

Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Nicolas Charles, Quentin Delpech

▶ **To cite this version:**

Nicolas Charles, Quentin Delpech. Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. [Rapport de recherche] France Stratégie. 2015, pp.203. halshs-01171862

HAL Id: halshs-01171862
https://shs.hal.science/halshs-01171862

Submitted on 13 May 2020

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

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

FRANCE STRATÉGIE

ÉVALUER. ANTICIPER. DÉBATTRE. PROPOSER.

INVESTIR DANS L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

RAPPORT

Janvier 2015



Nicolas CHARLES, Quentin DELPECH

Avec la contribution de Julian MICHELET

INVESTIR DANS L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Nicolas CHARLES

Quentin DELPECH

Avec la contribution de

Julian MICHELET

FRANCE STRATÉGIE

JANVIER 2015

AVANT-PROPOS



Jean Pisani-Ferry
Commissaire général

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est un fait. Pour la France, c'est une chance, mais c'est aussi un problème. Il est temps de nous demander comment saisir l'une et résoudre l'autre.

C'est un fait. On comptait en 2000 deux millions d'étudiants en mobilité internationale ; leur nombre a déjà doublé aujourd'hui et il pourrait doubler encore dans les dix ans qui viennent. On comptait moins de 500 cours en ligne (Moocs) au printemps 2013 ; ils étaient déjà 3 000 à l'été 2014. Cette double transformation marque l'irruption d'une logique d'internationalisation et donc de concurrence dans un secteur longtemps organisé sur une base quasi exclusivement nationale et, en France, très majoritairement de service public.

C'est une chance. L'un des vecteurs de cette transformation est l'accès au savoir de la jeunesse des pays émergents. En 2000, il y avait un quart d'étudiants en moins dans les BRIC (Brésil, Russie, Chine et Inde) que dans les pays avancés ; aujourd'hui, ils sont trois quarts de plus. Cependant le centre de gravité de l'économie du savoir reste au Nord, qui domine quantitativement et surtout qualitativement la production scientifique mondiale. Pour quelques décennies encore, les pays de tradition scientifique comme la France disposent ainsi d'un avantage comparatif considérable, qui nourrit une forte demande d'accès à leurs systèmes universitaires.

Cet avantage est sans doute temporaire, car la concurrence des pays émergents s'intensifie : des « *hubs* éducatifs » au Moyen-Orient et en Asie captent de plus en plus une demande régionale en pleine expansion. Les flux de mobilité seront probablement de moins en moins univoques. Mais dans l'intervalle, les pays comme le nôtre sont bien placés pour bénéficier de la mutation en cours.

La France dispose d'atouts certains : notamment, des établissements de grande renommée, une production scientifique reconnue et un réseau scolaire à l'étranger parmi les plus étendus au monde. Elle reste le troisième pays d'accueil des étudiants internationaux en 2012 avec 6,8 % du total des effectifs. À un pays qui s'est souvent vécu comme un perdant de la mondialisation, ces atouts permettent de prendre place parmi les gagnants.

C'est un problème cependant. Les établissements d'enseignement supérieur français s'inscrivent pour la plupart dans une logique non marchande et font face à de sérieux problèmes de ressources. Maintenir seulement à son niveau actuel la part de la France parmi les pays de destination des étudiants internationaux impliquera d'en accueillir 200 000 de plus dans dix ans. À l'évidence, cela ne pourra se faire à système inchangé : les ressources budgétaires, les effectifs enseignants, les équipements même n'y suffiront pas, d'autant que les attentes de ces étudiants mobiles ne feront qu'augmenter. Qu'il s'agisse du service d'enseignement lui-même ou des conditions de la vie étudiante, des progrès sont indispensables si nous voulons rester attractifs.

L'expansion internationale des établissements français – l'exportation de notre excellence universitaire – pose des problèmes voisins : elle demande de l'autonomie et en même temps un soutien des réseaux diplomatiques, des compétences spécifiques, des ressources, la possibilité de s'inscrire, quand il le faut, dans une logique d'investissement et de rendement économique.

La perspective de l'internationalisation invite ainsi à revisiter un certain nombre de questions notoirement controversées : celle de la tarification de services d'enseignement aux étudiants extra-communautaires ; celle de l'autonomie des établissements ; celle des moyens d'une stratégie d'investissement ; celle de l'équilibre entre objectifs de contribution au développement et de construction d'une offre compétitive.

Le rapport de Nicolas Charles et Quentin Delpech aborde ces enjeux à partir d'une analyse détaillée des tendances actuelles et des expériences internationales. Il montre que coexistent aujourd'hui différents modèles d'internationalisation de l'enseignement supérieur et qu'il est temps que la France détermine dans quelle direction elle entend faire évoluer le sien. Il clarifie les options et propose des perspectives.

Ce rapport se fonde sur la conviction qu'une stratégie bien pensée d'internationalisation peut être une solution, le vecteur d'une amélioration durable de la qualité de notre système d'enseignement supérieur. Il propose à cette fin de retenir un principe de tarification des études au coût complet pour les étudiants non européens (à l'exception des doctorants) et de fixer l'allocation de la ressource correspondante, chiffrée à 850 millions d'euros par an. Celle-ci serait entièrement réinvestie dans le financement de trois grands objectifs : l'équité par augmentation des bourses à destination des étudiants étrangers, notamment ceux en provenance des pays francophones ; une amélioration

des services aux étudiants internationaux et de la qualité de notre offre ; et enfin un renforcement de la qualité de notre système.

Dans le rapport *Quelle France dans dix ans ?*, France Stratégie avait proposé de s'engager dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la promotion de la mobilité des étudiants. Le travail de Nicolas Charles et Quentin Delpech définit méthodiquement les voies et moyens d'une telle ambition.

TABLE DES MATIÈRES

SYNTHÈSE 11

PROPOS LIMINAIRE 27

CHAPITRE 1 – MODALITÉS ET BÉNÉFICES 29

1. Des modalités en expansion 29
   - 1.1. La mobilité des individus 30
   - 1.2. De nouvelles possibilités 31
2. Des bénéfices variés 37
   - 2.1. Des effets économiques directs et indirects mesurables 37
   - 2.2. Au-delà des gains économiques 41
   - 2.3. Un contexte mondial de fortes asymétries 43

CHAPITRE 2 – LES TRANSFORMATIONS DU MARCHÉ 47

1. Une mobilité internationale en croissance continue 47
   - 1.1. Des étudiants toujours plus nombreux 47
   - 1.2. Des étudiants toujours plus mobiles 49
   - 1.3. Une mobilité qui reste socialement distinctive 54
   - 1.4. Des étudiants de plus en plus « glocaux » 55
   - 1.5. Des mobilités soutenues par des politiques actives 56
2. Une diversification accélérée des modes d'internationalisation 57
   - 2.1. De la mobilité des programmes à l'éducation *offshore* 57
   - 2.2. Moocs et internationalisation : quelles tendances ? 60
3. Une compétition internationale accrue 62
   - 3.1. Les champions de l'attractivité et de la mobilité 62
   - 3.2. La concurrence des pays émergents 64
   - 3.3. Les spécialisations disciplinaires 66

CHAPITRE 3 – DIAGNOSTIC POUR LA FRANCE 69

1. Un acteur important de l'internationalisation 69
   - 1.1. Une terre historique d'accueil 69
   - 1.2. Une recherche internationalisée 72
   - 1.3. Des étudiants français plutôt mobiles 73
   - 1.4. Des formations françaises qui s'exportent 74
2. De nombreux défis et des spécificités à valoriser 78
   - 2.1. La mobilité entrante en France : quelles perspectives de long terme ? 78
   - 2.2. Des spécificités à assumer 81
   - 2.3. De nombreux défis à surmonter 84

CHAPITRE 4 – TROIS PAYS, TROIS STRATÉGIES : ALLEMAGNE, AUSTRALIE ET ROYAUME-UNI 91

1. L'industrie éducative australienne 93
   - 1.1. Une dépendance aux étudiants internationaux 95
   - 1.2. Une triple spécialisation géographique, disciplinaire et sectorielle 97
   - 1.3. Tensions sur le secteur : questions migratoires et qualité 99
   - 1.4. Une diversification axée sur les campus *offshore* 100
2. Le *policy mix* britannique 102
   - 2.1. Une conversion progressive à la logique de marché 103
   - 2.2. Les avantages de la langue et les legs de l'histoire 106
   - 2.3. La stratégie d'exportation : influence, attraction et captation de revenus 107
   - 2.4. Une initiative privée dans le numérique 109
3. Le modèle collaboratif allemand 110
   - 3.1. La réaffirmation de la gratuité des études 110
   - 3.2. L'inertie des migrations 111
   - 3.3. Le modèle d'exportation 112

CHAPITRE 5 – QUELLE ORIENTATION STRATÉGIQUE POUR LA FRANCE ? 115

1. Passer de la dispersion à la stratégie assumée 116
   - 1.1. Penser l'articulation des objectifs 116
   - 1.2. Définir un champ d'application 116
   - 1.3. Se fixer des indicateurs-cibles 118
   - 1.4. Articuler stratégie nationale et stratégies des établissements 118

2. Quatre orientations possibles des politiques publiques 119
2.1. Quatre idéaux-types d'évolution 119
2.2. Des orientations impliquant de profondes transformations de l'écosystème de l'enseignement supérieur 121
3. Une ambition pour la France : une internationalisation « inclusive » et source d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur 132

CHAPITRE 6 – UNE MÉTHODE POUR UNE POLITIQUE ACTIVE D'INTERNATIONALISATION DU SYSTÈME FRANÇAIS ... 135

1. Se donner les moyens d'un état des lieux rigoureux 136
1.1. Objectiver l'existant, un préalable indispensable 136
1.2. Mesurer les bénéfices au-delà de l'impact économique direct 138
2. Quelle action publique en faveur de l'internationalisation dans un contexte d'autonomie des établissements ? 140
2.1. Un État stratège sur des priorités nationales 141
2.2. Un État facilitateur au service des établissements 146

CHAPITRE 7 – LEVIER DE FINANCEMENT ET PLAN D'ACTION 153

1. Une tendance mondiale à l'augmentation des frais, mais des justifications « négatives » 154
1.1. Une différenciation nationaux/internationaux de plus en plus fréquente 154
1.2. L'utilisation des ressources additionnelles, seule justification pertinente 157
2. Modalités des réformes de financement 158
2.1. La différenciation des frais entre communautaires et extra-communautaires 158
2.2. La différenciation des frais selon le niveau d'études et la spécialité de formation 159
2.3. La relation État-établissements 159
2.4. La mise en œuvre temporelle d'une réforme 159
3. Les effets induits de l'augmentation des frais de scolarité 162
3.1. L'impact sur les effectifs et la sociologie des étudiants accueillis 162
3.2. L'impact sur le système d'enseignement supérieur 163
4. Quelques scénarios de réforme du financement 166
4.1. Les cas britannique et allemand : des voies difficilement envisageables pour la France 166
4.2. Les trois scénarios envisagés 167

5. Simulation du scénario privilégié 176
5.1. Principales caractéristiques 176
5.2. Impact estimé 176
5.3. Modalités de la mise en œuvre 178
5.4. Cinq actions indispensables pour assurer l'équité, investir dans la qualité et renforcer l'attractivité 180

CONCLUSION – UNE AMBITION : ALLIER ÉQUITÉ ET QUALITÉ 185

ANNEXES

Les formations françaises à l'étranger : Chine, Maroc, Vietnam, Sénégal 191

Sigles et acronymes 201

Remerciements 203

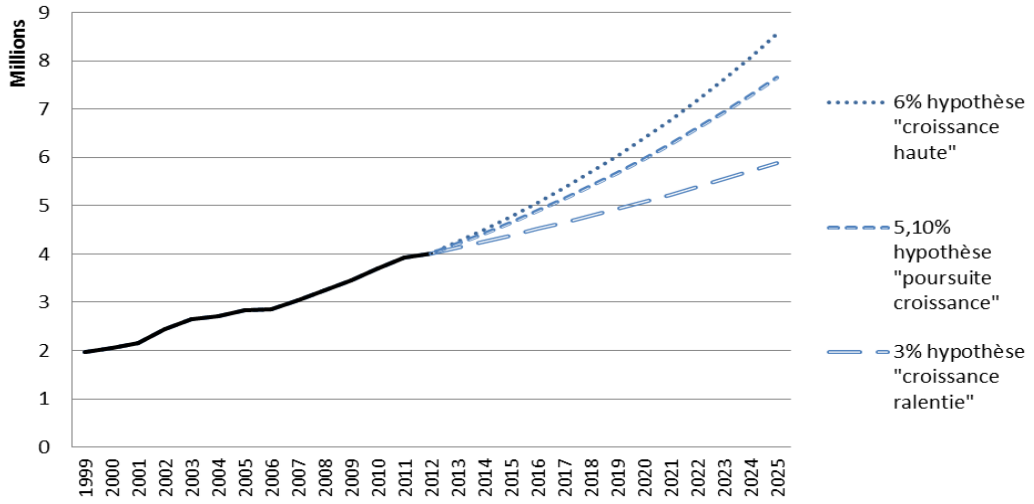
SYNTHÈSE

Trois grandes tendances mondiales

Transnationalisation

La géographie de l'économie mondiale du savoir connaît de profonds bouleversements depuis plusieurs décennies. L'innovation et la recherche sont de moins en moins le privilège des seuls pays développés et de plus en plus fabriquées au Sud. En 2000, aucun pays émergent ne figurait parmi les cinq premiers pour la dépense en recherche-développement. En 2010, la Chine et la Corée du Sud avaient dépassé la France et le Royaume-Uni. Sur la période 2000-2012, les effectifs de l'enseignement supérieur dans le monde ont presque doublé, passant d'environ 100 millions d'étudiants à 196 millions. Près de la moitié de cette croissance est réalisée dans les quatre pays des BRIC (Brésil, Russie, Inde et Chine). L'économie du savoir s'affranchit de plus en plus des frontières : le nombre d'étudiants en mobilité internationale ne cesse de progresser et pourrait dépasser 7,5 millions en 2025 contre 4 millions aujourd'hui, l'innovation des pays du Nord est toujours plus alimentée par une main-d'œuvre immigrée hautement qualifiée, la révolution des technologies de l'information et de la communication offre de nouvelles opportunités de consommation et de partage des connaissances par-delà les frontières.

Projections du nombre total d'étudiants internationaux d'ici 2025

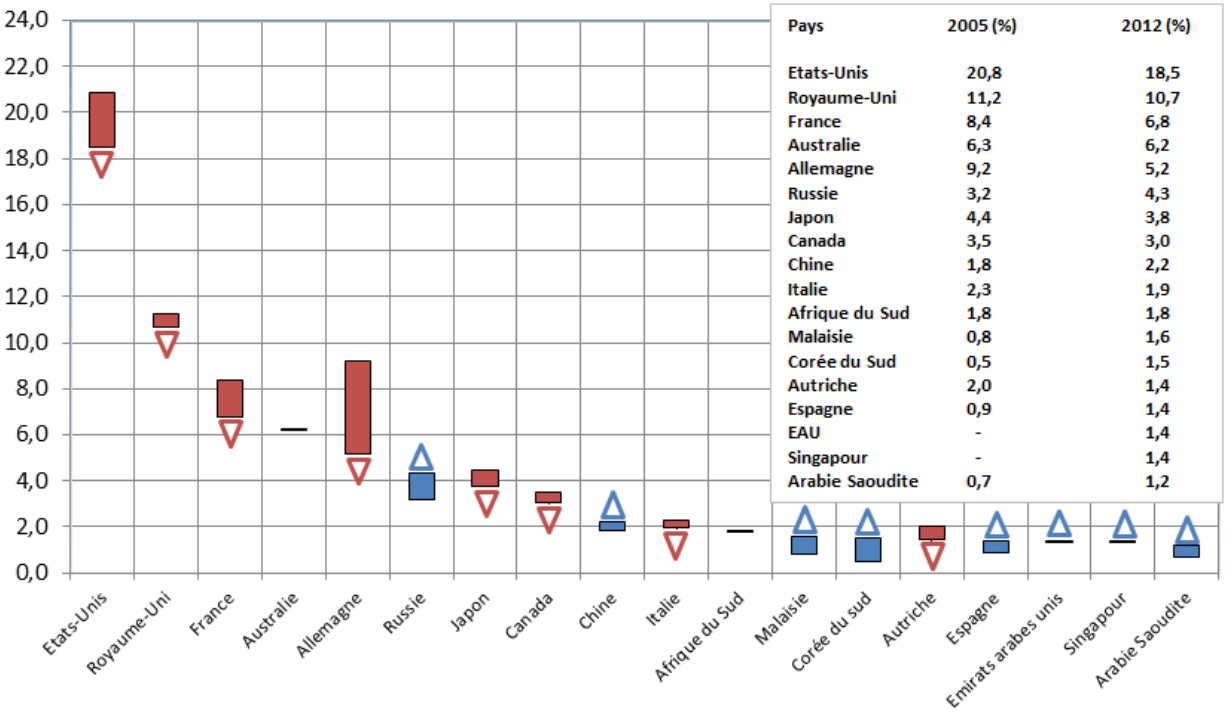


Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

Multipolarisation

Le centre de gravité de l'économie du savoir reste au Nord : entre 1996 et 2010, 25 % des articles dans les revues scientifiques étaient produits aux États-Unis ; l'Europe de l'Ouest et l'Amérique du Nord continuent d'attirer plus de la moitié des étudiants en mobilité dans le monde. Cependant un processus de décentralisation est à l'œuvre et s'accélère : les grandes destinations des étudiants en mobilité internationale perdent des parts de marché et sont concurrencées sous l'effet de stratégies de spécialisation et d'agglomération d'offre éducative de haut niveau en Asie et au Moyen-Orient. Sur la dernière décennie, la croissance des « parts de marché » pour l'accueil des étudiants en mobilité a ainsi été deux fois plus importante dans les BRIC que dans les pays traditionnels d'accueil (États-Unis, Royaume-Uni, France, Allemagne, Australie).

