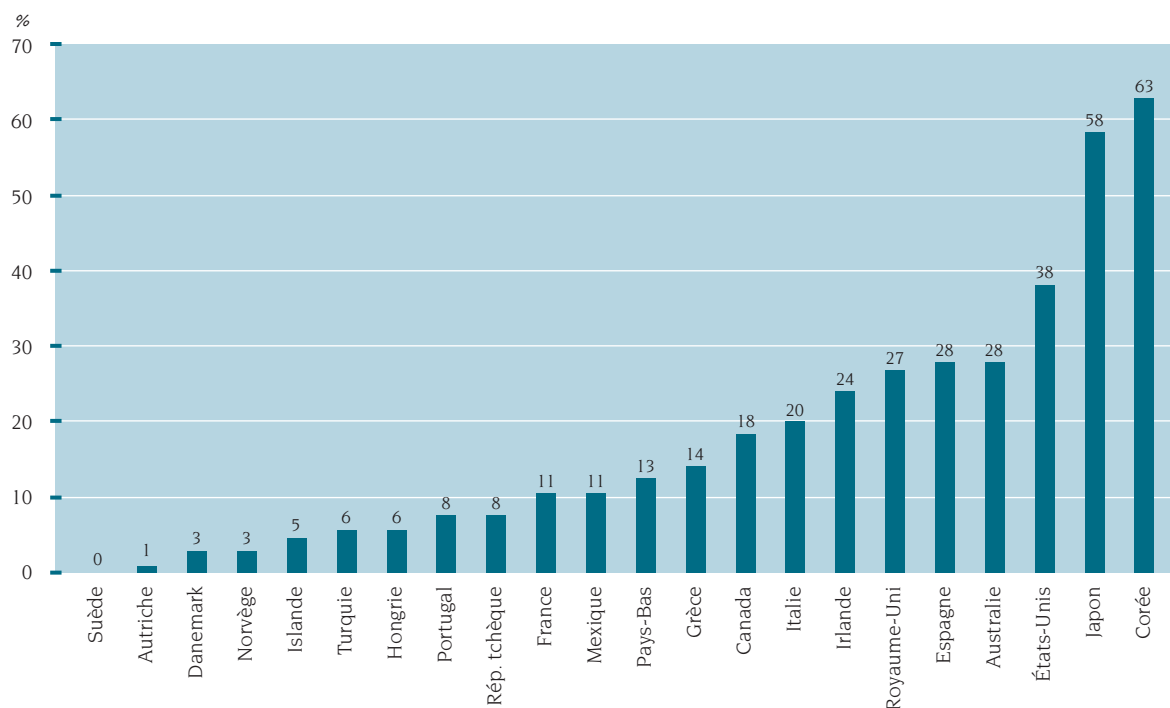
Tableau 4.7 Niveau des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers et nationaux dans des universités publiques

Niveau des droits de scolarité	Pays
Droits de scolarité plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les ressortissants nationaux	Australie, Autriche*, Belgique*, Canada, États-Unis, Irlande*, Nouvelle-Zélande, République slovaque, Royaume-Uni*, Suisse*
Droits de scolarité identiques pour les étudiants étrangers et nationaux	Corée, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Japon, Pays-Bas, Portugal
Scolarité gratuite pour les étudiants étrangers et nationaux	Allemagne, Danemark, Finlande, Norvège, Pologne, République tchèque, Suède

Source : Eurydice ; Société européenne pour la formation des ingénieurs (SEFI) ; OCDE.

* pour les étudiants non ressortissants de l'Union européenne et de la zone économique européenne.

Figure 4.4 Dépenses directes des établissements d'enseignement tertiaire à la charge des étudiants eux-mêmes, en pourcentage, 1998



Note : Cet indicateur exprime les dépenses directes des établissements d'enseignement supérieur, qui sont à la charge des ménages privés, en pourcentage des dépenses publiques, toutes sources confondues, affectées à ces établissements.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

eux bénéficient de diverses remises), mais, comparés à d'autres pays de l'OCDE, font peu d'efforts pour attirer les étudiants étrangers. En Allemagne, les études sont en général gratuites ou quasiment, quelle que soit la nationalité des étudiants ; cela étant, deux *Länder* (Baden-Wurtemberg et Berlin) imposent depuis peu des droits de scolarité dans l'enseignement supérieur aussi bien aux ressortissants nationaux qu'aux étrangers. En France, les étudiants étrangers acquittent le même faible montant de droits de scolarité que les ressortissants nationaux, mais l'Agence EduFrance fait payer une nouvelle formation (facultative) en langue ainsi que le tutorat.

Les politiques nationales en matière de droits de scolarité à acquitter dans l'enseignement post-secondaire peuvent aussi influencer sur la décision que prend un ressortissant national d'étudier dans son pays ou à l'étranger. Comme on peut le constater dans la figure 4.4, la participation des étudiants au financement direct de l'ensei-

gnement supérieur varie nettement selon les pays de l'OCDE. Les proportions vont de moins de 5 % du coût direct dans certains pays nordiques⁵ à plus de 50 % au Japon et en Corée. Cette situation aide peut-être à comprendre pourquoi les étudiants japonais et coréens constituent une proportion relativement forte des étudiants étrangers dans d'autres pays de l'OCDE. Pourtant, dans la mesure où beaucoup d'entre eux partent étudier aux États-Unis, où les étudiants prennent, là aussi, à leur charge une part relativement importante des

5. La Norvège et le Danemark financent aussi souvent une large part des dépenses de leurs ressortissants étudiant à l'étranger. Les Norvégiens financent leurs études au moyen de subventions et de prêts qu'ils peuvent utiliser pour se former dans n'importe quel pays et dans n'importe quel établissement de leur choix. Les Danois peuvent obtenir des subventions et des prêts pour étudier à l'étranger pendant une période pouvant aller jusqu'à quatre ans sous certaines conditions. Ces politiques contribuent à expliquer les taux relativement élevés de scolarisation à l'étranger des étudiants norvégiens et danois.

dépenses directes d'enseignement supérieur, il est clair que de multiples facteurs autres que les seuls droits de scolarité influent sur la mobilité internationale des étudiants.

2.4 Facteurs influant sur la demande des étudiants

En général, les pays qui attirent le plus d'étudiants étrangers (figure 4.1) sont aussi ceux qui appliquent les droits de scolarité les plus élevés (tableau 4.7). Il s'ensuit que les établissements d'enseignement sont fortement incités à attirer des étudiants étrangers lorsque ces derniers génèrent d'importantes recettes⁶. Ce facteur a sans aucun doute largement contribué à la progression des effectifs d'étudiants étrangers en Australie (encore que certains d'entre eux soient également subventionnés par les pouvoirs publics). Quoi qu'il en soit, les étudiants ne continuent pas de financer des formations coûteuses s'ils n'ont pas le sentiment « d'en avoir pour leur argent ». Décider d'aller étudier à l'étranger suppose d'avoir mis en balance le coût de ce type d'études et les avantages, monétaires ou non, que des études à l'étranger semblent devoir procurer par rapport à des études dans le pays d'origine.