Évolution des parts de marché de la mobilité entrante internationale des étudiants dans les 18 plus grands pays d'accueil (2005-2012)



Pays	2005 (%)	2012 (%)
Etats-Unis	20,8	18,5
Royaume-Uni	11,2	10,7
France	8,4	6,8
Australie	6,3	6,2
Allemagne	9,2	5,2
Russie	3,2	4,3
Japon	4,4	3,8
Canada	3,5	3,0
Chine	1,8	2,2
Italie	2,3	1,9
Afrique du Sud	1,8	1,8
Malaisie	0,8	1,6
Corée du Sud	0,5	1,5
Autriche	2,0	1,4
Espagne	0,9	1,4
EAU	-	1,4
Singapour	-	1,4
Arabie Saoudite	0,7	1,2

Lecture : en rouge, la baisse des parts de marché ; en bleu, l'augmentation des parts de marché. Données 2006 pour l'Italie, 2004 pour la Malaisie et 2011 pour le Canada. Faute de données disponibles avant 2011 pour les Émirats arabes unis (EAU) et avant 2009 pour Singapour, ne sont renseignés pour ces deux pays que les niveaux de parts de marché en 2012 et leurs tendances récentes.

Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

Diversification

Sous l'effet de transformations économiques et démographiques majeures, la demande de savoir ne sera pas seulement fortement accrue, elle prendra des formes plus complexes. En premier lieu, les flux de mobilité ne seront plus à sens unique : déjà les pays du Nord cherchent à internationaliser la formation de leurs étudiants pour répondre aux besoins d'un marché toujours plus mondialisé. Dans le même temps, un nombre croissant de pays du Sud subventionnent la mobilité de leurs citoyens afin de les former dans des secteurs clés pour leur stratégie de développement économique. Les échanges Sud-Sud se développent aussi, pour la mobilité des étudiants comme pour celle des programmes et des établissements : en 2012, 17 % des campus *offshore* relevaient des échanges Sud-Sud. En second lieu, la géographie des mobilités sera plus ouverte : des « hubs éducatifs » au Moyen-Orient et en Asie captent déjà la demande régionale et rétrécissent les mobilités. Les étudiants auront plus largement recours à des formes d'éducation internationale sans quitter leur territoire, dans des campus d'établissements étrangers dont le nombre ne cesse de progresser (éducation dite « *offshore* »). De leur côté, les établissements universitaires des pays développés cherchent à internationaliser les contenus de formation pour lever les obstacles économiques et sociaux de la mobilité. En troisième lieu, les mobilités ne se limitent plus aux seuls individus : les établissements et les formations sont de plus en plus mobiles. En 2011, il existait plus de 200 campus *offshore* dans le monde ; ils seront 280 en 2020. Les savoirs se déplacent aussi grâce à la « révolution numérique » : en 2013, on comptait une dizaine de plateformes accueillant des Moocs (cours en ligne ouverts et massifs), aux États-Unis et en Europe principalement, avec plus de 3 000 cours disponibles. En quatrième lieu, de nouveaux acteurs font leur apparition : des opérateurs privés investissent les marchés locaux d'éducation tandis que des entreprises créent des plateformes en ligne qui offrent des cours en accès libre au plus grand nombre.

Des bénéfices variés, de nouvelles opportunités

Jusqu'alors source d'ouverture et d'échanges, l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'impose comme un impératif pour le développement économique d'un pays et comme un avantage concurrentiel pour les établissements d'enseignement. Traditionnellement envisagé comme un moyen de renforcer le rayonnement international et l'excellence scientifique des États, l'accueil d'étudiants internationaux sert cependant des objectifs plus divers : c'est aussi un enjeu d'élévation du niveau de qualification de la main-d'œuvre et une source de revenus conséquents pour le financement du système d'enseignement supérieur.

Que ce soit pour les individus (étudiants, personnel enseignant et de recherche, etc.), pour l'écosystème des établissements d'enseignement et de recherche, ou plus largement pour l'économie d'un pays dans son ensemble, le processus d'internationalisation procure des bénéfices variés. Il y a d'abord des bénéfices économiques directs : revenus financiers pour les établissements avec le paiement de frais de scolarité par les étudiants internationaux, mais aussi revenus générés par l'ensemble des dépenses de la vie courante effectuées par ces étudiants (logement, transports, nourriture, etc.). Les bénéfices financiers annuels de l'accueil d'étudiants internationaux sont ainsi estimés à 32,4 milliards de dollars aux États-Unis, 25,1 milliards au Royaume-Uni et 10,4 milliards en Australie[1]. Il y a ensuite des bénéfices indirects, liés à la présence d'étudiants, sur la création d'emploi, dans le secteur éducatif mais aussi dans d'autres secteurs (tourisme, etc.). Tous ces impacts, mesurables, ne reflètent toutefois que la dimension financière et économique de court terme des bénéfices de l'internationalisation du secteur éducatif. D'autres bénéfices, certes plus difficilement mesurables, mais inhérents au processus d'internationalisation, relèvent d'autres dimensions comme le capital humain, les logiques socioculturelles ou encore l'influence stratégique. Les étudiants internationaux représentent de fait un vivier de main-d'œuvre qualifiée et contribuent au potentiel d'innovation des pays : 76 % des brevets issus des dix universités américaines déposant le plus de brevets sont le fruit de travaux menés par des chercheurs d'origine étrangère. L'internationalisation a par ailleurs des incidences positives sur l'écosystème de l'enseignement supérieur, à la manière d'un « effet boomerang » : les étudiants développent des compétences multiculturelles et, plus largement, cognitives, le système voit sa qualité améliorée par la diversification de l'offre et des parcours de formation. S'agissant de l'influence stratégique, les gains sont difficilement mesurables, mais le potentiel semble essentiel dans le contexte contemporain d'une intensification des échanges commerciaux, culturels, sociaux et politiques.

Tous ces enjeux bouleversent les écosystèmes nationaux d'enseignement supérieur et interrogent la place de l'internationalisation dans l'écosystème des établissements. L'offre de formation, la gouvernance des établissements, les normes d'enseignement et de recherche, les pratiques pédagogiques sont soumises à de profondes transformations. Ce processus renouvelle par ailleurs la manière d'envisager les stratégies d'attractivité des pays qui relèvent de plus en plus de politiques économiques et migratoires.

(1) La logique commerciale adoptée par ces pays en la matière s'insère plus largement dans une politique d'internationalisation des services et dans leur participation à l'échange international. Voir le rapport de France Stratégie (2014), *Quelle France dans dix ans ?*, chapitre 11.

Quel positionnement pour la France ?

Un acteur de premier plan

La France est un acteur important de l'internationalisation. Selon les chiffres de l'Unesco, elle est le troisième pays d'accueil des étudiants internationaux en 2012 avec 271 000 étudiants accueillis. La France capte ainsi 6,8 % du total des étudiants en mobilité à travers le monde, derrière les États-Unis (18,5 %) et le Royaume-Uni (10,7 %). Elle se situe à la 6e place au niveau mondial pour son volume de production scientifique, derrière les États-Unis, la Chine, le Royaume-Uni, l'Allemagne et le Japon. Les étudiants français sont également plutôt mobiles : en 2012 toujours, plus de 62 500 Français étudiaient à l'étranger en vue d'obtenir un diplôme, auxquels s'ajoutent les 35 000 étudiants en échange Erasmus. La France reste néanmoins loin derrière l'Allemagne, avec ses quelque 118 000 étudiants nationaux à l'étranger en 2012.

Les acteurs de l'enseignement supérieur en France se sont très tôt approprié la diversification des modalités de l'internationalisation, en particulier dans le domaine de l'exportation des formations où la France a même été plutôt pionnière. Une recension des formations supérieures françaises à l'étranger, réalisée en 2006 par le ministère des Affaires étrangères et l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), comptait 242 formations dans 26 pays concernant environ 40 000 étudiants. La France apparaît donc comme un acteur majeur du marché des formations dites « délocalisées », derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie, même si elle ne dispose pas d'informations statistiques systématiques en la matière. La France a pris en revanche du retard dans le domaine de l'offre numérique, notamment pour le développement des Moocs, aujourd'hui dominé par les États-Unis.

Une internationalisation spécifique, héritage de l'histoire et source de perspectives

La sociologie de la mobilité entrante de la France est porteuse de perspectives sur le long terme. Elle est fortement ancrée dans des logiques historiques de relations entre pays et de migrations. La France possède, à ce titre, une spécificité par rapport aux grands pays d'accueil : elle accueille une proportion très importante d'étudiants d'origine africaine, 42,8 % en 2011, quand aucune des quatre autres destinations majeures ne dépassaient les 10 %. Sur le long terme, cette sociologie spécifique de l'accueil en France recèle un immense potentiel de croissance au regard des perspectives de développement du continent africain où la population devrait doubler d'ici 2050 pour atteindre quasiment 2 milliards d'individus, ce qui en fera l'un des plus grands marchés du monde. En termes d'élévation du niveau de vie, les dépenses des ménages africains devraient passer de 840 milliards de dollars en 2008 à 1 400 milliards en 2020. Ces deux seules tendances soulignent le potentiel de développement de la demande d'éducation

sur le long terme en Afrique, où la France dispose toujours d'une influence importante dans différents domaines (diplomatique, économique, culturel, stratégique).

La France a d'autres atouts. Elle dispose d'un réseau d'enseignement scolaire à l'étranger parmi les plus étendus au monde. Près de 320 000 élèves sont scolarisés depuis la maternelle jusqu'au lycée dans des établissements enseignant en français. Plus de 50 % ne sont pas de nationalité française. Ce dispositif est reconnu au niveau mondial pour sa qualité. Il attire les futures élites de plus de 130 pays. C'est un outil du rayonnement international de la France et une force d'entraînement pour l'internationalisation de son enseignement supérieur. La France a par ailleurs un rôle à jouer sur l'offre numérique en langue française. Sur les plateformes des Moocs existantes à ce jour, plus de trois mille cours sont disponibles dans toutes les disciplines, dont seulement 88 sont d'origine française. Il y a là pourtant un marché très important, avec plus de 274 millions de francophones à travers le monde dont 220 millions qui pratiquent la langue au quotidien, soit 3 % de la population mondiale.

La France a de nombreux défis à relever

Dans un espace international où les établissements universitaires sont comparés et évalués par des classements internationaux, le décalage entre les atouts de la France et sa performance mesurée est un handicap dans la compétition mondialisée, malgré ses bons résultats en matière de production scientifique et de prix décernés (la France, avec 57 prix Nobel et 11 médailles Fields, est parmi les pays dont les chercheurs sont les plus récompensés). Les établissements français sont mal représentés dans les classements internationaux. Ils ne sont que 20 dans les 500 premiers du classement de Shanghai. La double dualité du système français (universités/grandes écoles et universités/organismes publics de recherche) est par ailleurs source de dispersion, même si la constitution des communautés d'universités et d'établissements (COMUE), plus à même à terme de promouvoir des institutions visibles et attractives sur le plan international, est un signe encourageant.

Enfin, d'un point de vue humain et financier, les ressources allouées aux politiques d'internationalisation restent limitées. Pour les établissements, bien que la situation soit très inégale, les ressources humaines spécifiquement dédiées aux politiques d'internationalisation sont peu nombreuses et insuffisamment formées. Si la plupart des établissements ont mis en œuvre de telles politiques, il manque de véritables stratégies formalisées au niveau du projet d'établissement. De plus, les services aux étudiants sont à la fois peu développés et faiblement adaptés pour les étudiants internationaux. Les investissements dans l'élargissement de l'offre numérique, dans les capacités des infrastructures et les services aux étudiants, dans la promotion des formations à l'étranger, voire dans la création de partenariats internationaux, sont en outre limités par un contexte budgétaire contraint.

Les stratégies possibles

Pour répondre à ces enjeux, le système d'enseignement supérieur français doit se doter d'un cap stratégique ambitieux, comme l'ont fait plusieurs pays. Cela suppose en premier lieu un travail de clarification et de hiérarchisation des objectifs. Cela ne consiste pas en revanche à promouvoir un plan d'action homogène pour tous les établissements, mais bien à s'appuyer sur des politiques d'établissements fortes. Un équilibre est à trouver entre une stratégie nationale partagée et des stratégies locales coordonnées.

La politique de la France ne peut se résumer à une approche quantitative, quand bien même l'accueil des étudiants internationaux produit des bénéfices reconnus, à la fois en termes économiques, académiques et, plus largement, stratégiques. En matière de mobilité entrante, une approche qualitative doit être privilégiée, c'est-à-dire davantage axée sur les bénéfices tirés de la présence des étudiants et sur les effets qu'elle peut avoir sur l'offre d'enseignement supérieur dans son ensemble. Ainsi envisagée, la question ne se réduirait plus à savoir combien d'étudiants internationaux on veut attirer mais plutôt pour quelles raisons on veut les attirer, avec quels objectifs pour la France, pour les pays d'immigration et pour ces jeunes. D'autant que la mobilité entrante n'est plus l'*alpha* et l'*oméga* de l'internationalisation : d'autres types de mobilités ou de consommations non mobiles d'éducation sont amenés à se développer.

Il est possible de distinguer quatre logiques d'action, non exclusives les unes des autres, qui pourraient structurer une stratégie française et qui impliquent des choix de politiques publiques différents.

- **Orientation n° 1** : l'internationalisation comme levier d'ajustement du marché du travail par l'attraction des talents, la rétention des étudiants internationaux et l'immigration scientifique.
- **Orientation n° 2** : l'internationalisation comme levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.
- **Orientation n° 3** : l'internationalisation comme source de revenus d'exportation pour l'économie et d'autofinancement pour les établissements.
- **Orientation n° 4** : l'internationalisation comme instrument d'influence stratégique et d'aide au développement.

Quel choix pour la France ? Une ambition, un levier, une méthode, un plan d'action

Une ambition : une internationalisation inclusive et source d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur

La stratégie de la France dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est historiquement structurée autour des logiques d'influence et de coopération et, plus récemment, d'attraction de main-d'œuvre qualifiée. Deux autres logiques d'action sont plus éloignées de notre modèle : les logiques commerciales sont plus prononcées dans d'autres pays (Australie, Royaume-Uni) tandis que la logique d'amélioration de la qualité est de plus en plus au centre de l'approche allemande.

À la lumière du diagnostic sur les transformations internationales en cours et à venir, de l'examen distancié des forces et des faiblesses du cas français et de l'analyse comparée des principaux pays d'accueil, une ambition pour la France consisterait à utiliser l'internationalisation comme un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche. Toutefois, les spécificités du système français, l'ancrage géographique des flux de mobilité entrante, principalement en Afrique, son positionnement d'*outsider* sur le marché mondial en raison de la langue, plaident fortement pour que le souci de qualité s'articule avec celui d'équité.

Atteindre ces deux objectifs de montée en qualité et d'équité nécessite toutefois des transformations notables de l'environnement des politiques publiques ainsi que de l'écosystème de l'enseignement supérieur.

Un levier de financement : faire payer le coût complet de la formation, mais de manière ciblée

Le développement de l'internationalisation a un coût non négligeable. Dans un contexte budgétaire contraint, l'augmentation des frais de scolarité des étudiants internationaux est souvent perçue comme un moyen adéquat de dégager des ressources financières pour les établissements. C'est une possibilité en France car aujourd'hui la situation des étudiants extra-communautaires n'y est guère différente de celle des étudiants français (et des étudiants communautaires). Elle se caractérise par une absence de différenciation des frais selon le pays d'origine (Français, communautaires, extra-communautaires), par une variation limitée des frais de scolarité selon le niveau d'études ou la spécialité de formation, par un niveau moyen des frais de scolarité faible et enfin par des frais de scolarité plutôt considérés comme des ressources supplémentaires dédiées à la formation et à la vie étudiante.

Un principe de tarification des études à coût complet est ainsi proposé. Mais cette tarification doit être ciblée et servir un plan ambitieux d'investissement dans la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche.

D'une part, l'augmentation des frais au coût complet doit être sélective, c'est-à-dire ciblée en fonction de priorités fixées principalement au niveau national. À l'instar du dispositif suédois, un principe de gratuité pour les étudiants internationaux en doctorat serait introduit, dans une logique d'attraction des étudiants les plus qualifiés.

D'autre part, ce principe de tarification ne doit pas viser une baisse des dépenses publiques correspondantes mais servir une ambition : le développement d'une internationalisation inclusive au service de la qualité de l'enseignement supérieur français. L'introduction de cette nouvelle tarification est alors un moyen de doter l'enseignement supérieur des ressources nécessaires à ce développement. Elle doit ainsi servir un plan ambitieux d'investissement, indispensable à deux titres. En premier lieu, cet investissement est essentiel pour mieux contrôler ou neutraliser les effets négatifs de court et moyen terme d'une telle tarification. En effet, d'après les cas britannique, danois et suédois, une baisse des flux entrants est à prévoir à la suite d'une hausse des frais de scolarité. Compte tenu de la spécificité des flux entrants en France (avec plus de 82 % d'extra-communautaires et une surreprésentation des étudiants africains), ce risque de chute des effectifs entrants est d'autant plus significatif. Un premier effort d'investissement devra porter sur des mesures d'équité grâce à un recalibrage important des politiques de bourses (Action n° 1, voir plus loin). En second lieu, un investissement dans la qualité du système d'enseignement supérieur est indispensable pour répondre aux attentes nouvelles des étudiants internationaux. Cela passe par un développement des services aux étudiants et des autres formes d'internationalisation (offre numérique, exportation des formations, etc.).

Une méthode : un État stratège sur des priorités nationales et une amplification de la logique de service aux établissements

Dans un contexte d'autonomie croissante des établissements, deux logiques complémentaires pourraient animer la fabrique des politiques sur l'internationalisation : une logique d'action d'État stratège sur un nombre nécessairement limité de priorités nationales et une amplification de la logique de service aux établissements. Au-delà, l'amélioration de la coordination des acteurs institutionnels et une connaissance précise des formes actuelles de l'internationalisation en France restent des préalables pour définir des priorités nationales claires et partagées.