Les étudiants ont aujourd'hui de multiples raisons de vouloir partir à l'étranger : des possibilités plus grandes que dans le pays d'origine quant à la qualité et à la diversité des formations proposées, les avantages qu'il y a à avoir une meilleure compréhension du reste du monde, etc. La décision des intéressés dépend de toute une palette de facteurs dont doivent tenir compte les établissements ou les pays qui souhaitent accroître leurs effectifs d'étudiants étrangers. Parmi ces facteurs, les suivants peuvent être cités :

- La diversité des formations post-secondaires proposées dans le pays d'origine et la possibilité d'y accéder (par exemple, des *numerus clausus* existent pour certains cursus) ;
- La langue du pays d'accueil et la langue de l'enseignement (les pays anglophones ont en général un avantage concurrentiel dans ce domaine même si certains pays non anglophones proposent à présent des formations en anglais pour attirer les étudiants étrangers) ;

- La proximité géographique et culturelle des pays d'accueil et d'origine ainsi que leurs liens historiques ;
- La présence de réseaux d'accompagnement, en particulier les associations d'étudiants ou d'anciens étudiants du pays d'origine ;
- La réputation et la qualité supposée des établissements d'enseignement ou des formations dans leur ensemble dans le pays d'accueil comparé au pays d'origine ;
- La transférabilité et/ou la reconnaissance des diplômes entre le pays d'origine et le pays d'accueil ;
- Le coût des études à l'étranger comparé à leur coût dans le pays d'origine – frais de formation et d'entretien – et l'existence de différentes formes d'aides financières ;
- Les infrastructures et les prestations sociales dont les étudiants étrangers bénéficient dans le pays d'accueil (couverture médicale, logement, centres d'apprentissage de la langue, droit à la sécurité sociale, par exemple) ;
- La politique d'immigration (ou en matière de visa) à l'égard des étudiants, et en particulier la possibilité qu'ont les étudiants étrangers de travailler pendant leurs études et de s'installer dans le pays à l'issue de leur formation ; et
- Les possibilités d'emploi dans le pays d'accueil et dans le pays d'origine.

3. NOUVELLES FORMES DE COMMERCE DES SERVICES ÉDUCATIFS

S'il est vrai que les études poursuivies à l'étranger constituent actuellement le volet le plus important des échanges commerciaux de services éducatifs post-secondaires à l'échelle internationale, deux autres formes de services gagnent actuellement du terrain : la formation à distance (le mode 1 dans le tableau 4.1) et la présence commerciale (le mode 3). La formation à distance englobe les activités de cyberformation assurées via l'Internet et d'autres moyens de communication

6. Une politique consistant à faire payer les étrangers plus que les ressortissants nationaux peut également refléter une volonté de ne pas subventionner les étudiants étrangers au moyen des droits de scolarité acquittés par les autochtones.

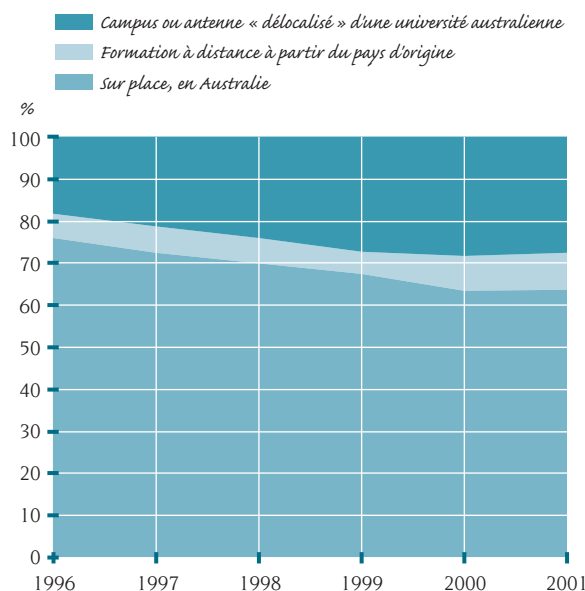
(satellite, TV, CD-ROM, courrier électronique). Les exemples de présence commerciale comprennent les antennes d'universités implantées à l'étranger (« campus délocalisés ») pour répondre à la demande des étudiants qui ne souhaitent ou ne peuvent pas partir à l'étranger, les entreprises proposant des cours de langue, et d'autres organismes d'enseignement ou de formation appartenant au secteur public ou privé. Ces formes de prestation peuvent également englober les étudiants qui suivent une partie de leur formation dans le pays d'accueil (mode 2) et les enseignants du pays d'exportation qui viennent enseigner dans le pays d'origine des étudiants (mode 4).

Les campus « délocalisés » et la formation à distance sont des solutions qui séduisent souvent car elles sont moins coûteuses que les études à l'étranger. Bien que moins enrichissantes du point de vue culturel et linguistique que la formation suivie dans un autre pays, ces solutions seront probablement de plus en plus recherchées à l'avenir. Ces modes de prestation soulèvent d'importantes questions de fond pour les gouvernements nationaux car ils multiplient les possibilités offertes aux étudiants nationaux et entrent en concurrence directe avec les fournisseurs locaux de services éducatifs.

L'Australie est l'exemple même du pays dont les exportations de services éducatifs post-secondaires sont de plus en plus assurées dans le pays d'origine des étudiants. Entre 1996 et 2001, la scolarisation « délocalisée » a augmenté, passant de 24 à 37 % de la totalité des inscriptions d'étudiants étrangers dans des établissements australiens (voir figure 4.5). Les étudiants concernés fréquentaient pour la plupart des campus implantés à l'étranger (28 % de l'effectif total d'étudiants étrangers en 2001) et une proportion relative faible d'entre eux, bien qu'en progression (9 % de l'effectif total d'étudiants étrangers) suivaient une formation à distance depuis un pays étranger. Plus de la moitié des étudiants originaires de Singapour et de Hong Kong (Chine), qui sont scolarisés dans des établissements d'enseignement australiens, le sont dans des antennes « délocalisées »⁷.

Le Royaume-Uni est un autre grand fournisseur de formations à l'étranger, cette forme de commerce ayant enregistré une progression rapide durant les

Figure 4.5 Répartition des étudiants étrangers inscrits dans les universités australiennes, par type d'études, 1996 à 2001



Source : IDP Education Australia.
Données de la figure 4.5, p. 128.

années 90. En 1996-97, près de 140 000 étudiants fréquentaient des établissements britanniques installés à l'étranger alors que 200 000 étudiants étrangers étaient scolarisés au Royaume-Uni cette même année (Bennell et Pearce, 1998). A Hong Kong (Chine), le Royaume-Uni représentait en 2000 plus de la moitié des 575 diplômés étrangers pouvant être délivrés par des établissements locaux d'enseignement supérieur privés, des centres de formation à distance ou dans le cadre de partenariats avec des universités locales. Un tiers supplémentaire de l'ensemble de ces diplômés émanait d'établissements australiens, et les autres étaient proposés par d'autres pays dont les États-Unis et la Chine continentale (McBurnie et Zigras, 2001).

Le développement des nouveaux modes de prestation internationale d'activités éducatives a été stimulé en partie par l'apparition de nouveaux types de fournisseurs. S'il est vrai que les statistiques disponibles dans ce domaine sont rares, cette évolution est l'une des caractéristiques

7. IDP Education Australia. Cf. www.idp.edu.au/services/marketing/research_consult/fast_facts/higher_education.asp

les plus importantes du nouveau contexte dans lequel s'inscrit la formation à l'échelle internationale (Cunningham *et al.*, 2000). Parmi ces nouveaux fournisseurs, on peut en particulier citer les organismes de formation des entreprises, les organismes à but lucratif et les instituts de formation à distance (y compris de cyberformation).

Les nouveaux fournisseurs rivalisent avec les établissements classiques d'enseignement post-secondaire, mais aucune dichotomie très nette n'existe entre les anciens et les nouveaux. Les établissements de type traditionnel sont parties prenantes de l'évolution actuelle, créant parfois des antennes privées ou des filiales virtuelles ou entrant dans des partenariats avec d'autres organisations telles que des entreprises de média privées.

Les organismes de formation d'entreprises sont en général créés par des multinationales qui la plupart du temps forment leurs salariés dans le monde entier mais assurent également une formation à d'autres apprenants, fournisseurs et clients. Selon une étude récente consacrée aux « universités d'entreprise » aux États-Unis, celles créées par Motorola ou McDonald's notamment, 42 % de ces organismes assurent des formations qui pourraient donner lieu à la délivrance d'un diplôme par un établissement d'enseignement homologué (Densford, 1999). Près d'un quart de ces organismes bénéficient de financements de sources extérieures à l'entreprise (Meister, 1998). Le nombre d'universités d'entreprise nord-américaines a quadruplé entre 1988 et 1998 (passant de 400 à 1 600) et beaucoup d'entre elles disposent de multiples campus ou antennes. Ainsi, les 1 700 Certified Technical Education Centers (CTEC) de Microsoft sont des entreprises de formation privées franchisées, qui opèrent à l'échelle internationale, ont recours à des formateurs titulaires d'une certification Microsoft et dispensent les programmes d'enseignement de Microsoft. Microsoft fournit aussi ses programmes de formation, sous licence, à des organismes de formation dans le monde entier. Près de 40 universités et autres établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni ont par exemple un contrat pour dispenser des formations certifiées par Microsoft. Ces formations intéressent souvent beaucoup les futurs étudiants car elles sont assorties d'une meilleure reconnaissance et de plus

grandes possibilités d'emploi que ce n'est le cas de certains diplômes délivrés par des universités traditionnelles.

Les universités privées à but lucratif certes existent depuis plus d'un siècle, mais elles gagnent en importance et s'impliquent de plus en plus dans la formation transfrontière. Sylvan Learning Systems est l'un des exemples les plus remarquables à cet égard. Cette entreprise regroupe des appellations commerciales telles que Sylvan Learning Centers, Caliber Learning Networks et Wall Street Institutes. Sylvan a récemment acquis des universités et des écoles de commerce privées au Mexique, en Espagne, en France et en Suisse. Il est également majoritaire dans le capital d'un établissement de formation universitaire à distance de premier plan, la Walden University, et dans la National Technology University, prestataire de formations diplômantes à distance en sciences de l'ingénieur. Ces établissements assurent des formations diplômantes payantes à des étudiants, des salariés et des entreprises, aussi bien localement qu'à l'étranger. En 2001, le groupe Sylvan a annoncé une progression de 54 % de ses recettes, qui se chiffraient alors à 485 millions de dollars.

Les technologies de l'information et des communications (TIC) facilitent la prestation à l'étranger de services éducatifs, en complétant la formation en face à face, de type traditionnel, par des méthodes interactives d'apprentissage et de diffusion des matériaux pédagogiques (courrier électronique, vidéoconférences, etc.). Largement mis à profit en complément de l'enseignement classique présentiel dans les établissements d'enseignement post-secondaire, le marché des établissements d'enseignement virtuels a suivi les hauts et les bas de la cyberéconomie. On considère cependant encore que ces établissements, qui dispensent leur enseignement au premier chef via les technologies de l'information et des communications, ont un fort potentiel de croissance en particulier dans le secteur de la formation assurée par les entreprises et de la formation pour adultes. La National Technology University propose, par exemple, quinze formations en ligne conduisant à l'obtention d'une maîtrise (« Master ») et permet d'accéder à quatre autres diplômes de maîtrise universitaire. L'entreprise de formation sur l'Internet, Unext, et la Cardean University qu'elle a créée, fournissent

des formations en gestion commerciale à des entreprises ainsi qu'aux étudiants à titre individuel, en faisant appel à cette fin à un ensemble d'universités américaines et britanniques très réputées. La Cardean University a récemment conclu un accord avec Thomson Enterprise Learning pour commercialiser des programmes de formation commerciale en ligne à d'importants clients de l'entreprise implantés dans le monde entier.

Afin de faire face à la concurrence des universités à but lucratif et des universités virtuelles, certaines *universités traditionnelles* ont créé des antennes privées à but lucratif qui ciblent leur action sur la demande de cyberformation ainsi que sur la formation pour adultes. En 2002, la University of Liverpool (Royaume-Uni) et la Washington University de Saint Louis (États-Unis) ont toutes deux créé en Chine des programmes conduisant à la délivrance d'une maîtrise de formation en gestion (MBA) : la formation proposée par l'université britannique est totalement assurée en ligne, alors que l'université américaine envoie sur place des enseignants qui travaillent avec une université chinoise partenaire. Un nombre grandissant d'universités traditionnelles créent également des consortiums et des partenariats qui sont conçus pour faire face à la demande internationale en recourant aux nouveaux modes de prestation. Ainsi, Universitas 21 regroupe 18 universités réputées, de dix pays différents ; celles-ci entreprennent des projets d'envergure mondiale que chacune n'aurait pas les moyens d'entreprendre individuellement. En partenariat avec Thomson Learning, Universitas 21 a créé U21global, prestataire d'activités en ligne (et via la télévision), qui doit assurer des formations en gestion d'entreprises à partir de 2003 à Singapour, en Malaisie et à Hong Kong (Chine). Trium EMBA est un autre exemple d'un partenariat international auquel participent des universités des États-Unis, du Royaume-Uni et de la France, qui dispensent des programmes de Executive MBA associant l'enseignement présentiel et la formation à distance.

4. LE COMMERCE DES SERVICES ÉDUCATIFS ET L'AGCS

Comme on l'a noté plus haut, la progression des échanges internationaux de services éducatifs

est induite par de nouvelles formes d'offres et par l'accroissement de la demande émanant des étudiants. La question de la libéralisation du commerce des services éducatifs est incontestablement à l'ordre du jour puisqu'elle figure dans les négociations en cours de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). En pratique, toutefois, cette libéralisation suscite un large débat public et l'idée de soumettre l'éducation au libre échange s'est révélée jusqu'à présent être une question très sensible pour les pays.

L'AGCS est un traité multilatéral qui régit les échanges internationaux dans le secteur des services. A l'instar du GATT (Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce) qui concerne le commerce des biens, l'AGCS prévoit pour le commerce des services des règles mutuellement convenues, l'obligation d'accès aux marchés et des engagements non discriminatoires. L'AGCS, qui est entré en vigueur en 1995, est administré par l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et son existence reflète l'importance grandissante des services dans les échanges internationaux.

Le tableau 4.8 présente les principaux éléments et règles de l'AGCS qui comprend trois volets essentiels : le cadre de règles, qui définit les obligations générales, les annexes relatives à des secteurs de services particuliers, et les listes d'engagements présentées par chaque pays Membre, précisant les mesures de libéralisation par secteur et par mode de fourniture. Les négociations au titre de l'AGCS ont repris en 2000.

L'éducation est l'un des secteurs pour lesquels les membres de l'OMC se sont montrés le moins enclins à prendre des engagements. A ce jour, 25 pays Membres de l'OCDE et 28 autres pays membres de l'OMC ont pris des engagements pour au moins un sous-secteur de l'éducation⁸ : l'enseignement primaire, y compris l'accueil et l'éducation pré-scolaires ; l'enseignement secondaire ; l'enseignement supérieur, y compris les activités universitaires et les services de formation professionnelle post-secondaire ; la formation pour adultes, ou les autres activités éducatives.

8. Pour avoir une vision plus précise des engagements pris par les pays à l'OMC dans le domaine des services éducatifs, voir OCDE (2002c).