Se donner les moyens d'un état des lieux rigoureux

Toute démarche d'élaboration d'une stratégie nationale, quel que soit le secteur de politiques publiques en jeu, nécessite un travail préalable d'objectivation des pratiques

existantes qui permet d'identifier les avantages comparatifs et les difficultés spécifiques de chaque pays. Ce souci d'objectivation doit cibler non seulement les pratiques, mais plus largement les bénéfices multiples attendus de l'internationalisation. Un premier axe de propositions devrait répondre à ce besoin d'objectivation.

Premier axe – Objectiver les formes actuelles de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français et ses multiples bénéfices

Proposition n° 1 – Renforcer et compléter l'appareil statistique de l'État

- Mieux renseigner la mobilité sortante des étudiants français et le suivi des diplômés internationaux accueillis en France.
- Recenser systématiquement les formations françaises à l'étranger en distinguant *a minima* leur nombre, leurs effectifs, leur type, leur niveau et leurs modalités d'implantation.

Proposition n° 2 – Mesurer l'ensemble des bénéfices de l'internationalisation

- Élaborer un outil de mesure des bénéfices de la présence d'étudiants internationaux en France, à la fois dans une dimension quantitative (emplois créés, recettes d'exportation) et qualitative (effets sur le système d'enseignement supérieur et sur l'expérience des étudiants français, impact en termes d'influence, etc.). À terme, communiquer sur un tel outil, de manière périodique. Campus France pourrait être chargé d'une telle mission.

Un État stratège sur des priorités nationales

Concentrer l'action publique sur un nombre restreint de priorités doit permettre de mieux mobiliser les ressources de l'État. Deux leviers peuvent être actionnés pour mener à bien ces objectifs prioritaires et inciter les établissements à se doter de stratégies propres d'internationalisation : le financement et l'évaluation.

Le premier levier dont disposent les pouvoirs publics pour orienter les comportements des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche vers des priorités nationales est celui des incitations financières. Dans un contexte de contrainte budgétaire partagé par l'État et les établissements, le financement dédié est en effet une forte incitation à l'orientation des politiques d'établissements autonomes sur des objectifs nationaux. Le recours à des « appels à projet » devrait ainsi être largement encouragé comme forme pertinente d'incitation publique en France. Ce type de financement a l'avantage de faire émerger des initiatives innovantes, en privilégiant les projets porteurs de véritables transformations pour les acteurs plutôt que de financer des projets déjà ficelés. Cette approche évite en outre les effets d'aubaine de la part d'établissements déjà

internationalisés qui viendraient uniquement capter des ressources et non présenter des projets favorisant de nouvelles pratiques.

En France, de tels appels à projet pourraient être lancés en priorité pour accroître les services aux étudiants internationaux et développer des dispositifs facilitant leur préparation à la mobilité, leur accueil ou leur intégration au sein des établissements et, plus largement, pour améliorer leur expérience globale en France (Action n° 2, voir plus loin) ; pour soutenir les initiatives d'exportation de formations françaises à l'étranger (Action n° 3) ; pour développer une offre numérique plus créative et réactive (Action n° 4).

L'évaluation est un second levier à disposition des pouvoirs publics, notamment à travers la contractualisation État-universités et les dispositifs de contrôle de qualité des formations.

De manière générale, un deuxième axe de propositions vise à favoriser l'élaboration de stratégies d'internationalisation au niveau des établissements.

Deuxième axe – Inciter les établissements à développer des stratégies propres d'internationalisation

Proposition n° 3 – Inciter par des financements ciblés

- Lancer des programmes stratégiques pour soutenir les projets d'internationalisation d'établissements français, pour développer l'offre numérique et améliorer l'expérience étudiante, sur la base d'un financement par « appels à projet ».

Proposition n° 4 – Inciter par l'évaluation

- Engager une réflexion sur les indicateurs du degré d'internationalisation au niveau des établissements.
- Fixer des objectifs sur l'internationalisation des établissements dans le cadre de la contractualisation État-universités.
- Évaluer les formations françaises à l'étranger pour garantir leur qualité.

Un État facilitateur au service des établissements

Au-delà de la définition de priorités stratégiques, les pouvoirs publics doivent promouvoir un environnement favorable aux politiques d'internationalisation des établissements. C'est un souci général de soutien, d'aide et de service aux établissements qui doit guider l'action publique. Cela passe notamment par une meilleure coopération entre les acteurs de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des instances représentatives, des administrations et des opérateurs de l'État impliqués dans l'élaboration des politiques publiques. L'action publique doit par ailleurs faciliter l'émergence d'un écosystème favorable pour

les établissements français, notamment par un effort accru en matière de conseil, d'aide à la décision et de formation (audits préalables dans les établissements, analyses par pays, études prospectives, etc.). Il est ici proposé que ce rôle assumé par les pouvoirs publics se construise autour d'une « unité d'expertise et d'accompagnement de l'internationalisation des établissements », soit sous forme d'une conférence d'établissements spécialisée, soit en interne au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Cette équipe dédiée aurait trois missions : l'animation et la représentation des intérêts du secteur, le conseil et l'aide aux établissements et, enfin, l'étude, la recherche et la prospective. Un budget de 2,5 millions d'euros par an pourrait lui être alloué.

Troisième axe – Amplifier la logique de service aux établissements par les pouvoirs publics

Proposition n° 5 – Créer une unité d'expertise et d'accompagnement de l'internationalisation des établissements, avec les missions suivantes :

- animation et représentation ;
- conseil et aide aux établissements ;
- études, recherche et prospective.

Proposition n° 6 – Encourager la professionnalisation des personnels des établissements

- Privilégier notamment des formations professionnalisantes sur le mode du partenariat avec des établissements étrangers.

Cinq actions indispensables pour assurer l'équité, investir dans la qualité et renforcer l'attractivité

La soutenabilité d'une telle réforme dépend toutefois de l'engagement de cinq actions pour assurer un principe d'équité et investir de manière ambitieuse dans l'amélioration de la qualité du système d'enseignement supérieur dans son ensemble. Ces actions indispensables ont une double fonction : neutraliser les effets négatifs de court et moyen terme de l'introduction d'une tarification au coût complet et assurer le renforcement de l'attractivité du système français et l'amélioration durable de sa qualité.

Ce plan s'appuie concrètement sur une tarification des études pour les étudiants extra-communautaires, qui exclurait le niveau doctorat et concernerait ainsi environ 102 000 étudiants. Les nouvelles ressources des frais de scolarité s'élèveraient à 850 millions d'euros par an (voir les différentes hypothèses dans le rapport).

Ce plan prône un réinvestissement de l'ensemble des gains de la réforme au service de trois grands objectifs :

- un objectif d'équité *via* un recalibrage des politiques de bourses, en ciblant l'espace francophone (Action n° 1) ;
- un objectif d'amélioration de l'expérience des études des étudiants internationaux (Action n° 2) ;
- un objectif de renforcement de l'attractivité de l'enseignement supérieur français (Actions n° 3, 4 et 5).

Plan d'action à cinq ans et financement (en millions d'euros)

Objectifs	Mesures		Montant	%
Équité	Action n° 1	Recalibrer les politiques de bourses	440	51,8 %
Qualité	Action n° 2	Améliorer l'expérience des étudiants internationaux	280	32,9 %
Attractivité	Action n° 3	Accompagner l'internationalisation des établissements	52,5	6,2 %
	Action n° 4	Investir dans l'offre numérique	70	8,2 %
	Action n° 5	Renforcer les politiques d'attraction et de promotion	7,5	0,9 %
		Apport total de la hausse des frais de scolarité	**850**	**100,0 %**

Action n° 1 – Un recalibrage des politiques de bourses ciblées sur l'espace francophone

Objectif : 30 000 bourses annuelles supplémentaires.

Un recalibrage des politiques de bourses est nécessaire. Aujourd'hui, les bourses nationales (9 500) et celles attribuées par les gouvernements d'origine des étudiants internationaux (environ 5 600) constituent les deux principales sources de financement public des 271 000 étudiants internationaux en France. Pour neutraliser les effets négatifs à court terme d'une baisse des effectifs liée à l'introduction de frais de scolarité et pour promouvoir une internationalisation « inclusive », 30 000 bourses supplémentaires – sous la forme d'exemptions de frais de scolarité – seraient pourvues et dédiées à l'espace francophone. Le développement plus important d'un tel système de bourses permettrait également d'être plus sélectif d'un point de vue académique. Il s'agirait de réorienter de façon prioritaire ces exemptions vers l'espace francophone, notamment l'Afrique. Le coût de ce recalibrage des politiques de bourses s'élèverait à environ 440 millions d'euros par an[1].

(1) Ce montant comprend le coût de l'exemption des frais à coût complet pour les boursiers actuels et la création de 30 000 exemptions supplémentaires.

Action n° 2 – Un développement des services aux étudiants et une amélioration de l'expérience des étudiants internationaux en France

Objectif : une meilleure expérience grâce à de meilleurs services pour tous.

La hausse des frais de scolarité aura pour effet d'augmenter les attentes des étudiants. Or les services aux étudiants sont peu développés en France. Il paraît ainsi nécessaire d'allouer 1 000 euros par étudiant, soit environ 10 % du coût total de la formation, pour mener des actions spécifiques aux étudiants étrangers, qu'ils paient ou non, afin d'améliorer leur expérience (cours de langue française, aide à la recherche d'un logement ou d'un emploi étudiant, etc.). Un tel dispositif coûterait environ 280 millions d'euros par an.

Action n° 3 – Un investissement pour l'exportation des formations françaises à l'étranger

Objectif : rester la première destination non anglophone grâce à des politiques d'attraction renouvelées.

Un investissement est nécessaire pour accompagner les projets d'internationalisation des établissements français. Il pourrait passer par des « appels à projet » spécifiques, en privilégiant les projets axés sur l'innovation et la recherche et appuyés sur des modèles économiques soutenables. Cet investissement serait doté d'une enveloppe de 50 millions d'euros par an. Le soutien à l'internationalisation des établissements sera par ailleurs facilité par la création d'une unité d'expertise et d'accompagnement, dotée de 2,5 millions d'euros par an.

Action n° 4 – Un investissement pour le développement de l'offre numérique des établissements français

Objectif : faire de l'offre numérique française la première offre non anglophone au niveau mondial.

Au-delà des « investissements d'avenir » déjà consacrés au numérique, un effort massif devrait être consenti pour développer l'offre numérique en direction de l'espace francophone et stimuler la recherche et la mise en application d'innovations pédagogiques au sein des établissements. Cet investissement serait alimenté par des « appels à projet » dotés de financements à hauteur de 70 millions d'euros par an.

Action n° 5 – Une politique active pour l'attraction et le recrutement d'étudiants

Objectif : développer l'offre d'enseignement supérieur français à l'étranger tout en s'assurant de sa qualité.

Cette politique passe par des moyens renforcés de communication et de marketing, ciblés sur certains pays ; par la mise en place d'une approche de « branding » pour

l'enseignement supérieur français (marque France) ; et enfin par le renforcement des moyens alloués aux réseaux diplomatiques et aux opérateurs chargés de l'identification et de la sélection des boursiers et, plus largement, de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger. Un financement de 7,5 millions d'euros par an pourrait être consacré à cette action.

PROPOS LIMINAIRE

Ce rapport propose des éléments de réponse à une question simple mais souvent reléguée au second plan lorsqu'on évoque les politiques d'internationalisation du système d'enseignement supérieur en France : dans quel but souhaite-t-on internationaliser davantage le système d'enseignement supérieur et de recherche français ?

La question du comment a fait l'objet de nombreuses analyses académiques et expertes, mais les raisons de l'approfondissement de l'internationalisation se limitent souvent à une approche quantitative en termes d'effectifs d'étudiants internationaux accueillis. Il existe en effet un consensus tacite autour de l'intérêt que revêt la mobilité entrante pour le système d'enseignement supérieur français. Pour autant, ce consensus ne saurait évacuer la question des objectifs stratégiques poursuivis dans le cadre des politiques d'attractivité des étudiants étrangers.

D'aucuns pourraient arguer que le système d'enseignement supérieur français est déjà bien intégré dans le phénomène de mondialisation qui touche la production et la transmission du savoir. D'autres jugeront que la France est entrée dans une compétition accrue avec les autres nations. D'autres encore estiment que les échanges d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs sont « bons » en soi et qu'il faut sans cesse les promouvoir au nom de valeurs humanistes.

L'action publique recourt à des arguments utilitaires et à d'autres justifications qu'il convient de décrire. Le politique doit pouvoir s'appuyer sur une objectivation des arguments, parfois idéologiques, pour prendre des décisions « éclairées ». C'est l'intérêt de ce rapport au-delà même des propositions qu'il formule.

CHAPITRE 1

MODALITÉS ET BÉNÉFICES

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est un phénomène bien antérieur à l'intensification de la mondialisation économique survenue à la fin du XIX^{e} siècle : elle est en partie inhérente à la logique académique. Ce processus est aujourd'hui porté par la baisse du coût du transport, par le développement des technologies de communication et par la diminution des entraves à la mobilité des personnes. Longtemps soutenues par une volonté de promouvoir l'ouverture culturelle et diplomatique, ou par une logique d'aide au développement à destination des pays les moins avancés, les visées et les modalités de l'internationalisation se sont considérablement transformées depuis le début des années 1990, sous l'effet de la révolution des technologies de l'information et de la communication et de la mondialisation des flux de capital humain.

Avant de décrire ces transformations et les perspectives d'évolution (Chapitre 2), il convient de mieux définir les modalités, les déterminants ainsi que les bénéfices inhérents à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, afin d'en restituer les dimensions toujours plus complexes et changeantes.

1. Des modalités en expansion

L'internationalisation de l'enseignement supérieur recouvre une variété de situations où « *les enseignants, les étudiants, les programmes, les institutions/offreurs de formation et les contenus d'enseignement traversent les frontières nationales.* [Ce processus] *peut inclure l'enseignement supérieur public et privé, à but lucratif et non lucratif* [et comprend] *un ensemble varié de modalités dans un continuum allant du face à face (étudiants en mobilité et campus à l'étranger) à l'apprentissage à distance (utilisant un ensemble de technologies et incluant le e-learning*) »[1].

(1) Unesco/OCDE (2005), *Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Education*, Paris.

Il est ainsi possible de distinguer différents types d'internationalisation[1] :

- la mobilité des étudiants ;
- la mobilité des personnels enseignants et des chercheurs[2] ;
- la mobilité des services éducatifs (enseignement en ligne, enseignement à distance, vidéoconférences, etc.) ;
- la mobilité des établissements et des formations à l'étranger (*offshore education*).

1.1. La mobilité des individus

Si l'internationalisation de l'enseignement supérieur passe par des modalités qui se sont diversifiées depuis le début des années 1990, la mobilité des étudiants reste la forme la plus ancienne et la plus significative. En 2012, selon l'Unesco, 4,1 millions d'étudiants étudient dans un pays étranger à travers le monde et le phénomène est en constante progression (voir Chapitre 2).

On peut distinguer deux types de mobilité étudiante (voir Encadré n° 1). La *mobilité d'études* s'inscrit dans un parcours de formation au sein de l'établissement d'origine : l'étudiant effectue un séjour temporaire (au moins un trimestre et au maximum une année), le plus souvent dans le cadre d'un accord conclu entre son établissement de départ et celui d'accueil. Ce type de mobilité est reconnu et pris en compte dans l'acquisition des crédits universitaires requis pour l'obtention du diplôme de l'établissement d'origine. Le programme Erasmus constitue le principal dispositif de mobilité d'études en Europe : plus de 3 millions d'étudiants y ont participé depuis 1987[3], contribuant ainsi à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Dans la *mobilité de diplôme*, l'étudiant cherche à obtenir un titre scolaire dans le pays d'accueil. Le séjour dure au moins une année, le temps d'obtenir un diplôme, mais il peut s'étaler sur plusieurs années. Le plus souvent, il s'agit d'une démarche individuelle (sans lien avec un établissement dans le pays d'origine). C'est ce type de mobilité qui est pris en compte dans les chiffres de l'Unesco.

(1) Voir les nombreux rapports de l'OCDE sur le sujet, notamment OECD (2007), *Cross-border Tertiary Education: A Way towards Capacity Development*, Paris, et OECD (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris ; Knight J. (2004), « Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales », *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), p. 5-31.

(2) Ce rapport ne traitera pas directement de cette modalité. Sur ce sujet, voir notamment Harfi M. (dir.) (2005), *Étudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Commissariat général du Plan, Paris.

(3) Pour l'année 2012-2013, 52 624 membres du personnel de l'enseignement supérieur et 268 143 étudiants européens ont bénéficié de bourses Erasmus pour se rendre à l'étranger afin d'étudier, d'effectuer un stage, d'enseigner ou de suivre une formation.

La mobilité concerne par ailleurs les enseignants et les chercheurs : elle peut être là aussi individuelle ou organisée dans le cadre de coopérations scientifiques institutionnalisées. Ce rapport se focalise néanmoins davantage sur les mobilités étudiantes.

Encadré n° 1
Des enjeux de définition : étudiants étrangers et étudiants internationaux

Le nombre d'étudiants en mobilité entrante peut être calculé selon deux définitions : les étudiants internationaux qui s'installent dans le pays d'accueil (les étudiants en mobilité internationale) ou les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays dans lequel ils sont en formation (les étudiants étrangers). Cette deuxième définition englobe à la fois les étudiants étrangers qui sont véritablement mobiles et les étudiants étrangers qui ne se sont pas installés dans l'intention de suivre des études supérieures, et qui peuvent être des résidents à long terme, voire être nés dans le pays. La définition varie ainsi d'un pays à l'autre : pour certains pays, le comptage prend en compte les étudiants étrangers (c'est le cas dans les statistiques de l'OCDE pour la France, la Grèce, la République tchèque, l'Italie, etc.), définis par leur nationalité, et pour d'autres, les étudiants internationaux, définis comme ceux qui effectuent une mobilité après un cursus dans leur pays (Australie, Royaume-Uni, États-Unis, etc.).