Tableau 4.8 Obligations et règles dans le cadre de l'AGCS

Élément ou règle régissant l'AGCS	Explication	Application
Portée et définition	L'ensemble des services faisant l'objet d'échanges internationaux sont couverts dans les 12 différents secteurs de services (éducation, transport, finances, tourisme, santé, construction, etc.).	S'applique à tous les services à deux exceptions près : i) les services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental ; et ii) les droits en matière de trafic aérien.
Mesures	L'ensemble des législations, réglementations et pratiques au niveau national ou infranational ayant une incidence sur le commerce des services.	Mesures prises par des gouvernements et administrations centraux, régionaux ou locaux, et des organismes non gouvernementaux lorsqu'ils exercent des pouvoirs délégués par des gouvernements ou administrations centraux, régionaux ou locaux.
Obligations générales	L'AGCS prévoit trois obligations générales : – traitement de la nation la plus favorisée – transparence – règlement des différends	Elles s'appliquent à l'ensemble des secteurs de services, que les membres de l'OMC établissent ou non des listes d'engagements.
Traitement de la nation la plus favorisée	Exige que tous les partenaires commerciaux étrangers bénéficient d'un traitement égal et homogène. Le traitement de la nation la plus favorisée suppose d'accorder un traitement égal à ses partenaires commerciaux. Dans le cadre de l'AGCS, si un pays autorise la concurrence étrangère dans un secteur, les fournisseurs de services dans ce secteur de tous les membres de l'OMC doivent bénéficier des mêmes possibilités.	Des exemptions ponctuelles sont autorisées pour les premiers signataires de l'OMC et les nouveaux pays adhérents mais en principe leur durée d'application ne devrait pas être supérieure à dix ans. En tout état de cause, elles seront examinées lors du cycle suivant de négociations sur la libéralisation du commerce.
Obligations sectorielles	Les listes des pays comprennent un certain nombre d'obligations propres à des secteurs parmi lesquelles l'accès aux marchés et le traitement national.	Ne s'appliquent qu'aux engagements énumérés dans les listes nationales. Le niveau et l'étendue de l'obligation sont déterminés par le pays ; les pays conservent le droit de maintenir des mesures non conformes dans les secteurs/ modes de fourniture mentionnés dans les listes.
Traitement national	Visé à accorder un traitement égal aux fournisseurs étrangers et nationaux (ou des possibilités de concurrence égale lorsque le traitement identique n'est pas possible). Dès lors qu'un fournisseur étranger a été autorisé à assurer un service dans un pays, aucune discrimination ne doit exister dans le traitement des fournisseurs étrangers et nationaux.	S'applique uniquement lorsqu'un pays a pris un engagement spécifique positif. Les mesures non conformes peuvent être maintenues de façon négative dans les secteurs/ modes de fourniture mentionnés dans les listes.
Accès aux marchés	Attention principalement ciblée sur les restrictions quantitatives non discriminatoires entravant l'accès aux marchés.	Chaque pays détermine les restrictions à l'accès aux marchés pour chaque secteur et mode de fourniture inscrit sur la liste, comme pour le traitement national.
Libéralisation progressive	L'AGCS est assorti d'un programme incorporé, ce qui signifie qu'il est possible de revoir périodiquement les négociations en vue d'atteindre un niveau progressivement plus élevé de libéralisation consolidée ; une flexibilité spéciale est envisagée à cet égard pour les pays en développement.	Chaque pays détermine le rythme, l'étendue et la nature de l'ouverture de son marché dans le cadre de l'AGCS et conserve le droit de ne souscrire aucun engagement dans tel ou tel secteur/ mode de fourniture.

Source : OCDE.

Globalement, ces pays ont maintenu un nombre un peu plus élevé de limitations pour le primaire que pour le secondaire, l'enseignement supérieur et la formation des adultes, et ils se sont montrés plus sensibles en ce qui concerne les organismes, les entreprises et les professionnels étrangers opérant dans leur pays (modes 3 et 4) qu'au sujet de la fourniture transfrontière de services (mode 1) ou des études suivies à l'étranger (mode 2).

4.1 Les services d'enseignement public et l'AGCS

L'AGCS prévoit des exemptions pour les services « fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental », qui comprennent « tout service qui n'est fourni ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs de services ». Attendu que dans de nombreux pays, les services d'enseignement public sont dans une certaine mesure en concurrence de fait avec des services privés, on peut soutenir que cette exemption ne s'applique pas. Toutefois, ce qui importe sans doute, c'est de savoir si les fournisseurs publics et privés assurent ou non des « services similaires ». De plus, la perception de droits ne donne pas automatiquement un caractère « commercial » à la prestation publique.

Quelle que soit l'interprétation de cette règle, certains pays ont proposé de libéraliser plus avant le commerce des services éducatifs dans le cadre des négociations actuelles à l'AGCS. Leur proposition rappelle que les termes de l'AGCS sont en conformité avec le droit des gouvernements de fixer des réglementations afin d'atteindre des objectifs de politique nationale dans le secteur de l'éducation⁹. Sur les quatre propositions qui ont été présentées à ce jour, trois (celles de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et des États-Unis) insistent sur le développement rapide de l'enseignement supérieur et de la formation pour adultes, en particulier grâce à l'utilisation de l'Internet, et sur l'importance croissante de ces activités à l'échelle internationale. L'Australie, notamment, plaide pour une libéralisation plus grande du commerce des services éducatifs, surtout afin de permettre à chaque personne dans l'ensemble des pays d'accéder à une plus large palette d'options. La quatrième proposition, émanant du Japon, encourage les membres de l'OMC à favoriser la libéra-

lisation dans le secteur des services éducatifs en améliorant l'accès aux marchés, en assurant davantage le traitement national et en procédant à une déréglementation locale dans les domaines connexes. Toutefois, le Japon souligne également dans sa proposition qu'il est nécessaire, d'une part, de prendre des mesures pour préserver et améliorer la qualité des services fournis, en protégeant les consommateurs contre les fournisseurs étrangers de services éducatifs de piètre qualité, et d'autre part, d'assurer l'équivalence internationale des titres et diplômes délivrés (voir la section 5 plus loin).

4.2 Les fournisseurs étrangers de services éducatifs et les subventions publiques

L'AGCS est un cadre de négociations très souple. Les membres de l'OMC restent libres non seulement de choisir les secteurs et les modes de prestation pour lesquels ils veulent prendre des engagements concernant l'accès aux marchés et le traitement national, mais aussi de déterminer le contenu de ces engagements et l'étendue des restrictions éventuellement maintenues.

Même si un pays a pris un engagement en vertu duquel il est tenu d'accorder un traitement égal aux fournisseurs étrangers et locaux de services éducatifs, tout membre de l'OMC souhaitant accorder un traitement moins favorable à des fournisseurs étrangers de formations universitaires (par exemple) qu'aux fournisseurs locaux peut le faire à condition de le préciser dans sa liste d'engagements. L'Union européenne, par exemple, qui négocie au nom de ses États membres, soutient généralement l'idée que la « règle » du traitement national ne s'applique pas à l'octroi de subventions aux fournisseurs étrangers dans l'enseignement public : les gouvernements ne sont pas tenus de subventionner ces fournisseurs dans les mêmes conditions que les prestataires locaux. De la même façon, les États-Unis appliquent une limitation au traitement national en ce qui concerne l'accès à certaines subventions et bourses.

9. Proposition des États-Unis sur les services d'enseignement supérieur (du troisième degré), d'enseignement et de formation à l'intention des adultes, au titre des négociations en cours à l'AGCS (S/CSS/W/23), 18 décembre 2000.

4.3 L'AGCS et la reconnaissance des titres et diplômes

Les pays Membres sont tenus de signaler à l'OMC les accords bilatéraux ou multilatéraux qu'ils concluent en matière de formation ou d'expérience acquise, de prescriptions remplies, ou de licences ou certificats accordés dans un pays déterminé. L'objectif est de donner aux autres pays de l'OMC intéressés la possibilité de négocier une reconnaissance comparable avec le pays concerné. L'AGCS stipule également que « chaque fois que cela sera approprié, la reconnaissance devrait être fondée sur des critères convenus multilatéralement. Dans les cas où cela sera approprié, les Membres collaboreront avec les organisations intergouvernementales et non gouvernementales compétentes à l'établissement et à l'adoption de normes et critères internationaux communs pour la reconnaissance et de normes internationales communes pour l'exercice des activités et professions pertinentes en rapport avec les services ». Cet impératif donne l'occasion aux autres pays de faire savoir s'ils souhaitent participer aux négociations mais n'oblige pas les pays qui ont négocié l'accord à l'origine à accepter les autres membres.

Les procédures d'homologation, d'octroi de licences et de reconnaissance sont pour l'essentiel propres à chaque pays et présentent souvent des différences sensibles d'un pays à l'autre, ce qui peut soulever des problèmes de reconnaissance transnationale.

Lorsque les réglementations ou les statuts gouvernementaux exigent une certification ou une homologation par des organismes non gouvernementaux aux fins de la délivrance d'une licence, ou lorsque ces pouvoirs sont délégués, on considère qu'il s'agit de « mesures des Membres » et le processus relève donc des dispositions de l'AGCS (Ascher, 2002).

4.4 Conséquences de l'AGCS pour la formation

Les membres de l'OMC ont convenu de mener les nouvelles négociations sur la libéralisation des échanges à leur terme pour le 1er janvier 2005. Le calendrier retenu est le suivant :

- 30 juin 2002 : les pays soumettent des propositions initiales demandant à leurs partenaires commerciaux d'ouvrir leurs marchés dans le

domaine des services. Quatre pays, l'Australie, les États-Unis, le Japon et la Nouvelle Zélande, ont présenté des propositions à soumettre aux négociations dans le secteur des services éducatifs.

- 31 mars 2003 : les pays présenteront des offres initiales en vue de l'ouverture de leurs marchés dans le domaine des services.
- 1 janvier 2005 : le cycle actuel des négociations de l'AGCS prendra fin.

Il est difficile d'évaluer avec précision les conséquences de l'AGCS du point de vue de la libéralisation du commerce international des activités éducatives post-secondaires, dans la mesure où ce processus aura des interactions avec l'évolution de la demande et de l'offre, dont il a été question dans les sections précédentes, ainsi qu'avec les nombreux accords commerciaux, bilatéraux et régionaux, conclus entre les pays dans le domaine des services éducatifs. L'évolution de la demande et de l'offre tient à différents facteurs : le rythme de la progression de la demande des étudiants, à la fois dans les pays développés et dans les pays en développement ; la recherche d'autres sources de financement à laquelle les établissements d'enseignement supérieur doivent procéder et qui parfois les amène à entreprendre des activités à but lucratif ou à se mettre en quête d'aides financières de sources privées ; la hausse des droits de scolarité et autres frais à la charge des étudiants ; l'augmentation du nombre d'entreprises privées fournissant des formations du supérieur ainsi que des activités de formation pour adultes, à l'échelle tant nationale qu'internationale.

Nombre de ces évolutions sont antérieures aux engagements qui remontent à 1995, pris au titre de l'AGCS dans le domaine des services éducatifs ; depuis cette date, elles se sont plutôt accélérées en dépit du niveau relativement faible des engagements de libéralisation souscrits dans le domaine de l'éducation dans le cadre de l'Accord. Chose plus importante, une grande partie du commerce des services éducatifs se déroule en dehors du cadre de l'OMC et ne se reflète pas dans les engagements pris au titre de l'AGCS (ni pour l'essentiel dans les accords commerciaux conclus à l'échelle régionale). A ce propos, il vaut la peine de signaler que parmi les pays dont un nombre considérable

de ressortissants étudient à l'étranger, rares sont ceux – la Chine, l'Allemagne, la France, la Grèce et la Thaïlande – qui ont contracté des engagements en matière de services éducatifs à ce jour. En outre, les négociations menées dans le cadre de l'AGCS sont en général focalisées sur l'enseignement supérieur et les activités de formation pour adultes et non sur l'enseignement primaire et secondaire qui, de l'avis de la plupart des pays, sortent du cadre des engagements en matière de libéralisation.

Les pays, dans leur majorité, s'intéressent principalement au commerce relevant du mode 2 (les études effectuées à l'étranger). Peu de « barrières commerciales » entravent ce type de flux. Les principaux obstacles sont les difficultés que les étudiants rencontrent pour obtenir des visas, financer leurs études à l'étranger et obtenir des permis de travail. Toutefois, ces problèmes ne sauraient être résolus dans le cadre des négociations de l'AGCS (Sauvé, 2002). De même, le commerce des services éducatifs relevant du mode 4 (lorsqu'une personne se rend dans un autre pays à titre temporaire pour y fournir un service éducatif) ne soulève pas en général de grandes difficultés étant donné les avantages que les chercheurs et les universitaires (qui se déplacent) procurent aux pays d'accueil et à ses établissements d'enseignement.

Cela étant, même si les conséquences de l'AGCS pour l'éducation ont été très limitées jusqu'à présent, certains facteurs pourraient modifier cette situation à plus long terme :

- Le commerce des services éducatifs va très probablement se développer étant donné l'accroissement des investissements consacrés aux activités éducatives menées à l'étranger (mode 3 – présence commerciale) et le recours croissant aux TIC comme mode de prestation d'activités éducatives (mode 1 – offre transfrontière). Les débats qui se déroulent actuellement à l'OMC au sujet des services éducatifs et du commerce électronique pourraient avec le temps contribuer à atténuer les obstacles à ce type d'échanges.
- Le programme incorporé de l'AGCS prévoit des cycles successifs de négociations en vue de parvenir peu à peu à des niveaux plus élevés de libé-

ralisation commerciale. Il s'ensuit que la question de savoir comment libéraliser davantage le marché international des services éducatifs et supprimer ou réduire les obstacles à ce type d'échanges sera sans cesse à l'ordre du jour des négociations consacrées au commerce des services dans le cadre de l'OMC.

5. ASSURANCE QUALITÉ ET HOMOLOGATION À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

Les systèmes d'assurance qualité et d'homologation dans l'enseignement post-secondaire sont mis au point presque exclusivement par les organismes publics compétents et les établissements d'enseignement post-secondaire. Dans la plupart des cas, l'objectif de ces systèmes est uniquement d'assurer la qualité des formations dispensées dans le pays lui-même à des étudiants locaux. Il en résulte donc un manque de transparence générale sur le marché international de la formation, en ce sens que les étudiants ont parfois du mal à évaluer si un cursus proposé par un fournisseur étranger est ou non de bonne qualité. En outre, il ne va pas de soi que les titres et diplômes obtenus à l'étranger sont automatiquement reconnus dans le pays d'origine. C'est pourquoi la question de l'assurance qualité et de l'homologation à l'échelle internationale figure en très bonne place dans les préoccupations des pouvoirs publics.

5.1 Divergence ou convergence de l'assurance qualité et de l'homologation à l'échelle internationale ?

Les systèmes nationaux d'assurance qualité concernent tout particulièrement le commerce international des services éducatifs. Si ces systèmes présentent une comparabilité satisfaisante d'un pays à l'autre et inspirent une confiance suffisante, ils peuvent sensiblement contribuer à la protection des consommateurs et à la réglementation du commerce transnational des services éducatifs.

Les dispositifs d'assurance qualité et d'homologation présentent toutefois une diversité considérable d'un pays à l'autre à plusieurs égards : la définition du terme même de « qualité » ; la finalité et les fonctions de l'assurance qualité, telles que l'amélioration des établissements ou

encore la responsabilisation et la transparence vis-à-vis de l'extérieur ; et les méthodes employées dans les systèmes d'assurance qualité et d'homologation (Van Damme, 2002). Aux États-Unis, par exemple, le système d'assurance qualité dépend d'un réseau complexe regroupant les conseils de certification et de délivrance de licences à l'échelle des États, les systèmes centraux d'enseignement supérieur à l'échelle des États, les organismes d'homologation régionaux, les organismes de certification professionnelle et le gouvernement fédéral.

Les problèmes « non résolus » que posent la protection des consommateurs et la reconnaissance des titres et diplômes ont poussé les organismes nationaux d'assurance qualité dans l'enseignement post-secondaire à renforcer le dialogue et la coopération avec les acteurs compétents d'autres pays. Il en est résulté une certaine convergence des systèmes nationaux d'assurance qualité et d'homologation. Un exemple notable est la Déclaration de Bologne de l'ensemble des pays européens, dont l'objectif est de mettre en place un système d'harmonisation des diplômes de l'enseignement supérieur en Europe et d'instaurer un mécanisme européen d'assurance qualité ayant des critères et des méthodes comparables. Autre initiative importante, la Convention de l'UNESCO/Conseil de l'Europe adoptée en 1997 à Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. Cette Convention ne s'inscrit plus dans la logique de la stricte « équivalence » des titres et diplômes fondée sur les notions de « reconnaissance » et d'« homologation ». Elle est plutôt basée sur la *coopération* et la *confiance* entre les systèmes nationaux. Si un pays ratifie cette Convention, il est tenu de reconnaître les titres et diplômes délivrés par les autres parties prenantes comme étant similaires aux titres et diplômes correspondants délivrés dans le cadre de son propre système, à moins qu'une différence fondamentale entre les titres et diplômes respectifs des parties concernées ne puisse être démontrée.