Dans la perspective de ce travail, on s'intéresse aux étudiants internationaux, selon la définition retenue par l'Unesco, c'est-à-dire des étudiants qui poursuivent une formation du supérieur à l'extérieur de leur pays de résidence (« *degree mobility* »), en excluant les étudiants engagés dans des mobilités de court terme *via* des crédits et dans le cadre de programmes d'échanges qui durent moins d'une année entière (« *credit mobility* »). Pour la France, les séries statistiques renseignées et disponibles sont celles correspondant aux étudiants étrangers (« *foreign students - non-citizen students* ») pour les formations de diplôme (*degree mobility*). Ce sont ces données qui seront mobilisées dans le cadre de ce rapport.

1.2. De nouvelles possibilités

Les voyages à l'étranger dans le cadre des études ne représentent qu'une des formes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. **Les étudiants sont en effet de plus en plus nombreux à suivre des formations d'établissements étrangers sans quitter leur pays** : ils peuvent le faire grâce aux formations ou aux établissements installés à l'étranger, grâce au développement d'une offre numérique ou *via* l'internationalisation des cursus locaux de formation (« *internationalization at home* »). Ces nouvelles possibilités ne se définissent plus par la mobilité des personnes mais par la mobilité des formations elles-mêmes et par des modes de consommation d'enseignement supérieur

« international » au niveau local. D'où un basculement sémantique de l'internationalisation à la *transnationalisation*, terme qui souligne le flottement accru entre ce qui relève du « national » et ce qui relève de l'« international »[1]. Là où l'internationalisation de l'éducation impliquait le plus souvent le franchissement d'une frontière géographique par des individus, la logique transnationale embrasse des formes plus complexes. On parle dans la littérature anglo-saxonne de *cross-border education* et de *transnational education*. D'une part, ce ne sont plus seulement les individus mais les institutions éducatives ou les programmes éducatifs qui traversent les frontières, faisant ainsi davantage tomber les barrières géographiques. D'autre part, l'internationalisation ne se limite plus aux mobilités, dans la mesure où apparaissent des possibilités de consommation d'offre éducative internationale au niveau local.

La mobilité des formations et des établissements

Ce type de mobilités s'est développé et progressivement diversifié depuis le début des années 1990. Il a reçu des appellations variées, notamment en France celle de « formations délocalisées ». On préfèrera parler ici de « formations exportées » ou d'« internationalisation des formations et des établissements », plus à même de restituer le fait que les offres éducatives sont exportées pour être consommées sur place[2]. Dans ce cadre, l'étudiant est situé dans un pays différent de celui de l'institution qui lui délivre une formation[3].

En ce qui concerne les formations sanctionnées par un diplôme, la mobilité des programmes et des établissements résulte pour l'essentiel des initiatives individuelles des établissements d'enseignement de type traditionnel, publics ou privés à but non lucratif, même si ce secteur est de plus en plus investi par des opérateurs à but lucratif[4]. Au-delà de la diversité des acteurs impliqués, ce phénomène prend des formes institutionnelles très variées. Il peut s'agir d'un établissement qui élabore avec une autre institution à l'étranger un partenariat académique pouvant inclure des échanges d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs (partenariats universitaires), d'une université qui s'associe à une université étrangère pour offrir un diplôme en commun (doubles diplômes ou diplômes joints), d'un établissement qui s'installe dans un pays étranger pour délivrer une formation qu'il gère (campus international), d'un établissement qui autorise un établissement d'un autre pays à délivrer son programme (franchise), etc. (voir Encadré n° 2).

(1) Unesco (2004), *Higher Education in a Globalized Society*, Unesco Education Position Paper.
(2) La notion de « délocalisation des formations » correspond davantage à une internationalisation visant à faire circuler les étudiants originaires du pays délivrant la formation qu'à une internationalisation des formations à l'étranger pour capter une demande locale.
(3) Le périmètre à donner à l'enseignement transnational est variable : l'Australie exclut l'enseignement à distance ou en ligne, contrairement au Royaume-Uni ; l'Allemagne exclut les diplômes conjoints.
(4) Larsen K. et Vincent-Lancrin S. (2007), « L'enseignement supérieur transnational : trois scénarios contrastés », *Futuribles*, n° 333, septembre, p. 67-87.

Encadré n° 2
Typologie des différentes modalités de l'enseignement transnational

Campus international délocalisé : une institution crée un établissement « satellite » indépendant dans le pays d'accueil. Cet établissement est responsable du recrutement des enseignants, de l'admission des étudiants, de l'administration du programme, de la remise des qualifications. En plus du personnel enseignant appartenant à l'institution d'origine, le campus délocalisé peut employer des enseignants recrutés localement. L'assurance-qualité est du ressort de l'institution d'envoi, mais les formations sont souvent soumises à des procédures d'accréditation particulières au pays d'accueil.

Accords de franchise et de jumelage : une institution autorise un établissement à l'étranger à délivrer son programme. La qualification est remise par l'institution d'origine et l'assurance-qualité est de son ressort. La délivrance de la formation incombe principalement à l'établissement à l'étranger, mais l'institution d'origine peut occasionnellement l'assister (envoi de personnel d'enseignement, etc.). Le recrutement des étudiants et la mise à disposition des infrastructures est de la responsabilité de l'institution à l'étranger. Dans un accord de franchise, la totalité de la formation se déroule généralement dans cet établissement. Dans un accord de jumelage, l'étudiant achève en général sa formation dans le pays de l'institution d'origine.

Doubles diplômes : deux institutions (ou plus) dans des pays différents élaborent et gèrent un programme commun. La mobilité des étudiants et des enseignants entre les institutions partenaires varie selon les cas. L'étudiant reçoit une qualification de chacun des partenaires de l'accord.

Diplômes (con)joints : ces diplômes sont similaires aux doubles diplômes, mais les étudiants ne reçoivent à l'issue de ces programmes qu'une seule qualification qui porte le sceau de tous les partenaires de l'accord.

Programmes de validation : une institution juge qu'un programme mis au point par un établissement à l'étranger est d'une qualité suffisante pour qu'elle lui remette sa propre qualification. Il arrive que l'établissement à l'étranger élabore un programme visant à répondre à des besoins de formation locaux avec la contribution de l'institution d'origine, dans la définition du cursus ou dans l'assurance-qualité.

Partenariats académiques : ces partenariats « traditionnels » entre universités relèvent de la collaboration académique. Ils autorisent souvent le transfert de crédits et la reconnaissance de crédits validés dans une institution pour une qualification remise dans une autre. Ces partenariats n'appartiennent en général pas à une logique commerciale.

Source : British Council

Souvent moins coûteux pour les étudiants que la mobilité individuelle, l'enseignement transnational va prendre de l'ampleur (voir Chapitre 2). Les pays en développement peuvent voir dans l'attraction de fournisseurs étrangers un moyen d'augmenter leurs capacités d'accueil et la qualité moyenne des formations. Les prestataires de services, institutionnels ou non, y trouvent quant à eux un moyen important de développement international, avec les avantages qu'il procure : image de marque, mobilisation de recettes, etc.

Enfin, cette mobilité sert aussi les politiques diplomatiques, dans une logique d'influence culturelle et économique : formation des élites, contacts entre les élites nationales, exportation de la langue, transferts de compétences, etc.

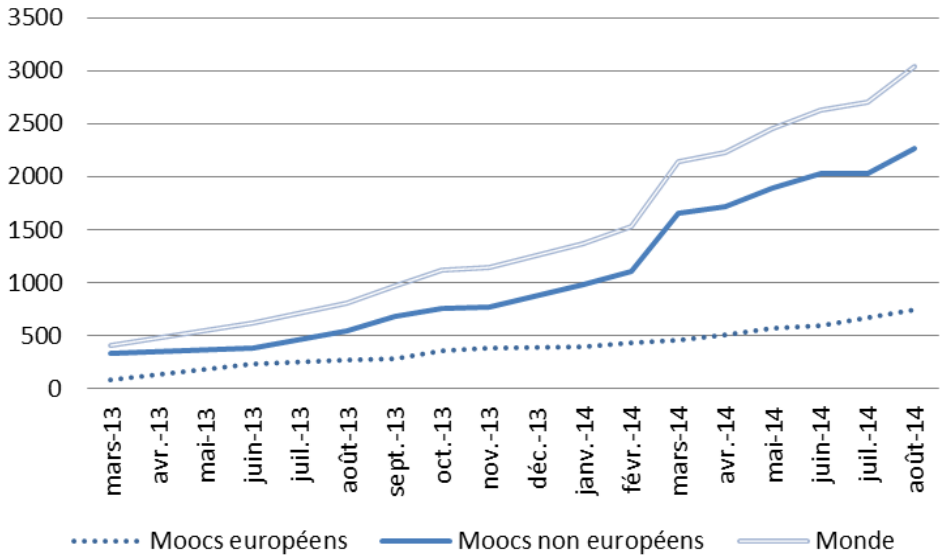
L'usage du numérique

Fondée sur la mobilisation des technologies de l'information et de la communication, la formation à distance est un autre mode important d'internationalisation. Dans le prolongement de la longue tradition de l'enseignement à distance (le CNED en France ou l'Open University au Royaume-Uni), l'enseignement en ligne est naturellement adapté à la fourniture transnationale de services éducatifs. Cette modalité ne cesse de se développer depuis la fin des années 1990, portée par les innovations du secteur numérique. De manière concrète, une institution – qu'il s'agisse d'une université physique, virtuelle, ou de fournisseurs privés – fournit, par courrier ou au moyen des TIC, une formation à l'étranger.

L'offre est très variée : sessions de e-learning de formations courtes à vocation professionnalisante et cyberformation, conférences en ligne, « ressources éducatives libres »[1], ou plus récemment Moocs (*massive open online courses*) – ou CLOM en français (cours en ligne ouvert et massif). Les Moocs, qui connaissent depuis quelques années une fortune médiatique sans précèdent, sont des cours en ligne gratuits qui ont vocation à s'ouvrir au plus grand nombre. À ce jour, plus de trois mille cours sont disponibles dans toutes les disciplines.

(1) Selon l'OCDE, les « *ressources éducatives libres sont des matériaux et ressources éducatifs offerts gratuitement et librement afin d'être utilisés par tous et, dans le cadre de certaines licences, remixés, améliorés et redistribués* » ; voir OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 2 : Mondialisation,* p. 348.

Graphique n° 1 – Nombre de Moocs dans le monde



Source : Open Education Europa

La pédagogie repose le plus souvent sur des séquences vidéo courtes. La formation peut s'accompagner d'exercices, notamment sous forme de quizz, avec parfois une correction de type *peer-to-peer*[1] (le grand nombre d'inscrits interdit souvent une correction par le professeur, même assisté) ou un forum permettant l'échange entre inscrits. Certains de ces Moocs proposent une certification à l'issue du cours, pour les étudiants assidus qui ont réussi les exercices demandés. Ces modalités de formation peuvent néanmoins être couplées à des enseignements en présentiel dans des établissements partenaires locaux – mixant le traditionnel face à face professeur/étudiant et l'apprentissage à distance.

En perpétuel changement, cette offre fondée sur la révolution numérique constitue un facteur d'évolution dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'importance de ce facteur fait cependant débat. Les travaux s'accordent généralement pour considérer que les TIC n'entraîneront pas de révolution du secteur mais qu'elles contribueront à modifier l'ensemble des usages d'enseignement, d'apprentissage, de partage des connaissances et de recherche[2]. Le débat reste ouvert quant à l'impact des TIC sur l'accès à l'enseignement. Pour les plus optimistes, les TIC, notamment *via* les « ressources éducatives libres » et les Moocs, sont un levier de démocratisation de l'accès au système d'enseignement supérieur et, plus largement de l'accès au savoir[3].

(1) Système de réseau pour l'échange entre pairs.
(2) Voir notamment OCDE (2011), *op. cit*.
(3) OBHE (2013), *Horizon Scanning: What will higher education look like in 2020?*, Research Series/12, septembre.

Pour d'autres, les dispositifs d'enseignement en ligne seraient réservés aux initiés, déjà pourvus de diplômes, leur usage aurait un impact limité sur la diffusion de la connaissance par-delà les frontières et pourrait aboutir à une segmentation du secteur, entre les établissements disposant des ressources pour développer de tels outils et les autres, progressivement dépassés[1].

Il reste que cette modalité d'apprentissage, parce qu'elle permet de s'affranchir des distances, recèle un fort potentiel de développement, même si on manque de recul à ce stade (voir Chapitre 2).

Internationalisation « at home »

Au-delà des outils, ce sont les contextes locaux d'enseignement et de recherche qui s'internationalisent. Depuis longtemps, les établissements ont progressivement renforcé le profil international de leurs formations, par l'internationalisation des contenus, par l'ouverture aux langues et aux cultures étrangères, etc. (voir Tableau n° 1). Cette approche qui s'appuie sur un souci d'adaptation à la mondialisation de la demande en compétences sur le marché du travail constitue une forme relativement égalitaire d'internationalisation, offrant à tous les étudiants une internationalisation « sur place » (« *at home* »).

Tableau n° 1 – Les stratégies d'internationalisation « sur place »

Secteur	Activités
Politique de recrutement	• Attraction d'étudiants internationaux dans le cadre de formations longues et d'échanges courts • Recrutement de personnels d'enseignement et de recherche d'origine étrangère
Vie étudiante	• Développement d'activités de campus avec les étudiants internationaux, réseaux d'anciens
Contenu pédagogique	• Développement des cours dans des langues étrangères • Renforcement des dimensions internationales dans les contenus de formation • Accueil d'évènements internationaux
Gouvernance	• Développement de partenariats d'échanges avec des établissements étrangers

Source : British Council

(1) Social Science Research Network (2013), « The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? », novembre ; Compagnon A. (2014), « Moocs et vaches à lait », *Débat*, 180 (3).

2. Des bénéfices variés

Que ce soit pour les individus (étudiants, personnels enseignants et de recherche, etc.), pour l'écosystème des établissements ou plus largement pour l'économie d'un pays, le processus d'internationalisation entraîne des bénéfices variés. On peut distinguer ces bénéfices de deux manières : selon leur nature (d'ordre économique, socioculturel, académique ou politique[1]) et selon le type de bénéficiaires (les établissements, les étudiants ou l'économie en général, dans le pays d'accueil et dans les pays d'origine). Cette approche est utilitariste. Elle tient compte des bénéfices tirés par les différents acteurs en présence. Elle s'oppose à une vision de l'internationalisation portée par des valeurs, notamment celle d'un accès libre aux savoirs et aux connaissances, en tant que bien public. Cette dimension n'est pas absente de ce rapport ; elle est traitée par le biais du sort réservé aux pays en développement et à leurs étudiants les moins fortunés.

2.1. Des effets économiques directs et indirects mesurables

De nombreux travaux se sont penchés sur les bénéfices économiques directs et indirects tirés de l'accueil d'étudiants internationaux[2]. Il s'agit tout d'abord de **revenus financiers pour les établissements, correspondant au paiement de frais de scolarité par les étudiants internationaux**. **D'autres revenus sont générés par l'ensemble des dépenses de la vie courante effectuées par ces étudiants** (logement, transports, nourriture, etc.).

(1) Voir la distinction opérée par Hans De Wit dans l'ouvrage *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*, Westport, CT: Greenwood Press, 2002.

(2) Throsby D. (1999), « Financing and effects of internationalisation of higher education: The economic costs and benefits of international student flows », OECD/CERI. Pour le Royaume-Uni, voir Sachrajda A. et Pennington J. (2013), *Britain Wants You!*, Institute for Public Policy Research, novembre ; BIS (2011), « Estimating the value to the UK of education exports », *BIS Research Paper*, n° 46, juin ; Lenton P. (2007), *Global Value, The Value of UK Education and Training Exports: An Update*, British Council, septembre ; Johnes G. (2004), *The Global Value of Education and Training Exports to the UK Economy*, British Council and UK Trade and Investment, avril. Pour l'Australie, voir International Education Advisory Council (2013), *Australia – Educating Globally*, février. Pour le Canada, voir Roslyn Kunin and Associates Inc., *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada*, version révisée 2012. Pour les États-Unis, voir NASFA, *The Economic Benefits of International Students to the US Economy*, 2012-2013 Fact Sheet.

Encadré n° 3
Les limites méthodologiques de l'approche par la balance des paiements

Deux catégories statistiques permettent d'appréhender les volumes d'échanges internationaux liés à l'éducation dans le cadre de la balance des paiements :

– Classification 242 : compte des transactions courantes, services, voyages, voyages à titre personnel, à but éducatif, qui correspond aux dépenses (frais de scolarité et de subsistance liés à la mobilité des étudiants). Ces dépenses sont calculées en multipliant le nombre d'étudiants accueillis par une estimation des dépenses moyennes par étudiant. Les recettes d'exportation correspondent aux dépenses des étudiants internationaux dans le pays d'accueil, tandis que les importations concernent les dépenses des étudiants nationaux à l'étranger ;

– Classification 895 relative aux services d'éducation qui recouvrent les services fournis pour tous les niveaux d'enseignement, tels que les cours par correspondance ou l'enseignement dispensé par le biais de la télévision, par satellite ou sur internet, ou par des enseignants, qui fournissent des services directement dans les sociétés d'accueil.

Ces classifications présentent de nombreuses limites[1]. Tout d'abord, les estimations des recettes d'exportation ne prennent pas en compte les dépenses publiques consenties par les institutions d'accueil. De ce fait, on ne dispose pas d'estimations sur les bénéfices nets tirés de l'accueil d'étudiants internationaux. Ensuite, les estimations ne permettent pas de distinguer les recettes liées à l'échange de services éducatifs et de mobilité étudiante des recettes liées à d'autres formes d'internationalisation, à commencer par l'« offshore education ». Les données ne rendent pas compte non plus de la spécificité des systèmes de financement (public/privé, frais de scolarité distincts pour les étudiants nationaux et les étudiants internationaux). En outre, certaines données mélangent différents secteurs de l'éducation, sans se limiter à l'enseignement supérieur. De manière générale, la remontée de données statistiques des pays auprès de l'OCDE est influencée par ce que les pays considèrent comme faisant partie ou non de « l'échangeabilité » de services d'éducation, conception variable selon les pays. Les données sont ainsi disponibles et étayées pour certains pays qui privilégient une approche commerciale (Australie, Royaume-Uni), elles le sont moins dans ceux qui n'envisagent pas l'éducation comme un marché.

L'impact sur le commerce extérieur est ainsi estimé à 32,4 milliards aux États-Unis, 25,1 milliards de dollars au Royaume-Uni et 10,4 milliards en Australie (voir Tableau n° 2). Selon les estimations du Department for Business Innovation and Skills (BIS, ministère

(1) Vincent-Lancrin S. (2014), « From cross-border higher education to trade in education services », in *Trade Policy in Asia*, p. 31-80.

britannique du Commerce, de l'Innovation et des Compétences), les frais de scolarité et les dépenses des étudiants sur le sol britannique composaient 75 % des revenus du secteur éducatif en 2011.

Tableau n° 2 – Estimations des bénéfices financiers et économiques liés à l'internationalisation du secteur éducatif (en milliards, PPA dollars US)

	Revenu total estimé de l'exportation du secteur éducatif (A+B)	***Dont***			
		(A) Revenus liés aux étudiants internationaux *(tous secteurs éducation)*			***(B) Autres*** *(formations délocalisées, produits et services éducatifs, contrats de recherche, propriété intellectuelle)*
		Frais de scolarité (a)	**Dépenses courantes (b)**	**Total (a+b)**	
Australie (2011)	10,4	3,8	4,2	8	2,4
États-Unis (2012)	-	17,7	14,7	32,4 **	-
Royaume-Uni (2011)	25,1	7,1	11,4	18,5 *	6,6

* En appliquant la même répartition frais/dépenses courantes pour les secteurs cours d'anglais et écoles (*English language training and schools*) que pour l'enseignement supérieur et en incluant les étudiants européens.

** Revenu brut lié à la présence des étudiants internationaux, mais le total net, avec prise en compte des financements de soutien aux étudiants (bourses, etc.), est estimé à environ 24 milliards de dollars : 17,7 milliards (frais) + 14,7 milliards (dépenses) – 8,8 milliards (soutien financier *via* bourses, etc.) + 400 millions (dépenses des personnes à charge des étudiants).

Source : Royaume-Uni, DBIS (2011) ; Canada, Roslyn Kunin and Associates Inc. (2012) ; Australie, International Education Advisory Council (2013) ; États-Unis, NAFSA (2012-2013) ; calculs France Stratégie

Il s'agit néanmoins de revenus « bruts », c'est-à-dire qui ne prennent pas en compte les contributions positives et négatives indirectes. Côté « négatif », les étudiants internationaux consomment des services publics (services de santé notamment) et peuvent bénéficier d'aides comme les bourses académiques. Côté « positif », des travaux ont souligné l'impact des étudiants internationaux sur les finances publiques, notamment par leur participation au marché du travail. Une étude commanditée par le ministère de l'Éducation des Pays-Bas conclut qu'à partir d'un taux de rétention de 2,5 % des étudiants internationaux sur le marché du travail néerlandais, le bénéfice est positif pour les finances publiques du pays d'accueil[1].

(1) Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis (2012), « The economic effects of internationalisation in higher education », *CPB Memorandum*, 18 avril.

La présence d'étudiants engendre par ailleurs des bénéfices économiques en termes de création d'emploi, à la fois directement dans le secteur éducatif et, de manière indirecte, dans d'autres secteurs, notamment le tourisme. Selon certaines estimations, en 2012, 313 000 emplois étaient liés à la présence d'étudiants internationaux aux États-Unis (dont 53 % dans le secteur éducatif, soit 115 000 emplois). Au Royaume-Uni, en 2011, 70 000 emplois étaient liés à la présence des étudiants extra-communautaires.

Tableau n° 3 – Emplois liés à la présence d'étudiants internationaux

	Emplois directs et indirects (économie en général)	*Dont secteur éducation au sens large*	*Dont enseignement supérieur*
Australie (2011)	-	127 000	82 500
Canada (2012)	86 000	70 000	-
États-Unis (2012)	313 000	-	166 000
Royaume-Uni (2011)	70 000*	-	25 000*

* Seulement les étudiants non européens.

Avertissement : les méthodologies utilisées sont différentes selon les pays, voir les sources : Royaume-Uni, DBIS (2011) ; Canada, Roslyn Kunin and Associates Inc. (2012) ; Australie, An agenda for Australian Higher Education 2013-2016 (2013) ; États-Unis, NAFSA (2012-2013)

L'exportation de formations à l'étranger (*transnational education*) génère des revenus financiers beaucoup plus modestes que ceux tirés de la mobilité entrante. Selon les estimations, les formations britanniques à l'étranger auraient rapporté environ 2 milliards de dollars en 2011, dont 1,4 milliard dans le secteur des écoles secondaires (*British schools overseas*) et près de 430 millions grâce aux formations supérieures. Un certain nombre d'obstacles sont invoqués pour expliquer ces revenus limités : des investissements financiers risqués, des structures aux modèles économiques non pérennes, ou encore des restrictions sur le rapatriement des revenus.

Tableau n° 4 – Estimations des bénéfices financiers retirés de l'exportation à l'étranger de formations (en millions, PPA dollars US)

	Total estimé	*Dont*			
		Enseignement supérieur	*Cours d'anglais*	*Écoles*	*Further education*
Australie (2011)	400	-	-	-	-
Royaume-Uni (2011)	1 978	430	130	1 375	43

Source : Royaume-Uni, DBIS (2011) ; Australie, International Education Advisory Council (2013)

D'autres bénéfices économiques indirects sont attendus de l'accueil des étudiants internationaux, notamment l'effet de leur familiarisation avec le pays d'accueil sur l'intensification à moyen et long terme des relations commerciales[1] avec les pays d'origine. Il est très complexe de réaliser une évaluation sérieuse, mais il est vraisemblable que les gains à court terme (frais de scolarité, dépenses de vie courante) sont en deçà des bénéfices à long terme de la mobilité étudiante.

2.2. Au-delà des gains économiques

Ces bénéfices mesurables ne reflètent que la dimension financière et économique de court terme des bénéfices de l'internationalisation du secteur éducatif[2]. D'autres bénéfices, plus difficilement quantifiables mais inhérents au processus d'internationalisation, relèvent davantage du capital humain, de logiques socioculturelles ou encore de la stratégie d'influence.

Des bénéfices liés à la mobilisation du capital humain

De nombreux travaux soulignent l'apport positif des étudiants internationaux sur l'économie des pays d'accueil, au-delà des seules dimensions financières à court terme. Les étudiants internationaux représentent en effet un vivier de main-d'œuvre qualifiée dont l'une des particularités est d'être déjà familiarisée avec le pays d'accueil[3]. La rétention des étudiants internationaux sur le marché du travail, outre leur contribution *via* l'impôt et les cotisations, peut en effet répondre à un objectif d'accroissement du niveau de qualification de la main-d'œuvre. Au-delà, des travaux ont souligné l'apport significatif de cette main-d'œuvre qualifiée sur le potentiel d'innovation de certains pays. Une recherche américaine a par exemple montré l'impact positif sur les demandes et les délivrances de brevets[4] – 76 % des brevets issus des dix universités américaines déposant le plus de brevets sont déposés par des chercheurs d'origine étrangère – et sur les publications scientifiques[5].

(1) BIS (2013), « The wider benefits of international education in the UK », *BIS Research Paper*, n° 128.
(2) *Ibidem.*
(3) Pour une analyse spécifique sur le lien entre l'internalisation de l'enseignement supérieur et le marché du travail, voir Charles N., Jolly C. et Lainé F. (2013), *Étudiants étrangers et marché du travail. Une comparaison Allemagne, France, Royaume-Uni*, Paris, France stratégie, novembre.
(4) Chellaraj G., Maskus K.E. et Mattoo A. (2005), « The contribution of skilled immigration and international graduate students to US innovation », *World Bank Policy Research Working Paper 3588* ; Partnership for a new American Economy (2012), *Patent Pending: How Immigrants are Reinventing the American Economy*, juin.
(5) Black G. et Stephan P. (2008), « The economics of university lab science and the role of foreign graduate students and postdoctoral scholars », *Working Paper*, Andrew Young School of Policy Studies.

Des effets sur la qualité des systèmes nationaux d'enseignement supérieur

L'internationalisation a par ailleurs des incidences positives sur l'écosystème de l'enseignement supérieur, à la manière d'un « effet boomerang ». En ce qui concerne les étudiants, des recherches ont montré comment les interactions entre étudiants nationaux et internationaux développent les compétences multiculturelles et, plus largement, cognitives[1] : la propension à remettre en cause ses propres valeurs et croyances, la capacité à gérer des informations multiples et à élaborer des idées de manière autonome sont autant de compétences acquises par des étudiants en contact rapproché avec des étudiants internationaux. La demande de ce type de compétences devrait progresser fortement en raison de l'interdépendance toujours plus étroite des économies et de l'intégration accélérée des technologies numériques au sein des firmes. À ce titre, ceux qui ont étudié à l'étranger ont davantage de chances que les autres de travailler plus tard à l'étranger, ce qui souligne les effets d'une formation internationale sur les carrières professionnelles[2].

Au-delà, l'internationalisation de l'enseignement supérieur entraîne une montée en qualité du système en général, qui passe par une diversification de l'offre et des parcours de formation, par des logiques d'ajustement et d'importation de normes internationales dans l'écosystème national. Le développement de formations à l'étranger est à ce titre l'occasion d'une circulation du personnel enseignant ou de recherche qui stimule les méthodes pédagogiques et peut même aboutir au rapatriement d'innovations pédagogiques ou managériales au sein du système d'enseignement dont le personnel est originaire. En outre, l'internationalisation facilite l'appropriation d'un ensemble de normes internationales relatives à la recherche, à l'enseignement mais aussi au management et à la gouvernance des établissements.

Les relations nouées dans le contexte d'une internationalisation des formations (interactions entre étudiants de différents pays, partenariats et échanges entre universités) **sont enfin des gages de maintien et de développement des liens académiques et de recherche**. Les affinités établies lors du cursus peuvent s'institutionnaliser et aboutir à de véritables partenariats sur le long terme. Des travaux ont par exemple confirmé que les étudiants internationaux ayant étudié aux États-Unis ou au Royaume-Uni sont davantage susceptibles d'entretenir des liens professionnels dans le milieu académique avec ces pays qu'avec d'autres.

L'internationalisation peut aussi jouer un rôle dans la soutenabilité de certaines formations, s'agissant de cursus délaissés par les étudiants locaux. Selon les pays, les étudiants internationaux peuvent être largement surreprésentés dans certaines

(1) Luo J. et Jamieson-Drake D. (2013), « Examining the educational benefits of interacting with international students », *Journal of International Student*, 2 (3), p. 85-101.
(2) BIS (2013), « The wider benefits of international education in the UK », *op. cit.*

formations, notamment au niveau du doctorat, ou dans certaines disciplines comme les sciences et les mathématiques, autorisant par là même le maintien en qualité des formations.

Des bénéfices d'ordre stratégique

D'autres bénéfices relèvent plus largement d'une influence stratégique aux effets difficilement mesurables mais dont le potentiel semble déterminant dans le contexte contemporain d'intensification des échanges commerciaux, culturels et sociaux. Ce registre s'appuie notamment sur le concept de *soft power* développé par Joseph Nye, sur l'idée que l'on peut certes contraindre les choix mais surtout façonner les préférences des acteurs[1]. L'accueil d'étudiants internationaux apparaît alors comme un moyen, au-delà de l'industrie culturelle et du marché de l'information et de la communication, d'orienter les préférences de ces derniers dans le sens des intérêts du pays d'accueil. L'expérience étudiante implique en effet une familiarisation avec une culture locale, avec une langue et, ce faisant, avec des modes de pensée et d'action spécifiques. Cette affinité plurielle avec le pays d'accueil doit se traduire dans le monde des affaires et de la politique, sous forme de préférences de consommation quotidienne et de réflexes de coopération. Les expériences étudiantes individuelles sont envisagées comme le terreau d'une intensification des relations collectives, sans qu'il soit toutefois possible d'en mesurer les effets précisément. En Australie, ce registre stratégique est désigné familièrement sous le terme de « *malaysian factor* », c'est-à-dire l'influence politique venant du fait qu'un tiers des membres du gouvernement actuel de la Malaisie a été formé dans des universités australiennes. Les bénéfices que tirent les grands pays d'accueil de la tradition cosmopolite des élites politiques du Sud ne sont pourtant que la partie la plus visible de cette influence qui touche, bien au-delà, les sphères économiques, scientifiques et culturelles.

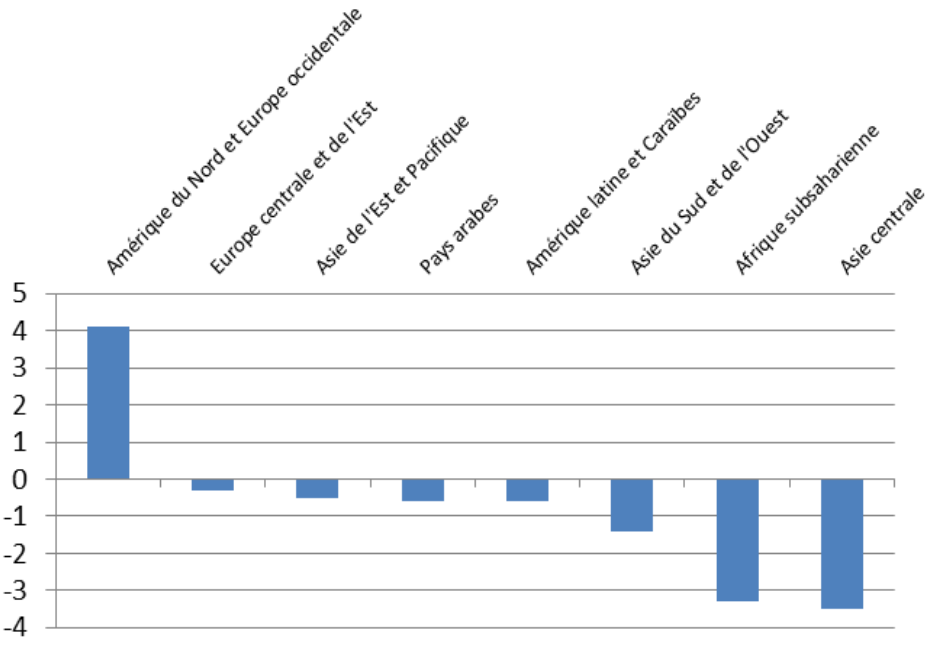
2.3. Un contexte mondial de fortes asymétries

Les flux de mobilité liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont caractérisés par de fortes asymétries. Si la mobilité des étudiants est un phénomène en pleine expansion, la part des étudiants mobiles dans les effectifs totaux du supérieur reste assez stable depuis la fin des années 1990, ce qui suggère une propension finalement limitée et constante d'une cohorte d'âge à se mouvoir à l'international dans le cadre de projets d'études (voir Chapitre 2). En revanche, les taux de mobilité sortante varient considérablement selon les pays, ce qui souligne la forte asymétrie des échanges en matière d'éducation. Certains pays ont des taux de mobilité sortante particulièrement élevés : 50 % au Botswana, 30 % pour l'île Maurice, par exemple[2]. De plus, même si l'on

(1) Joseph Nye (2005), « Soft power and higher education », Forum for the Future of Higher Education.
(2) British Council (2012), *The Shape of Things to Come: Higher Education Global Trends and Emerging Opportunities to 2020*, Going Global 2012.

assiste à un processus de régionalisation de l'accueil des étudiants en mobilité avec l'émergence de « hubs » éducatifs au sud, 60 % des étudiants internationaux restent concentrés sur les marchés éducatifs de huit pays : États-Unis, Royaume-Uni, France, Allemagne, Australie, Russie, Japon et Canada (voir Chapitre 2).

Graphique n° 2 – Flux nets de mobilité selon les régions (étudiants en mobilité entrante/sortante)



Source : Unesco Institute for Statistics, 2009

Cette logique d'asymétrie alimente depuis longtemps le débat sur la « fuite des cerveaux ». Ce **«** *brain drain* » figure parmi les risques les plus souvent évoqués par les établissements, notamment en Afrique, en Amérique latine et en Asie, avec les risques liés à la marchandisation de l'enseignement et les enjeux d'équité face à l'internationalisation[1]. De nombreux travaux ont pourtant souligné le rôle positif de la « circulation des cerveaux »[2]. En outre, de nombreux États, notamment en Asie, mettent désormais en place des politiques incitant au retour des expatriés, avec des allègements fiscaux et la mise à disposition d'emplois pour les diplômés rapatriés.

(1) IAU (2014), *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values,* IAU 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education.

(2) Voir notamment Saxenian A. (2002), « Brain circulation: How high skilled immigration makes everyone better off », *The Brookings Review*, vol. 20, n° 1.

Les bénéfices dépendent fortement des formes spécifiques que prend l'internationalisation, selon qu'elle recouvre des mobilités entrantes, sortantes, qu'elle implique une mobilité internationale des programmes et des institutions académiques[1] (voir Tableau n° 5). La revue non exhaustive de ces bénéfices gagnerait toutefois à être précisée par des travaux de recherche plus fins, s'agissant en particulier des impacts que peut avoir l'installation de programmes à l'étranger sur l'économie locale d'enseignement et de recherche (en différenciant les modalités d'installation : campus, filiales, accords de partenariats, etc.).

(1) British Council, DAAD (2014), *Impacts of Transnational Education on Host Countries: Academic, cultural, economic and skills impacts and implications of programme and provider mobility*, avril.