Le « Code de bonnes pratiques pour la prestation d'un enseignement transnational » adopté récemment par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe est étroitement lié à la Convention de Lisbonne. Ce code sous-entend que les systèmes d'assurance qualité

sont indissociables des prestations transnationales, autrement dit qu'ils sont implicitement exportés dans les pays hôtes où ils n'ont, en fait, pas d'existence légalement reconnue.

Le souci d'assurer la qualité des programmes transnationaux d'enseignement supérieur a déjà conduit certains des grands pays exportateurs de services éducatifs – l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni – à faire en sorte que leurs systèmes nationaux d'assurance qualité soient applicables à leurs activités transfrontières d'enseignement supérieur. La participation des établissements à ces systèmes est souvent facultative, mais les universités et les partenaires locaux qui y adhèrent sont nombreux.

La diversification grandissante de l'enseignement post-secondaire est principalement induite par la progression de l'offre d'activités éducatives transfrontières et de formations à distance, et par les nouveaux fournisseurs privés à but lucratif. En général, toutefois, ailleurs qu'aux États-Unis, les systèmes existants d'assurance qualité et d'homologation ne se sont guère adaptés à ces nouveaux fournisseurs ni aux nouvelles activités de téléformation (Van Damme, 2002). A l'heure actuelle, les organismes d'assurance qualité semblent pour la plupart avoir pour but de défendre la notion traditionnelle de la qualité de l'enseignement universitaire, notion qui ne s'adapte peut-être pas toujours facilement à la diversification des services proposés par une plus large palette de fournisseurs. L'une des solutions possibles pourrait consister à diversifier les systèmes nationaux d'assurance qualité et d'homologation afin de tenir compte de la plus grande variété des activités éducatives proposées. Il est cependant peut probable qu'une démarche de ce genre aboutirait à une plus grande transparence et convergence internationales. Une autre solution consisterait à reconceptualiser et à simplifier les mécanismes d'assurance qualité de telle sorte qu'ils puissent s'appliquer à des formes très différentes d'enseignement post-secondaire et de services transfrontières. Pour l'instant, toutefois, il serait bien difficile de démontrer que d'importants changements vont être apportés, à brève échéance, aux dispositifs nationaux d'assurance qualité pour parvenir à une cohérence internationale en la matière.

5.2 Reconnaissance professionnelle

Dans plusieurs pays, pour exercer certaines professions, notamment dans les domaines du droit, de la médecine et des sciences de l'ingénieur, il est indispensable de suivre une autre formation à l'issue des études universitaires et de passer des examens supplémentaires afin d'obtenir la licence nécessaire. Dans d'autres pays, en revanche, les diplômes universitaires obtenus donnent souvent automatiquement accès aux carrières professionnelles correspondantes sans nécessiter de formations ou d'examens complémentaires. Dans les pays anglophones par exemple, les organismes d'homologation sont souvent rattachés aux associations professionnelles qui évaluent si un cursus d'enseignement supérieur – et partant les étudiants qui en sont diplômés – satisfont les normes imposées par la profession concernée.

Du fait de la mobilité internationale croissante des travailleurs intellectuels, des accords multilatéraux de reconnaissance mutuelle ont été conclus en vue de résoudre les problèmes que posent la reconnaissance et l'équivalence des titres professionnels d'un pays à l'autre. Les accords passés dans le cadre de l'OMC et les accords commerciaux régionaux ont favorisé cette évolution. Le secteur comptable est un exemple à cet égard. En 1998, l'OMC a adopté une réglementation en vertu de laquelle les pays qui ont pris des engagements commerciaux dans le secteur des services comptables sont convenus d'assurer la transparence des procédures en matière d'octroi de licences et de délivrance de titres et diplômes. Cette réglementation, toutefois, ne porte pas sur le *contenu proprement dit* des titres et diplômes en comptabilité. L'OMC n'est pas un organisme de normalisation et sa mission n'est pas non plus d'évaluer le contenu des normes nationales, qu'elles soient éducatives ou professionnelles. Le rôle de cette organisation est avant tout de garantir la transparence des dispositifs de reconnaissance et d'octroi de licences (voir également la section 4.3 plus haut).

Parmi les accords internationaux sur la reconnaissance mutuelle des diplômes professionnels, l'un de ceux qui va le plus loin est le « Washington Accord » qu'ont conclu en 1997, en ce qui concerne les ingénieurs, des associations représentant cette

profession en Australie, au Canada, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et aux États-Unis. L'Afrique du Sud et Hong Kong (Chine) y ont récemment souscrit et le Japon y a adhéré à titre provisoire. L'accord reconnaît « l'équivalence quant au fond » des programmes de formation qui permettent d'atteindre le niveau d'études requis pour exercer le métier d'ingénieur, mais ne prévoit pas encore la reconnaissance officielle mutuelle des titres et diplômes professionnels. L'accord précise également les critères et les procédures en fonction desquels les cursus en sciences de l'ingénieur sont homologués. Les pays signataires acceptent mutuellement les décisions respectives d'homologation et reconnaissent par conséquent l'équivalence des mécanismes d'homologation nationaux de chaque pays.

Le secteur des TIC joue un rôle particulièrement dynamique dans l'octroi d'agréments à l'échelle mondiale pour les programmes de formation aux TIC proposés par les entreprises. Un acteur de taille dans ce domaine est CompTIA, qui représente plus de 8 000 entreprises d'informatique et de communications dans plusieurs pays et élabore des normes en matière de certification. IBM, Intel, Microsoft et Novell ont intégré la certification délivrée par CompTIA dans leur propre programme de formations certifiantes. Ces initiatives influent directement sur les dispositifs d'assurance qualité et d'homologation applicables à la formation professionnelle et, dans une moindre mesure, à l'enseignement supérieur dans le domaine des TIC.

L'homologation et la reconnaissance universitaires et professionnelles transnationales vont probablement continuer de se développer et l'action synergique des associations professionnelles à l'échelle internationale va peser davantage en faveur d'une plus grande coordination de l'assurance qualité et de l'homologation transfrontières à la fois dans la formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur.

6. CONCLUSION ET ENJEUX POUR LES POUVOIRS PUBLICS

Le développement de l'offre internationale de formations post-secondaires peut servir en gros deux objectifs stratégiques. Une stratégie

« privilégiant la culture » repose sur l'idée que les échanges d'étudiants procurent des avantages pour les pays, tant d'accueil que d'origine, du point de vue des valeurs culturelles, sociales et politiques. Les pays de l'OCDE, qui s'emploient tous, à des degrés divers, à atteindre ces objectifs, proposent des subventions financées sur fonds publics et/ou privés pour encourager ces échanges, et favorisent les programmes régionaux afin de faciliter la mobilité des étudiants. Depuis une date plus récente, certains pays, obéissant également à une stratégie « d'inspiration commerciale » favorisent les exportations de services éducatifs afin d'en tirer un profit économique. Cette stratégie présente diverses caractéristiques : l'application de droits de scolarité plus élevés aux étudiants étrangers ; la mise en œuvre, par les pouvoirs publics et les établissements, de campagnes de promotion commerciale et d'aides afin d'attirer les étudiants étrangers ; et l'intégration du commerce des services éducatifs dans l'AGCS.

Si un marché international d'envergure des services éducatifs a vu le jour, c'est en grande partie du fait de la demande, en particulier celle émanant des étudiants des pays, en pleine expansion, de l'Asie du Nord et du Sud-Est. Divers facteurs expliquent cette progression de la demande, parmi lesquels : les capacités d'accueil insuffisantes dans le pays d'origine, la possibilité d'avoir un parcours de formation plus général et d'obtenir des titres et des diplômes plus largement reconnus, principalement dans des pays à revenu élevé et anglophones. L'accroissement de la demande de formation à l'échelle internationale a suscité un certain nombre d'initiatives de la part de divers fournisseurs d'activités éducatives, universités traditionnelles, organismes de formation à distance ou encore entreprises privées de formation. De plus en plus, les fournisseurs se regroupent en partenariats pour répondre plus efficacement à la demande.