Tableau n° 5 – Revue des bénéfices liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur selon les bénéficiaires et les modalités

Niveau et type des bénéficiaires	Niveau macro (économie dans son ensemble)		Niveau méso (pour les établissements)		Niveau micro (pour les étudiants et personnels des établissements)		
	Économie du pays d'accueil	Économie du pays d'origine	Établissements d'accueil	Établissements des pays d'origine	Étudiants nationaux et internationaux	Étudiants nationaux	Personnels de l'enseignement supérieur et de recherche
Mobilité des étudiants	• Renforcement des liens politiques • Recettes d'exportation liées aux dépenses courantes des étudiants et de leur famille • Emplois dans le secteur éducatif et dans d'autres secteurs (tourisme, etc.) • Intensification des relations commerciales • Accès à une main-d'œuvre qualifiée • Contributions fiscales des étudiants insérés sur le marché du travail	• Renforcement des liens politiques • Perte potentielle de capital humain dans les contextes de forte asymétrie des flux de mobilité • Apports en capital humain dans un contexte de retour des étudiants dans leur pays d'origine	• Revenus des frais de scolarité • Bénéfices en termes de qualité de l'offre de formation	• Amélioration des standards de formation et de recherche	• Ouverture d'esprit • Développement de compétences multiculturelles • Développement de l'employabilité et de réseaux d'interconnaissance • Développement de la propension à travailler dans un environnement international	• Ouverture d'esprit • Développement de compétences multiculturelles et cognitives	• Diversification des méthodes d'enseignement • Familiarisation à d'autres référentiels pédagogiques et de recherche

CHAPITRE 2

LES TRANSFORMATIONS DU MARCHÉ

L'économie du savoir n'est plus l'apanage des économies avancées. De profondes transformations (démographiques, économiques, politiques, sociales, etc.) reconfigurent les perspectives et le fonctionnement du marché de l'enseignement supérieur. Trois grandes tendances sont à l'œuvre au niveau mondial :

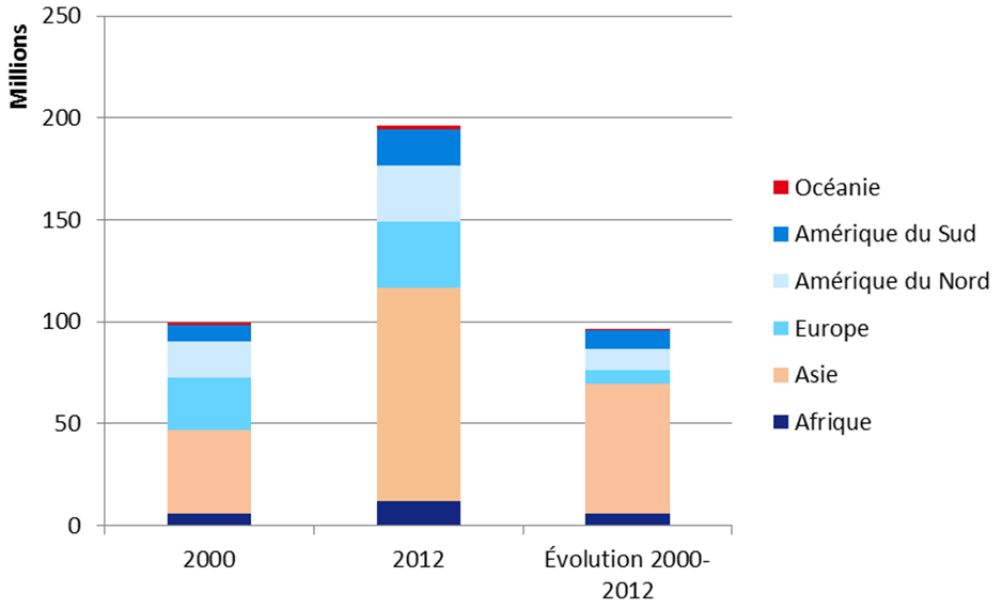
- **une croissance des effectifs en mobilité internationale** sous l'effet de facteurs démographiques, économiques et politiques ;
- **une diversification accélérée des modalités d'internationalisation de l'enseignement supérieur**, avec l'apparition d'une offre éducative numérique et l'exportation des formations et des établissements à l'étranger, plus couramment désignée sous le terme d'éducation « offshore » ou « transnationale » ;
- **une intensification de la concurrence mondiale**, avec une régionalisation de l'offre et l'émergence de « hubs éducatifs » au sud.

1. Une mobilité internationale en croissance continue

1.1. Des étudiants toujours plus nombreux

Les effectifs de l'enseignement supérieur ont presque doublé dans le monde sur la période 2000-2012, passant d'environ 100 millions en 2000 à 196 millions en 2012. Cette croissance est inégalement répartie selon les régions, l'Asie représentant 66 % de cette progression (voir Graphique n° 3). Près de la moitié de cette croissance incombe aux seuls pays des BRIC (Brésil, Russie, Inde et Chine)**.**

Graphique n° 3 – Croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, par région



Source : Unesco Institute for Statistics

Logiques démographiques et rattrapage économique au sud

Cette massification de l'enseignement supérieur s'explique par plusieurs logiques liées au processus de mondialisation, principalement d'ordre démographique et économique. **Tout d'abord, la croissance de la jeunesse, malgré la transition démographique en cours, est un puissant levier d'accroissement de la demande d'éducation.** La grande majorité des jeunes du monde – près de 85 % aujourd'hui, 89,5 % en 2025 – vit dans des pays en développement, dont environ 60 % en Asie. D'ici à 2020, la demande devrait ainsi augmenter du fait de la croissance de la population mondiale et de la jeunesse.

Le rattrapage économique des pays du Sud et le développement des classes moyennes devraient également alimenter la demande d'éducation. En 2030, à peine 22 % des classes moyennes seront en Amérique du Nord et en Europe, contre 49 % en 2013[1]. D'après certains travaux[2], il existe une corrélation entre la croissance du PIB par tête et celle des effectifs de l'enseignement supérieur, ceux-ci progressant plus rapidement à partir d'un niveau de PIB par tête de 10 000 dollars. L'émergence des classes moyennes au Sud devrait ainsi transformer les modes de consommation dans les pays concernés et notamment élargir l'accès à l'enseignement supérieur au niveau national, voire grossir les flux de mobilité internationale.

(1) France Stratégie (2014), *Quelle France dans dix ans ? Les chantiers de la décennie*, rapport au président de la République, www.strategie.gouv.fr/publications/france-10-ans.
(2) British Council (2013), *Megatrends: The Future of International Education*, novembre.

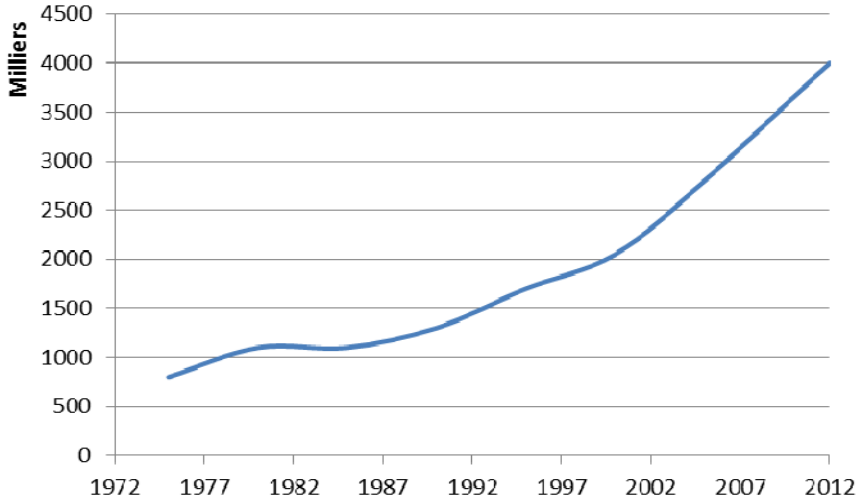
Des systèmes d'enseignement supérieur qui se développent au sud

Une partie de la demande d'éducation est absorbée par les systèmes d'enseignement supérieur au sud. Certaines économies émergentes ont consenti d'importants investissements en la matière – en faveur de l'enseignement supérieur et de la recherche –, dans le cadre de stratégies de diversification économique, afin de devenir plus compétitives dans le contexte d'une société de la connaissance. Les systèmes nationaux se sont ainsi développés, notamment dans les pays émergents où des proportions importantes du revenu des ménages sont dépensées dans l'éducation en comparaison des pays du Nord : 13 % en Chine, 11 % en Inde, 10 % au Brésil contre 2 % environ au Royaume-Uni et aux États-Unis[1]. Toutefois, le taux de participation aux études supérieures dans les pays émergents reste faible : les systèmes d'enseignement supérieur ne sont pas en capacité de monter aussi rapidement que souhaité en quantité et en qualité de formations. D'où l'intérêt que les pays du Sud manifestent pour l'importation de formations étrangères et l'envoi de leurs étudiants à l'étranger, dans les centres universitaires d'excellence des pays du Nord.

1.2. Des étudiants toujours plus mobiles

Toujours plus nombreux, les étudiants sont aussi plus mobiles : le nombre d'étudiants internationaux a doublé entre 2000 et 2012, pour dépasser les 4 millions.

Graphique n° 4 – Évolution des étudiants en mobilité internationale dans le monde (1975-2012)



Source : données OCDE (1975, 1980, 1985, 1990, 1995)
et données Unesco Institute for Statistics (2000, 2005, 2012)

(1) BIS (2013), *International Education – Global Growth and Prosperity: An Accompanying Analytical Narrative*, rapport, juillet.

L'augmentation de cette mobilité internationale n'est pas qu'un effet secondaire de l'offre de formation insuffisante dans les pays du Sud : tandis que les effectifs mondiaux de l'enseignement supérieur ont à peine doublé entre 2000 et 2012, ceux des étudiants en mobilité internationale ont augmenté de plus de 124 % sur la même période. D'autres facteurs explicatifs entrent en jeu, tels que l'historicité des migrations insérées dans les liens politiques et culturels tissés entre les pays, l'internationalisation des marchés du travail des personnels hautement qualifiés, la force d'attraction des systèmes d'enseignement supérieur liée à leur réputation et à leur qualité, des logiques proprement académiques d'échange, etc.[1] Les analyses soulignent une accélération de la mobilité internationale des étudiants au cours des années 2000, probablement soutenue par des politiques nationales actives, par des initiatives transnationales d'harmonisation des cursus et de reconnaissance des diplômes, et par l'émergence de classements internationaux des universités[2].

Une variété de déterminants

Les déterminants de la mobilité internationale des étudiants sont divers. Il est cependant possible d'identifier ce qui détermine le choix de localisation pour les étudiants en mobilité[3].

- **L'inertie des flux : des choix inscrits dans des logiques d'extraversion plus anciennes.** Comme toute forme de migrations, les flux d'étudiants en mobilité sont déterminés par des dépendances historiques fortes, notamment entre anciens pays coloniaux et colonisés. Les liens historiques, par exemple entre les pays du Commonwealth et le Royaume-Uni ou entre l'Afrique francophone et la France, sont des facteurs explicatifs déterminants des choix de mobilité contemporains. Parmi les dix premiers pays d'origine des étudiants internationaux accueillis en France en 2012, cinq ont appartenu à l'empire colonial français : Maroc, Algérie, Tunisie, Sénégal et Vietnam. L'existence de réseaux établis de migrations est un des déterminants forts de la mobilité internationale des étudiants, ce qui implique une certaine inertie des flux. Selon une étude du CEPII, les coûts de la migration (monétaires et en termes de bien-être) jouent un rôle important, mais ils peuvent être réduits grâce à la présence de concitoyens déjà installés dans le pays de destination : l'« effet de réseau » est un facteur d'attraction essentiel pour les étudiants. Il joue d'autant plus que la communauté déjà installée est elle-même hautement qualifiée, notamment issue d'anciens étudiants : sans ces communautés, « il faudrait réduire le coût de la vie des étudiants à hauteur de 40 % à 55 % selon les pays pour maintenir constant le nombre

(1) Voir Chapitre 1. Se reporter également à OCDE (2013), *Education at a Glance 2013*, Paris, OECD.
(2) Vincent-Lancrin S. (2008), « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ?, *Critique internationale*, 39 (2).
(3) Beine M., Noël R. et Ragot L. (2013), « The determinants of international mobility of students », *Document de travail*, n° 2013-30, CEPII, septembre.

d'étudiants en mobilité internationale qui y sont présents »[1]. La présence de diasporas organisées, leur taille, leur composition et leurs ressources (réseaux d'entraide, etc.), pèsent sur les choix d'extraversion dans le cadre des études.

- **D'autres déterminants tiennent à l'offre : la qualité et la réputation des formations**. La qualité perçue du système d'enseignement supérieur dans son ensemble et des établissements pris individuellement est un autre déterminant fort des choix d'expatriation pour les études. Toujours selon l'étude du CEPII, il existe une forte corrélation entre l'attraction des étudiants et la qualité des établissements, mesurée à l'aune des classements internationaux. Ces derniers jouent un rôle important dans la régulation du marché réputationnel de l'enseignement supérieur internationalisé[2]. La renommée de certains établissements (Cambridge et Oxford au Royaume-Uni, les universités américaines de l'Ivy League, la Sorbonne en France, etc.) influence positivement la perception globale du système d'enseignement supérieur. Mais si certains établissements jouissent d'un capital-réputation important, la renommée de chaque établissement dépend aussi d'une stratégie active de promotion de l'enseignement à l'étranger et d'une lisibilité accrue de l'offre de formation.

- **L'impact ambivalent des coûts**. Le coût de la vie quotidienne (logement, alimentation, etc.) est un élément déterminant de la mobilité étudiante[3]. Il est inhérent à toute immigration, même s'il est légèrement abaissé par la présence d'une diaspora dans le pays. Un autre coût essentiel entre en ligne de compte dans le choix de la localisation, les frais liés au coût des études, mais ceux-ci jouent un rôle plus ambivalent car ils revêtent un caractère moins systématique que les dépenses de vie courante. Certains pays accueillent de très nombreux étudiants avec des frais de scolarité particulièrement élevés (États-Unis, Royaume-Uni, notamment), tandis que d'autres pays appliquant une tarification faible, voire nulle, ne sont jamais devenus une terre d'immigration étudiante. Les frais de scolarité ne jouent pas dans un sens unique : ce n'est pas leur niveau en tant que tel qui est décisif pour le choix d'expatriation mais plutôt un rapport complexe entre qualité et prix. Le prix élevé peut agir comme un signal de qualité auprès de certains publics. En outre, il faut prendre en compte un environnement d'aides plus large, par exemple le fait que les frais de scolarité sont souvent pris en charge par des bourses d'États, de fondations ou encore d'entreprises, sur des critères académiques et sociaux. Ainsi, un candidat excellent mais dans l'incapacité d'assumer des frais de scolarité, et encore moins des dépenses de vie courante, pourra entièrement être pris en charge dans certaines

(1) *Ibid.*
(2) Erkkilä T. et Kauppi N. (2013), « Définir l'université mondiale : les logiques de compétition et l'internationalisation de l'enseignement supérieur », in J.-C Graz. et N. Niang (eds.), *Services sans frontières : mondialisation, normalisation et régulation de l'économie des services*, Paris, Presses de Sciences Po.
(3) *Ibid.*

institutions aux États-Unis ou au Royaume-Uni. Ce type de « mécanismes de redistribution » entre étudiants internationaux riches et pauvres – faire payer des frais de scolarité élevés, mais pas à tous les étudiants – n'est guère développé en France, au niveau national ou par les établissements autonomes.

- **Le poids des politiques migratoires.** La politique de visa et d'immigration du pays d'accueil pèse sur les décisions des étudiants. La facilité des formalités administratives a également une importance. La possibilité pour les étudiants de travailler pendant leurs études pour les financer, notamment pour ceux qui décident de suivre un cursus entier à l'étranger, fait partie des critères de décision. De même, l'état de l'économie et du marché du travail du pays hôte ainsi que la possibilité d'y avoir une première expérience professionnelle, voire de s'y installer, conditionnent le choix des candidats à l'émigration étudiante.

- **Des initiatives politiques facilitant la mobilité.** Enfin, d'autres éléments facilitent la mobilité : les politiques effectives de reconnaissance des diplômes du pays hôte dans le pays d'origine, le degré de reconnaissance des diplômes obtenus sur le marché du travail, dans le pays d'accueil comme dans le pays d'origine, la structuration d'espaces transnationaux d'enseignement supérieur (systèmes de crédit), à l'instar de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. L'éventail des formations disponibles, dans le pays d'accueil comme dans le pays d'origine, peut aussi conditionner la décision de mobilité : le *numerus clausus*, qui limite l'accès à certaines formations, peut inciter ou dissuader les étudiants de choisir tel ou tel pays.

Cette croissance de la mobilité internationale est appelée à se poursuivre. En ce qui concerne la demande, de grands pays comme la Chine, l'Inde et l'Indonésie devraient continuer d'alimenter ce phénomène, même si le développement de leurs capacités domestiques d'enseignement supérieur pourrait limiter les incitations à la mobilité[1]. **Le nombre d'étudiants en mobilité internationale devrait continuer de croître et pourrait dépasser 7,5 millions en 2025** dans un scénario tendanciel[2] (voir Tableau n° 6). Les projections réalisées, quelle que soit la source des hypothèses, envisagent en général une croissance à long terme – plus ou moins forte – des effectifs étudiants internationaux. Elles ne font qu'extrapoler des trajectoires passées, sans fournir de modèle explicatif à ces croissances[3]. Il ressort toutefois de la plupart des

(1) Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*

(2) Bohm A., Davis D., Meares D. et Pearce D. (2002), *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecast of the Global Demand for International Education*, IDP, Canberra.

(3) OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, op. cit.* ; Bohm A., Davis D., Meares D. et Pearce D. (2002), *op. cit.* ; British Council (2014), *Vision 2020: Forecasting International Student Mobility – A UK Perspective* ; Banks M., Olsen A. et Pearce D. (2007), *Global Student Mobility: An Australian Perspective Five Years On*, IDP Education, Sydney.

analyses prospectives qu'il sera difficile de maintenir les taux de croissance observés durant les années 2000.

Tableau n° 6 – Projections du nombre d'étudiants internationaux d'ici à 2025

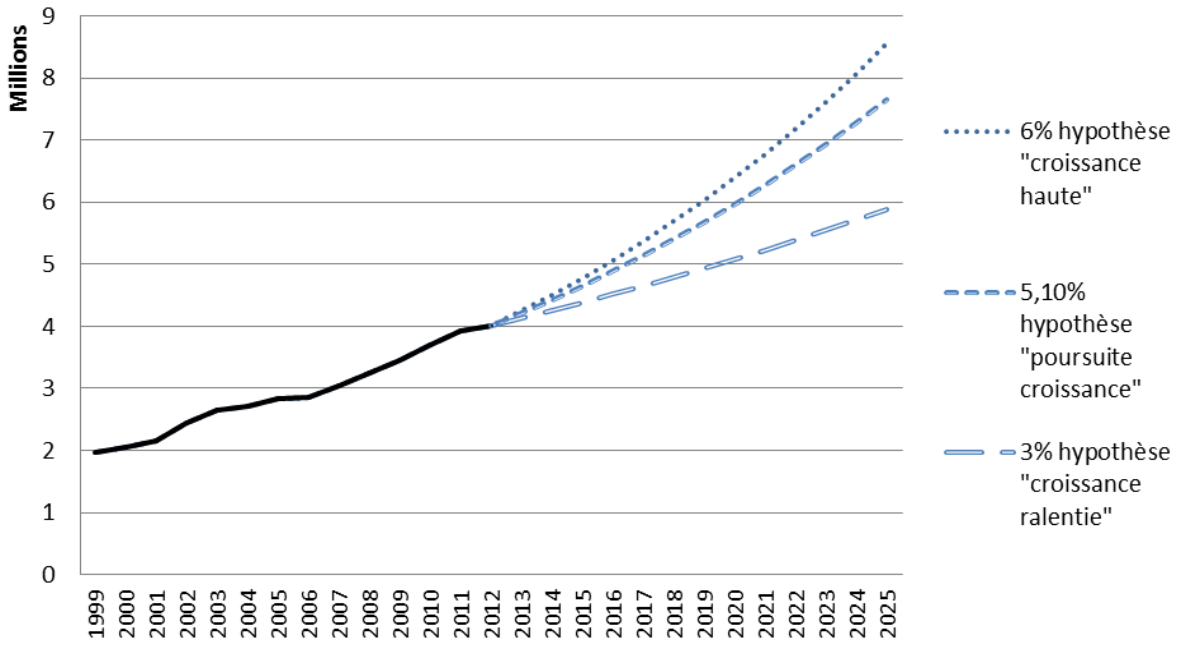
	Hypothèse « croissance haute »	Hypothèse « poursuite croissance »	Hypothèse « croissance ralentie »
Hypothèses	Croissance supérieure au taux de croissance de la période 2005-2012	Croissance identique au taux de croissance de la période 2005-2012	Croissance inférieure au taux de croissance de la période 2005-2012
Croissance	6 %	5,1 %	3 %
Effectifs en 2025 (en millions)	8,55	7,65	5,88

Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

- *Une hypothèse de « croissance haute »*, avec une croissance composée de 6 % par an, aboutirait à des effectifs de 8,5 millions d'étudiants en mobilité internationale en 2025. Elle s'appuie sur un taux de croissance supérieur à celui observé sur la période 2005-2012, qui était d'environ 5,1 %. Cette hypothèse est donc très optimiste, dans la mesure où la plupart des travaux parient sur le caractère plutôt exceptionnel de la croissance des années 2000[1].
- *Une hypothèse « poursuite de la croissance »* observée sur les cinq dernières années, soit 5 % par an, qui aboutirait à une augmentation plus faible des effectifs, autour de 7,65 millions en 2025. Ce scénario est proche d'autres scénarios relativement optimistes[2].
- *Une hypothèse de « croissance ralentie »*, prenant en compte le fait que la croissance des années 2000 est exceptionnelle, ce qui amènerait les effectifs en 2025 à environ 5,88 millions, avec une croissance composée de 3 % par an.

(1) Voir les projections réalisées par l'OCDE : OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 2 : Mondialisation*.
(2) Bohm A., Davis D., Meares D. et Pearce D. (2002), *op. cit.*

Graphique n° 5 – Projections du nombre d'étudiants internationaux d'ici 2025



Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

1.3. Une mobilité qui reste socialement distinctive

Les pratiques de mobilité des étudiants ne sont pas un phénomène contemporain. Elles s'inscrivent dans une histoire longue correspondant à la socialisation spécifique des classes supérieures, pour qui l'international a toujours joué un rôle de distinction et de reproduction sociale[1]. Longtemps, la pratique consistant à étudier à l'étranger est restée l'apanage des classes supérieures. Parce que cette pratique implique des ressources sociales et économiques inégalement distribuées, l'internationalisation des formations reste aujourd'hui un phénomène limité. En effet, si le nombre d'étudiants ne cesse de croître, le taux de mobilité vers l'étranger, c'est-à-dire le nombre d'inscrits dans des formations à l'étranger par rapport aux effectifs totaux de l'enseignement supérieur dans le monde, est stable depuis le début des années 1990, et ce dans un contexte de mondialisation accélérée des échanges[2]. Depuis les années 1990, le taux de mobilité

(1) Voir les travaux d'Anne-Catherine Wagner sur les rapports sociaux dans la mondialisation, en particulier ceux relatifs à l'internationalisation des élites ; Wagner A.-C. (2007), *Les Classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte ; Wagner A.-C. (2007), « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 170 (5), p. 58-65.
(2) British Council (2012), *The Shape of Things to Come: Higher Education Global Trends and Emerging Opportunities to 2020*, Going Global 2012.

dépasse ainsi tout juste les 2 %, c'est-à-dire que seuls 2 % des étudiants dans le monde auront vécu une mobilité lors de leur cursus de formation supérieure.

Malgré les transformations des modes de consommation liées au développement économique dans les pays émergents notamment, la mobilité des étudiants, comme d'autres formes de mobilité tel le tourisme, reste une pratique socialement distinctive. Si la mobilité étudiante ne se réduit plus au cosmopolitisme des classes supérieures, elle est loin d'être traversée par une véritable démocratisation.

Des mobilités plurielles et cumulatives

Limitée au regard des effectifs globaux, la mobilité internationale des étudiants prend néanmoins des formes de plus en plus variées, qui deviennent cumulatives. Il conviendrait aujourd'hui de parler de « pluri-mobilités » pour mieux distinguer les mobilités selon leur durée (de périodes très courtes à des expatriations longues liées au suivi de formations) et le cadre dans lequel elles s'opèrent (stages, études, etc.). Cette pluralité est cependant difficile à saisir de manière statistique, les outils dont nous disposons ne permettant pas notamment d'identifier la récurrence des mobilités. Ces pluri-mobilités se cumulent de plus en plus dans le temps. En effet, si le taux de mobilité reste stable, il y a fort à parier que les étudiants réalisent différents types de mobilité à plusieurs reprises dans le temps. On constate donc une double dualité : d'abord entre l'immense majorité des étudiants non mobiles (98 %) et la petite minorité d'étudiants mobiles (2 %) ; ensuite, au sein de cette minorité, une partie multipliant le nombre et les formes de mobilité et une autre restant sur des mobilités plus traditionnelles.

1.4. Des étudiants de plus en plus « glocaux »

Le portrait de la mobilité internationale des étudiants ne serait pas complet si l'on ne prenait pas en compte d'autres types d'internationalisation, notamment les étudiants suivant des formations dans des établissements étrangers dans leur propre pays. En effet, parmi les 98 % non mobiles, une proportion d'étudiants internationalisent leur formation sans quitter leur pays. Il est souvent fait référence à ce type d'internationalisation localisée sous le terme « glocal » (par contraction de « global » et « local »).

On ne dispose pas de données pour recenser ce phénomène, mais le développement à l'international de formations nationales laisse penser que leur nombre est en constante croissance. Il existe toutefois des données qualitatives qui permettent de souligner à quel point ces étudiants « glocaux » se distinguent des étudiants en mobilité. Selon une étude menée par le British Council sur un panel d'environ 1 000 étudiants engagés dans des formations étrangères dans leur pays, ces derniers sont plus âgés que les cohortes en

mobilité et plus souvent déjà en emploi à temps plein[1]. De manière générale, une analyse comparative plus fine des caractéristiques économiques et sociales des étudiants « glocaux » et internationaux permettrait de mieux saisir les comportements individuels et les déterminants des choix d'études, mais les données statistiques manquent à cet égard. Il est néanmoins possible de faire l'hypothèse que les classes moyennes qui se développent dans les pays émergents seront plus enclines à consommer sur place des formations internationales que d'assumer les coûts importants de la mobilité internationale.

1.5. Des mobilités soutenues par des politiques actives

Résultante de logiques démographiques et économiques structurelles, la mobilité internationale des étudiants est aussi portée par des initiatives politiques de plus en plus dynamiques. En effet, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche s'inscrit progressivement au cœur des agendas de croissance, ouvrant de nombreux chantiers (structuration régionale de l'offre de formation, reconnaissance des diplômes, réforme des politiques de bourses, etc.).

L'espace européen est un exemple emblématique de cette logique d'initiatives politiques. L'Europe est la première région d'accueil et la deuxième région d'origine des étudiants en mobilité internationale[2]. Ce constat tient en partie aux politiques dynamiques mises en place au niveau européen à travers la structuration d'un espace européen de l'enseignement supérieur *via* le processus de Bologne, incarné positivement par le programme de mobilité « Erasmus ». Créé en 1987, ce programme a connu un immense succès : la barre des 3 millions d'étudiants « Erasmus » a été atteinte en 2012-2013. Au cours de l'année 2011-2012, près de 253 000 étudiants sont partis étudier ou se former à l'étranger, dans désormais 33 pays signataires.

Au-delà, une récente étude, menée conjointement par le British Council et le DAAD, souligne **l'importance accrue pour des pays du Sud de favoriser l'internationalisation de la formation de certains de leurs citoyens**, notamment par des programmes de bourses à la mobilité[3]. Certains pays ont mis en place des stratégies ambitieuses de mobilité de leurs étudiants, principalement dans les disciplines des sciences, technologies et mathématiques, au niveau de formation master et doctorat et au sein d'établissements prestigieux, dans le cadre plus large d'une stratégie de développement de la recherche et de l'innovation. La revue des dispositifs de bourses en vigueur dans

(1) British Council, DAAD (2014), *Exploring the Impacts of Transnational Education on Host Countries: A Pilot Study*, Going Global 2014.
(2) Campus France (2014), « Forces et diversité de la mobilité des étudiants européens », *Les Notes de Campus France*, mai.
(3) British Council, DAAD (2014), *The Rationale for Sponsoring Students to Undertake International Study: An Assessment of National Student Mobility Scholarship Programmes*, Going Global 2014.

onze pays dont le Brésil, la Chine, l'Inde, la Russie ou encore l'Arabie saoudite, montre que la spécialisation disciplinaire de l'internationalisation, notamment dans les sciences dites « dures », s'inscrit dans des logiques de spécialisation économique au niveau national, aussi bien au nord qu'au sud. Ces stratégies sont particulièrement développées en Arabie saoudite et au Brésil, où respectivement 72 % et 28 % des mobilités sortantes sont subventionnées par le pays d'origine[1].

Enfin, l'intérêt croissant pour l'internationalisation des études répond à l'internationalisation du recrutement des entreprises, notamment pour les personnels hautement qualifiés : de plus en plus, l'internationalisation des profils devient une compétence clé sur le marché du travail.

2. Une diversification accélérée des modes d'internationalisation

Au-delà des mobilités étudiantes, le paysage de l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est progressivement diversifié, avec des mobilités impliquant les formations elles-mêmes et sous l'effet de la révolution des technologies de l'information.

2.1. De la mobilité des programmes à l'éducation *offshore*

Au cours des dix dernières années, l'internationalisation des formations s'est considérablement développée. Outre les partenariats universitaires internationaux, très nombreux et plutôt anciens, d'autres types de mobilité des formations, voire des établissements, se sont affirmés.

Un développement important de l'exportation sous des formes variées

Selon l'Observatory of Borderless Higher Education, **le nombre de campus internationaux[2] exportés s'élevait à 200 en 2011, contre 162 en 2009 et 82 en 2006**[3]. Leur nombre devrait continuer de croître pour atteindre 280 d'ici à 2020. Ces campus sont principalement installés en Asie (35,1 %) et au Moyen-Orient (31,7 %). À eux seuls, les Émirats arabes unis accueillent près de 17 % des campus *offshore* dans le monde. Mais depuis 2009, c'est l'Asie qui affiche la plus forte croissance en la matière. Côté exportateurs, les pays anglo-saxons restent les principaux acteurs avec les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie.

(1) British Council, DAAD (2014), *op. cit.,* p. 55.
(2) Voir Chapitre 1, Encadré n° 2.
(3) Becker R. (2009), *International Branch Campuses: Markets and Strategies*, London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.

Tableau n° 7 – Principaux pays exportateurs et importateurs de campus internationaux (2014)

Pays exportateurs		Pays importateurs	
États-Unis	77	Chine*	30
Royaume-Uni	30	Dubaï	24
Australie	17	Singapour	14
France	12	Qatar	11
Russie	8	Abu Dhabi	6
Pays-Bas	7	Malaisie	6
Chine*	6	France	6
Canada	6	Royaume-Uni	5
Inde	6	Ouzbékistan	4
Malaisie	5	Grèce	4

* Dont Hong Kong.

Source : Global Higher Education, 2014

Il existe plusieurs modèles de mobilité de campus à l'étranger selon le degré d'implication des établissements dans le financement et la gestion administrative et académique[1] : la création de filiales à l'étranger financées et administrées par les établissements éducatifs[2] ; la création d'une filiale sur un mode partenarial soit avec des fonds du pays hôte, soit avec des organismes privés[3] ; et le financement complet des infrastructures par des investisseurs du pays d'accueil (État ou acteurs privés), l'université étrangère se limitant à la gestion académique et administrative[4].

Le risque financier inhérent à ce type d'initiatives peut ainsi être différemment partagé selon les modèles. Les données relatives à la profitabilité de ces investissements sont, à ce jour, essentiellement qualitatives. Il ressort que les rétributions financières sont relativement limitées[5] : par exemple, si en 2011 environ un tiers des étudiants étrangers suivent une formation australienne hors d'Australie, les recettes d'exportation tirées de ces dispositifs demeurent très modestes, de l'ordre de 400 millions de dollars américains,

(1) Voir Lawton W. et Katsomitros A. (2012), *International Branch Campuses: Data and Developments*, Observatory of Borderless Higher Education ; Verbik L. et Merkley C. (2006), *The International Branch Campus*, London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.
(2) C'est le cas notamment de l'université de Phoenix au Canada.
(3) C'est le cas de l'université américaine George Mason, qui a ouvert une filiale aux Émirats arabes unis en 2008.
(4) Par exemple, le Dubaï Knowledge Village, créé en 2002, qui accueille pas moins de 6 000 étudiants, ou l'Education City à Doha.
(5) Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*

soit moins de 4 % des recettes totales liées aux services éducatifs (voir Chapitre 1, Tableau n° 2). Le même constat est dressé par le Royaume-Uni où les profits tirés de l'exportation des formations ne représentent finalement que 8 % du total des recettes d'exportation du secteur éducatif. De plus, les profits financiers liés à ces initiatives dépendent très fortement du type d'arrangements juridico-fiscaux qui les sous-tend[1]. De manière générale, la réussite de telles entreprises tient aussi à des facteurs d'ordre réglementaire (autorisation pour l'installation d'institutions étrangères, transparence des régulations, visas académiques, etc.), liés à des mécanismes de reconnaissance (codes de bonnes pratiques pour les activités transnationales, reconnaissance des qualifications transnationales)[2].

Une forme partenariale qui continue de prédominer

Les campus *offshore* ne sont qu'une des modalités d'exportation des formations (voir Chapitre 1). L'éventail des dispositifs est large, avec des investissements physiques et financiers moins importants. Seuls 3 % des étudiants suivant une formation britannique à l'étranger le faisaient sur un campus international installé par une université britannique. L'essentiel de l'exportation des formations s'effectue selon des modalités plus partenariales : doubles diplômes, formations conjointes, jumelages, etc. Ces partenariats fondés sur le principe de collaboration sans but lucratif sont une forme plus traditionnelle de mobilité internationale des programmes et des établissements qui privilégie une articulation avec des mobilités d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs. Ces programmes ont aussi pour objet de « faciliter la reconnaissance mutuelle des unités de valeur obtenues dans l'établissement partenaire en tant que partie du diplôme délivré par l'établissement d'origine, soit de permettre la délivrance d'un diplôme conjoint »[3].

Des logiques commerciales et stratégiques qui s'affirment

Plusieurs logiques alimentent ces stratégies d'exportation et d'importation des formations :

- **une logique de coopération et d'échanges culturels** et, plus largement, d'influence stratégique par la formation des élites. L'exemple de la Central European University à Budapest, fondée en 1991 par le milliardaire américain George Soros, témoigne de cette volonté d'implantation visant à former les

(1) Dans le cas des campus internationaux, la question du rapatriement des recettes se pose. Le plus souvent, les recettes sont réinvesties plutôt que rapatriées.
(2) Voir DAAD (2012), *Transnational Education in Germany,* DAAD Position Paper ; British Council (2013), *The Shape of Things to Come. The Evolution of Transnational Education: Data, Definitions, Opportunities and Impacts Analysis*, Going Global 2013.
(3) Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*

nouvelles élites de Europe de l'Est post-communiste, en rupture avec les réseaux traditionnels[1] ;

- **une logique de captation de la demande et de diversification des financements pour les établissements éducatifs**. Cette modalité d'internationalisation permet tout d'abord aux établissements de capter les demandes locales d'éducation insatisfaites en raison des coûts inhérents à la mobilité physique et des carences des systèmes d'enseignement locaux. Des logiques autres que financières peuvent ici entrer en jeu : dans certains pays du Moyen-Orient, les femmes trouvent dans l'accès à des formations internationales sur place un moyen de contourner les limitations imposées à leur mobilité ;
- **une logique de formation de main-d'œuvre.** Dans bien des cas, l'exportation de formations s'inscrit plus largement dans des projets économiques d'ampleur portés par des entreprises qui peinent à trouver la main-d'œuvre qualifiée sur les marchés locaux où elles opèrent. L'internationalisation des formations s'insère ainsi dans celle des entreprises ;
- **une logique de différenciation et de quête de prestige dans un contexte de plus en plus compétitif**. L'internationalisation peut avoir une fonction de distinction et permettre à des établissements de gagner en réputation. Ces stratégies sont souvent guidées par un souci de différenciation vis-à-vis de concurrents, au niveau national ou international ;
- **une logique d'importation de savoir-faire au service d'une stratégie de diversification économique**. Dans le cadre de leur politique économique, des pays attirent des formations et des établissements pour répondre à la demande interne d'éducation et assurer ainsi la montée en qualité de leur système d'enseignement supérieur et de recherche. À ce titre, la mobilité des formations et des établissements concerne de plus en plus les programmes doctoraux ou de recherche.