Ces développements amènent les gouvernements des pays de l'OCDE à s'interroger sur le rôle qu'ils jouent, directement ou indirectement, dans le financement, la réglementation, le suivi et la fourniture d'activités éducatives post-secondaires. Ils impliquent un environnement d'une grande complexité ; les fournisseurs d'activités d'enseignement et de formation viennent d'horizons

plus divers ; les liens, voire l'interdépendance, se renforcent entre les systèmes nationaux d'enseignement ; et des pressions s'exercent en faveur d'une plus grande cohérence des cadres nationaux dans lesquels l'enseignement post-secondaire s'inscrit. Certaines régions s'orientent d'ores et déjà vers une plus grande harmonisation ; c'est le cas par exemple de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Trois questions particulières – l'accès, le financement/la réglementation et la qualité – qui sont déjà au cœur des débats nationaux sur l'enseignement post-secondaire, doivent à présent être examinées dans un contexte international.

L'accès aux études. Il est essentiel de se demander dans quelle mesure les étudiants tirent parti du développement de la mobilité internationale et du commerce des services éducatifs. La concurrence plus vive entre les fournisseurs nationaux et étrangers pourrait offrir aux étudiants des possibilités et une flexibilité plus grandes dans leur choix de formation post-secondaire. Dans la plupart des pays en développement, moins de 5 % de la population a actuellement accès à des études post-secondaires. Le nombre des candidats à ce type d'études va nécessairement beaucoup augmenter dans les années à venir, à mesure que sera peu à peu atteint l'objectif visant à assurer à tous une durée de scolarisation de base de neuf ans (UNESCO, 2000).

Il est fort improbable que les pays en développement seront, dans un avenir proche, nombreux à pouvoir satisfaire l'ensemble de cette demande de formation. Les projets de formation à distance rattachés à des infrastructures d'enseignement dans d'autres pays pourraient en partie permettre d'y répondre. Les programmes actuellement en cours en Chine, en Inde et dans d'autres pays en développement montrent comment ces moyens permettent d'élargir l'accès aux études post-secondaires. Toutefois, les projets de cyberformation menés avec succès dans le supérieur sont très rares jusqu'à présent et on dispose de peu d'informations sur les coûts et avantages de ces activités tant dans les pays développés que dans les pays en développement (Tyan, 2002). Pourtant, les activités de cyberformation vont, semble-t-il, forcément se développer.

Bien que la mobilité internationale et l'offre transnationale d'activités éducatives contribuent sans aucun doute à offrir un plus grand nombre de possibilités aux étudiants, les opposants à la concurrence et au commerce international dans le secteur de l'enseignement post-secondaire soulignent les risques que présente une logique de marché de plus en plus marquée dans ce type d'activité, convaincus que cette évolution aboutirait à l'arrivée d'un plus grand nombre de fournisseurs à but lucratif et d'un plus grand nombre de programmes de qualité douteuse. Les pouvoirs publics doivent concilier ces différents points de vue.

Financement et réglementation. Les dotations directes de l'État par étudiant étant stables ou en baisse dans maint pays, les établissements d'enseignement post-secondaire doivent trouver d'autres sources possibles de financement. Ils sont donc souvent contraints de recourir aux aides financières du secteur privé, d'imposer des droits de scolarité aux ressortissants nationaux ou encore de chercher à faire venir de l'étranger des étudiants payants. Par ailleurs, la demande de formation et d'enseignement post-secondaires est de plus en plus satisfaite par de nouveaux fournisseurs nationaux et/ou étrangers. Il s'ensuit que les pouvoirs publics doivent réfléchir sur le cadre de financement et de réglementation qu'ils appliquent aux fournisseurs publics et privés de ce type d'activités éducatives.

Il est par exemple essentiel que les gouvernements décident si les fournisseurs étrangers peuvent ou non bénéficier des mêmes dotations, subventions et dispositions fiscales que les fournisseurs nationaux. Comme on l'a noté plus haut, même les pays qui acceptent de libéraliser leur commerce des services éducatifs dans le cadre de l'AGCS conservent la liberté de déterminer les conditions dans lesquelles cet accès aux marchés est possible.

Le développement de la fourniture et de la consommation transfrontières de services éducatifs est un processus qui était déjà bien établi avant que ne soient pris en 1995 les engagements au titre de l'AGCS dans ce secteur, et les échanges commerciaux de ce type de services se déroulent pour l'essentiel en dehors du cadre de l'Accord. Quelle que soit l'issue du cycle actuel des négociations relatives à l'AGCS, la fourniture et la consommation transfrontières de services

éducatifs vont nécessairement continuer de gagner en importance, ce processus étant en partie stimulé par certains gouvernements qui souhaitent diversifier et accroître la concurrence au sein de leur secteur de l'enseignement post-secondaire. Cette évolution pourrait elle-même favoriser un plus grand nombre de fusions d'établissements et une concentration des disciplines au sein des établissements, l'objectif étant de créer des structures plus importantes et plus solides, capables d'attirer des effectifs suffisants d'étudiants à la fois nationaux et étrangers. C'est une tendance que l'on peut déjà constater au Danemark, au Japon et au Royaume-Uni, par exemple. Les pouvoirs publics peuvent orienter ces développements en octroyant des financements de type incitatif pour les fusions et l'instauration de partenariats modulables.

Qualité. La qualité des services éducatifs entrant dans les échanges internationaux est une question de premier plan qui intéresse aussi bien les partisans que les adversaires du développement de ces services. Il est essentiel de savoir dans quelle mesure les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur souhaitent compléter leurs dispositifs nationaux d'assurance qualité par des systèmes internationaux, et/ou chercher d'autres moyens d'aider les étudiants à se repérer dans le nouveau marché international des services éducatifs.

A l'heure actuelle, les pays de l'OCDE présentent une grande diversité de mécanismes d'assurance qualité et d'homologation des formations du supérieur. Dans leur quasi-totalité, les modèles actuels d'assurance qualité concernent uniquement les activités éducatives que les établissements dispensent à l'intérieur des frontières nationales. Viennent à compléter des dispositions internationales telles que la Convention de Lisbonne de l'UNESCO/Conseil de l'Europe et le Processus de Bologne engagé à l'échelle européenne afin de mieux protéger les consommateurs contre les programmes de formation médiocres et de renforcer la transparence. Cette question de la qualité est posée dans la récente proposition faite par le Japon sur les services éducatifs en vue des négociations relatives à l'AGCS. Toutefois, les accords commerciaux pris dans le cadre de l'OMC ne visent pas à régler

directement les questions liées à l'assurance qualité internationale. L'OMC peut cependant jouer un rôle en renforçant la transparence des dispositions relatives à la reconnaissance et à l'octroi de licences.

Il est très improbable qu'un système international exhaustif d'assurance qualité qui se substituerait aux politiques et procédures nationales en la matière puisse être mis en place. Aujourd'hui, les mécanismes de ce type applicables à l'échelle internationale aux services éducatifs sont très peu nombreux. Dans la plupart des cas, même les programmes de mobilité des étudiants et les dispositifs existants de reconnaissance et de transfert d'unités de valeurs (crédits) tels que le système européen de crédits transférables (ECTS) ne prévoient aucun contrôle de la qualité. Toutefois, certaines procédures internationale de validation – et parfois même d'homologation – des formations et d'agrément d'établissements ont été mises en place par des associations professionnelles, en particulier pour les professions d'ingénieurs et de comptables ainsi que dans le secteur des TIC. Sous

l'effet de la mobilité croissante des travailleurs intellectuels, ces procédures revêtiront certainement de plus en plus d'importance, ce qui jouera davantage en faveur d'une coordination transfrontière de l'assurance qualité et de l'homologation.

Une plus grande coordination à l'échelle internationale des systèmes d'assurance qualité et d'homologation des formations post-secondaires sera dans une large mesure subordonnée à l'accord de toutes les parties prenantes : organismes d'assurance qualité et d'homologation, associations professionnelles, fournisseurs de services publics et privés, et responsables de l'élaboration de la politique de l'éducation. Jusqu'à présent, il n'y a guère eu d'échanges d'idées ou de collaboration entre ces différentes parties à l'échelle internationale. Les tendances nouvelles en matière de formation et de cyberformation transnationales ne manqueront pas cependant de mettre en cause les organismes et les systèmes nationaux existants d'assurance qualité et d'homologation, exerçant par là même des pressions en faveur de nouveaux efforts à l'échelle internationale dans ce domaine.

Références

ASCHER, B. (2002), « International dimensions of certification and accreditation: the role of trade agreements », Paper prepared for the Open Forum on ISO/IEC 17024, Accreditation of Personnel Certification Bodies, Washington DC, février.

BENNELL, P. et **PEARCE, T.** (1998), « The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economics », Institute of Development Studies, Working Paper, Brighton, Royaume-Uni.

CUNNINGHAM, S., RYAN, Y., STEDMAN, L., TAPSALL, S., BAGDON, S., FLEW, T., COALDRAKE, P. (2000), *The Business of Borderless Education*, Australian Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

DENSFORD, L. (1999), « Many CUs under development », *Corporate University Review*, Vol. 7, No. 1.

IDP EDUCATION AUSTRALIA et **AUSTRALIAN EDUCATION INTERNATIONAL** (2002), *Comparative Costs of Higher Education Courses for International Students in Australia, New Zealand, the United Kingdom, Canada and the United States*, Sydney.

KNIGHT, J. (2002), « Trade in higher education services: the implications of GATS », *Observatory on Borderless Higher Education*, www.obhe.ac.uk/products/reports/pdf/March2002.pdf

LARSEN, K., MARTIN J. et **MORRIS, R.** (2002), « Trade in educational services: trends and issues », *The World Economy*, Vol. 25, No. 6, Blackwell Publishing, Oxford, Royaume-Uni et Boston, États-Unis.

MCBURNIE, G. et ZIGURAS, C. (2001), « The regulation of transnational higher education in Southeast Asia : Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia », *Higher Education*, Vol. 42, pp. 85-105.

MEISTER, J. (1998), *Corporate Universities: Lessons in Building a World-class Workforce*, McGraw Hill, New York.

OCDE (diverses années), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.

OCDE (2001), *Cyberformation – les enjeux du partenariat*, Paris.

OCDE (2002a), *La mobilité des étudiants entre et vers les pays de l'OCDE : une analyse comparative*, Paris.

OCDE (2002b), *GATS: The Case for Open Services Markets*, Paris.

OCDE (2002c), « Current commitments under the GATS in educational services », Document de base établi en vue du Forum de l'OCDE/Etats-Unis sur le commerce des services éducatifs, mai, Washington D.C.

OMC (1998), *Services d'éducation*, 23 septembre 1998 (S/C/W/49), Genève.

OMC (2000), *Analyse des statistiques sur le commerce des services*, 30 octobre 2000 (S/C/27/Add.1), Genève.

SAUVÉ, P. (2002), « Trade, education and the GATS : what's in, what's out, what's all the fuss about ? », Document établi en vue du Forum de l'OCDE/Etats-Unis sur le commerce des services éducatifs, mai, Washington D.C.

TYAN, Y. (2002), *Emerging Indicators of Success and Failures in Borderless Higher Education*, The Observatory on Borderless Higher Education, février, Londres.

UNESCO (2000), *Cadre d'action de Dakar – l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Paris.

UNESCO (diverses années), *Annuaire statistique de l'UNESCO*, Paris.

VAN DAMME, D. (2002), « Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services », Document établi en vue du Forum de l'OCDE/Etats-Unis sur le commerce des services éducatifs, mai, Washington D.C.

Données des figures

CHAPITRE 4

Les données des figures 4.1 et 4.4 sont indiquées sur les figures mêmes.

Données de la figure 4.2

Progression des effectifs d'étudiants étrangers du tertiaire dans les pays de l'OCDE, 1980-99 (1990 = 100)

	1980		1990		1999	
	Effectif	Indice	Effectif	Indice	Effectif	Indice
Australie	8 777	30	28 993	100	99 014	342
Autriche	11 848	64	18 434	100	29 819	162
Canada	28 443	81	35 187	100	35 543	101
France	110 763	79	139 963	100	130 952	94
Allemagne	57 423	59	97 985	100	178 195	181
Japon	15 211	39	38 794	100	56 552	146
Nouvelle-Zélande	2 464	76	3 229	100	6 900	214
Royaume-Uni	56 003	70	80 183	100	232 518	290
États-Unis	311 882	77	407 518	100	451 934	111
Moyenne zone OCDE	710 474	71	1 004 522	100	1 477 049	147

Source : UNESCO pour 1980 et 1990, sauf pour le Japon (ministère de l'Éducation) ; base de données de l'OCDE sur l'éducation pour 1999.

Données de la figure 4.3

Nombre d'étudiants étrangers par ressortissant national scolarisé à l'étranger dans le tertiaire, ventilé par pays de l'OCDE, 1995 et 1999

	1995			1999		
	Étudiants étrangers	Ressortissants nationaux étudiant à l'étranger	Rapport	Étudiants étrangers	Ressortissants nationaux étudiant à l'étranger	Rapport
Australie	81 430	4 435	18.36	99 014	5 169	19.15
Autriche	25 175	9 686	2.60	29 819	11 354	2.63
Belgique	34 966	6 333	5.52	36 137	9 400	3.84
Canada	54 712	27 300	2.00	35 543	27 181	1.31
Rép. tchèque	3 224	2 332	1.38	4 583	3 752	1.22
Danemark	8 313	4 444	1.87	12 321	6 283	1.96
Finlande	2 566	3 721	0.69	4 847	9 471	0.51
France	165 350	34 846	4.75	130 952	48 235	2.71
Allemagne	154 536	40 816	3.79	178 195	51 599	3.45
Grèce	m	36 638	m	m	57 825	m
Hongrie	6 394	4 098	1.56	8 869	6 313	1.40
Islande	160	m	m	207	2 433	0.09
Irlande	5 177	12 383	0.42	7 183	19 041	0.38
Italie	24 014	29 698	0.81	23 496	39 295	0.60
Japon	53 511	56 685	0.94	56 552	56 250	1.01
Corée	1 983	61 383	0.03	2 869	62 892	0.05
Luxembourg	m	m	m	652	5 411	0.12
Mexique	m	12 080	m	2 293	13 520	0.17
Pays-Bas	m	11 870	m	13 619	15 251	0.89
Nouvelle-Zélande	5 883	1 331	4.42	6 900	1 650	4.18
Norvège	11 158	6 636	1.68	9 004	11 962	0.75
Pologne	5 202	9 835	0.53	5 693	15 101	0.38
Portugal	m	8 158	m	m	m	m
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m
Espagne	21 403	21 087	1.01	32 954	25 687	1.28
Suède	m	8 456	m	19 567	13 360	1.46
Suisse	17 517	7 341	2.39	25 258	8 458	2.99
Turquie	14 719	35 142	0.42	19 816	43 847	0.45
Royaume-Uni	156 977	23 850	6.58	232 588	22 166	10.49
États-Unis	452 705	23 369	19.37	451 934	30 175	14.98

m : données manquantes.

Note : Les ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger concernent uniquement ceux qui se trouvent dans des pays de l'OCDE.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Données de la figure 4.5

Répartition des étudiants étrangers scolarisés dans des universités australiennes, par type d'études, 1996 à 2001 (% des étudiants étrangers)

Année (semestre 2)	Sur place en Australie	Formation à distance suivie depuis le pays d'origine	Campus ou antenne « délocalisé » d'une université australienne
1996	75.9	5.9	18.3
1997	72.4	6.3	21.3
1998	69.8	6.2	24.0
1999	67.4	5.2	27.4
2000	63.2	8.5	28.3
2001	63.5	9.0	27.6

Source : IDP Education Australia.