2.2. Moocs et internationalisation : quelles tendances ?

Depuis quelques années, les Moocs se sont développés de manière exponentielle, gagnant les établissements universitaires les plus prestigieux. En 2013, on comptait une dizaine de plateformes accueillant des Moocs, aux États-Unis et en Europe principalement, avec plus de 3 000 cours disponibles en ligne, suivis par des centaines de milliers d'inscrits. Cette tendance récente, qui s'inscrit néanmoins dans la tradition de l'enseignement en ligne, donne lieu à des usages très variés selon les pays (voir Chapitre 4). De manière générale, l'augmentation continue de l'accès à internet dans le monde laisse présager un développement important de ce mode, qui permet de proposer

(1) Guilhot N. (2004), « Une vocation philanthropique. George Soros, les sciences sociales et la régulation du marché mondial », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 151-152, p. 36-48.

des formations à bas coût ne requérant ni la mobilité des personnes ni des investissements directs à l'étranger trop risqués.

Ouvrir l'accès à la connaissance est la première raison d'être des Moocs, qui peuvent atteindre un nombre de participants sans commune mesure avec les capacités d'une institution éducative physique. Les concepteurs des Moocs espèrent par ailleurs toucher un public d'ordinaire éloigné de l'enseignement. Mais si les populations aux revenus modestes des sociétés développées disposent souvent d'un accès internet, ce n'est pas le cas d'un assez grand nombre de populations des pays en développement. De plus, il semble que les utilisateurs des Moocs appartiennent aux catégories sociales déjà concernées par la formation, qui mobilisent ces ressources en complément, ou par intérêt personnel. Une étude de l'université de Pennsylvanie[1], réalisée en novembre 2013, a montré que près de 80 % des inscrits détenaient déjà un diplôme de l'enseignement supérieur. L'intérêt des Moocs et des TIC en général pour la démocratisation de l'enseignement et l'aide au développement ne doit donc pas être surévalué ni déconnecté des politiques spécifiques d'amélioration de l'accès et de la formation à l'usage de ces technologies.

Un usage performant semble se concrétiser néanmoins sur le marché de la formation tout au long de la vie. Les Moocs paraissent particulièrement adaptés à la formation continue – c'est là que l'enseignement à distance et le e-learning étaient les plus diffusés avant l'irruption des Moocs – notamment en direction des élites déjà diplômées des pays émergents (Brésil, Inde, Chine, Russie et Afrique du Sud), où 80 % des inscrits proviennent des 6 % les plus riches de la population[2]. Cet usage élitaire des Moocs dans une perspective d'internationalisation est limité en proportion mais relativement important en nombre. On sait qu'à l'automne 2012, 11 % des *undergraduates* aux États-Unis (premier cycle universitaire, environ 2 millions) et 22 % des *graduates* (deuxième et troisième cycles universitaires, 650 000) suivaient une formation entièrement à distance. Parmi ces étudiants, une grande majorité était originaire de l'État ou d'un État voisin de l'université offrant la formation en ligne, ce qui souligne la très forte localisation des usages de l'enseignement en ligne[3]. Seulement 1,3 % de ces étudiants (environ 35 000) étaient localisés à l'extérieur des États-Unis. Au Royaume-Uni, 36 % des étudiants suivant une formation britannique à l'étranger le faisaient en ligne, soit près de 164 000 étudiants[4].

(1) Enquête portant sur 35 000 inscrits à trente-deux cours de cette université dans deux cents pays ; voir notamment Social Science Research Network (2013), *op. cit.* ; Compagnon A. (2014), *op. cit*.
(2) Compagnon A. (2014), *op. cit.*
(3) « Online learning come of age », *University World News*, 7 février 2014, d'après des statistiques fédérales américaines.
(4) BIS (2013), *International Education – Global Growth and Prosperity*, *op. cit*. Les données excluent Oxford Brookes University.

Cependant, la part de la formation intégralement en ligne dans le marché de l'éducation transnationale du Royaume-Uni tend à diminuer au profit d'autres modes impliquant au moins une part de formation en présentiel (campus délocalisés, partenariats et franchises). Cette tendance suggère que les étudiants accordent une confiance plus grande aux formations mixtes qu'aux formations entièrement dématérialisées, lorsqu'elles leur sont offertes. Par ailleurs, il est possible que les institutions traditionnelles préfèrent investir dans des modes d'enseignement pour lesquels elles disposent d'une expertise reconnue.

Au-delà, **les Moocs s'insèrent de plus en plus dans les stratégies d'attraction et de recrutement des étudiants internationaux et de recherche de prestige des établissements** (voir Chapitre 4 sur les usages spécifiques au Royaume-Uni et en Australie). Par leur caractère gratuit et leur large diffusion, ces cours en ligne permettent aux institutions éducatives de disposer d'une « vitrine » pour faire connaître leur offre de formation. Leur développement exponentiel ainsi que les transformations actuelles du marché global de l'enseignement en font un dispositif incontournable dans l'éventail de formations des institutions éducatives tournées vers l'international. Dans ce contexte, les Moocs peuvent devenir des outils de marketing pour promouvoir les formations d'un pays ou d'un établissement.

3. Une compétition internationale accrue

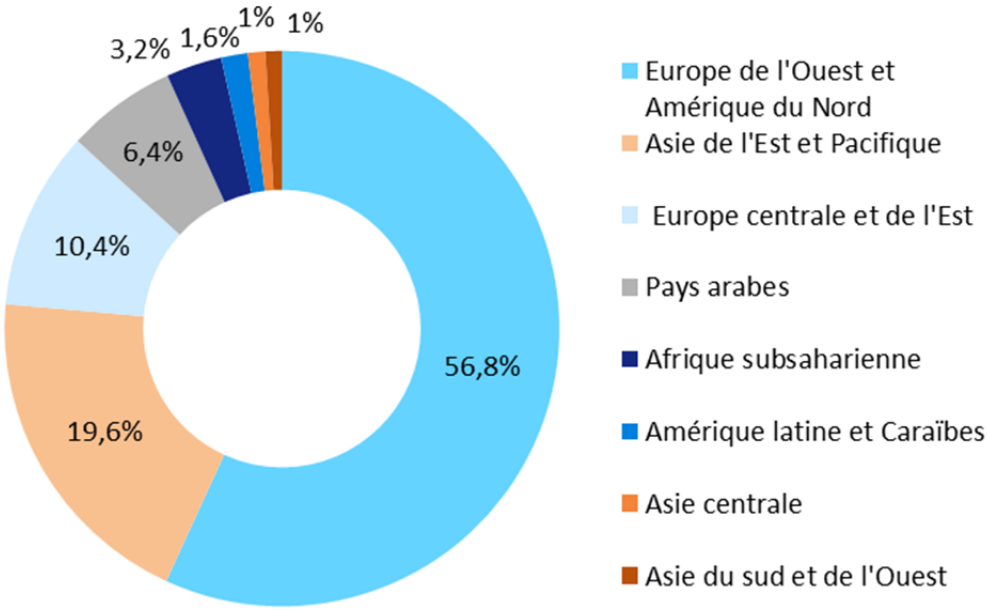
3.1. Les champions de l'attractivité et de la mobilité

Une concentration géographique de l'accueil

Selon l'OCDE[1], en 2011, 80 % des étudiants en mobilité internationale étaient accueillis dans des établissements des pays du G20. En 2012, 56,8 % des étudiants internationaux étaient installés en Europe de l'Ouest ou en Amérique du Nord (voir Graphique n° 6). L'Europe reste la région la plus attractive devant l'Amérique du Nord.

(1) OCDE (2013), *Education at a Glance 2013*, Paris, OECD.

Graphique n° 6 – Distribution de l'accueil des étudiants internationaux par région, 2012



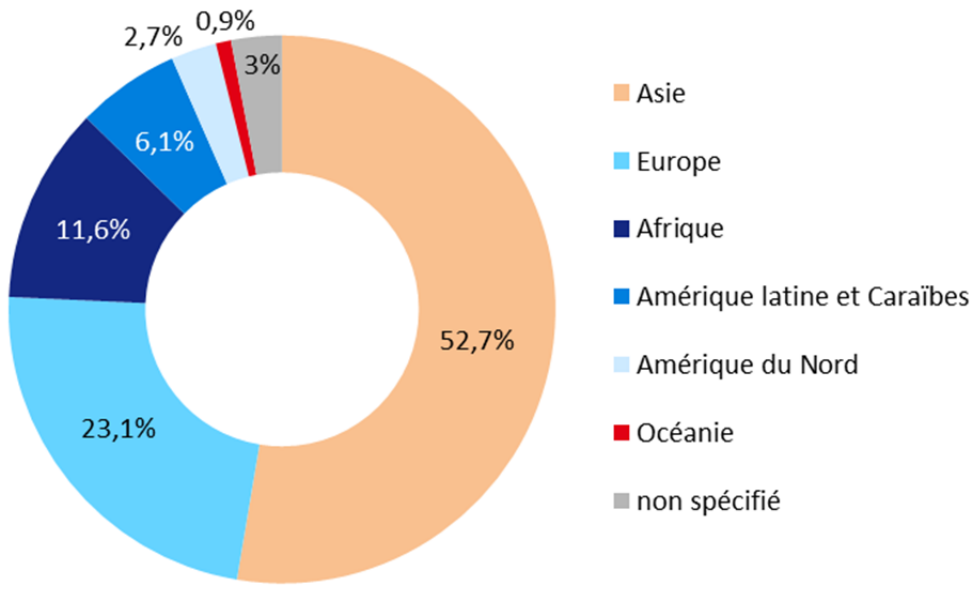
Source : Unesco Institute for Statistics

Cette concentration peut être appréciée par le positionnement des universités dans les classements internationaux. Une étude publiée en janvier 2014 par le magazine britannique *Times Higher Education* résume bien la situation : les universités européennes sont les plus internationalisées au monde. Parmi les vingt-cinq universités les plus tournées vers l'international, dix-sept sont européennes, six océaniennes (quatre australiennes et deux néo-zélandaises) et deux asiatiques (Singapour). Les continents américain et africain ne sont pas représentés. Ce classement est issu de la combinaison de trois indicateurs : la part des étudiants internationaux dans la population étudiante ; la part des enseignants-chercheurs étrangers dans le corps professoral et la part des publications académiques avec un co-auteur d'une autre nationalité. L'Europe tire sa force de sa fragmentation en nations et de leur grande intégration économique, sociale et culturelle, qui favorise un haut niveau d'internationalisation.

Plus d'un étudiant en mobilité internationale sur deux vient d'Asie

Selon l'OCDE, en 2011, 52,7 % des étudiants internationaux sont originaires d'Asie (voir Graphique n° 7). À eux seuls, les étudiants chinois représentent 21 % de l'ensemble, principalement en direction des États-Unis (210 452), du Japon (96 592), de l'Australie (87 497), du Royaume-Uni (76 913) et de la République de Corée (43 698). L'Inde est le deuxième pays pourvoyeur d'étudiants internationaux, avec, en 2012, 189 472 étudiants indiens en mobilité.

Graphique n° 7 – Distribution des étudiants internationaux selon leur origine géographique, 2011



Source : OCDE

3.2. La concurrence des pays émergents

Un rétrécissement des parts de marché pour les grands pays d'accueil

Entre 1999 et 2012, les sept premiers pays d'accueil (États-Unis, Royaume-Uni, France, Australie, Allemagne, Russie et Japon) ont perdu 7 points de parts de marché de la mobilité internationale (voir Tableau n° 8), passant de 62,2 % en 1999 à 55,2 % en 2012. Ce rétrécissement concerne surtout les États-Unis et l'Allemagne qui ont vu leurs parts de marché diminuer sensiblement sur cette période (baisse de plus de 5,5 points pour les États-Unis et de plus de 4 points pour l'Allemagne). Ce phénomène souligne la concurrence accrue entre pays développés et, surtout, en provenance des nouveaux pays d'accueil, notamment les pays émergents et ceux ayant engagé des politiques actives de diversification économique. La frontière entre les pays hôtes et les pays pourvoyeurs est d'ailleurs de plus en plus floue : sur la période 2000-2012, la croissance des effectifs d'étudiants internationaux accueillis a été deux fois supérieure dans les BRIC que dans les pays d'accueil traditionnels, avec 14 % de croissance annuelle en moyenne pour les BRIC contre 6 % en moyenne pour l'ensemble des pays qui dominent en parts de marché.

Tableau n° 8 – Distribution des parts de marché de la mobilité internationale au sein des sept plus grands pays d'accueil (2000, 2009, 2012)

	1999	Part de marché (%)	2009	Part de marché (%)	2012	Part de marché (%)	Croissance des parts de marché 1999-2012
Monde	**1 973 307**		**3 459 973**		**4 009 312**		
États-Unis	475 169	24,1	66 0581	19,1	740 482	18,5	– 5,6
Royaume-Uni	222 936	11,3	368 968	10,7	427 686	10,7	– 0,6
France	137 085	6,9	249 143	7,2	271 399	6,8	– 0,1
Australie	105 764	5,4	257 637	7,4	249 588	6,2	0,8
Allemagne	187 033	9,5	197 895	5,7	206 986	5,2	– 4,3
Russie	41 210	2,1	129 690	3,7	173 627	4,3	2,2
Japon	59 691	3,0	131 599	3,8	150 617	3,8	0,8
Total (7 pays)		**62,2**		**57,9**		**55,2**	**– 7,0**

Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

Cette concurrence accrue est le résultat de politiques volontaires sur le marché international de l'éducation. La Chine, qui a les effectifs d'étudiants internationaux en mobilité sortante les plus importants, s'est fixé comme objectif d'attirer, d'ici à 2020, 500 000 étudiants étrangers sur son sol[1]. L'Australie et le Japon, destinations traditionnellement les plus attractives de la région Asie-Océanie, se trouvent de plus en plus concurrencés par des acteurs plus ou moins récents dont le potentiel ne cesse de croître : la Chine, bien sûr, mais aussi la Malaisie, la République de Corée, Singapour et la Nouvelle-Zélande, qui accueillent 6 % des étudiants en mobilité internationale en 2012[2]. En outre, les mobilités Sud-Sud se développent, aussi bien pour les étudiants que pour les programmes et les établissements. En 2012, 17 % des campus *offshore* relevaient des échanges Sud-Sud.

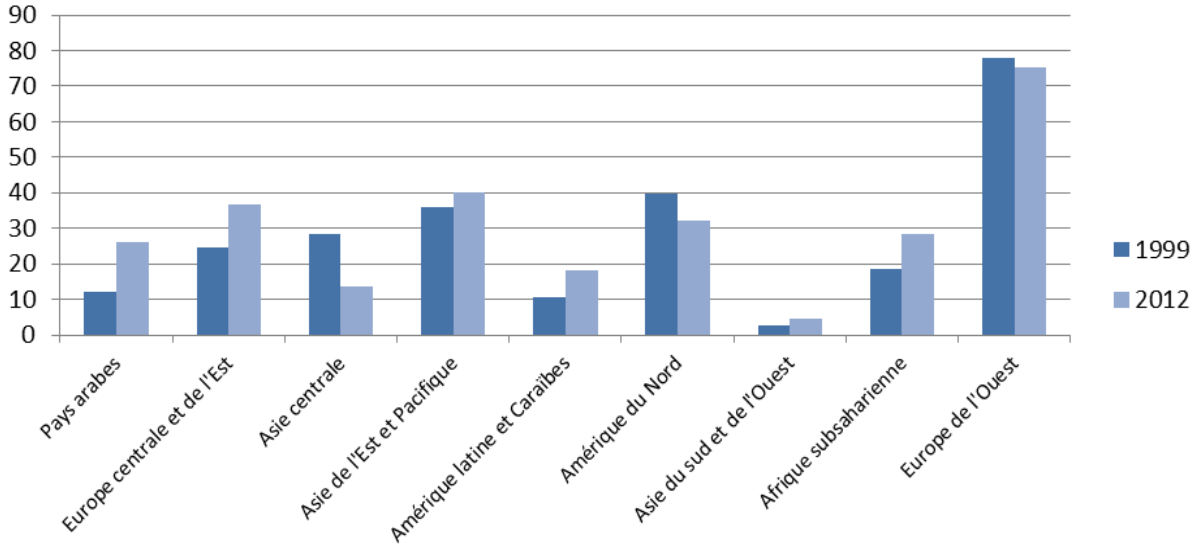
Une tendance à la régionalisation de l'offre : la formation de « hubs » régionaux

Depuis le début des années 2000, un processus de régionalisation de l'offre éducative est à l'œuvre. Comme le montre le Graphique n° 8, de plus en plus d'étudiants sont mobiles au sein de leur zone régionale d'origine, à l'exception toutefois de l'Asie centrale. Certains pays se sont engagés dans des stratégies de spécialisation, d'attraction et d'agglomération d'offre éducative de haut niveau, en cherchant à atteindre une masse critique afin de se positionner dans la compétition internationale de l'économie de la

(1) China.org.cn (2013), « Chinese government to support international students », 1er mai, www.china.org.cn/china/2013-05/01/content_28704250.htm.
(2) Unesco (2012), *Global Flow of Tertiary-Level Students*, www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx.

connaissance. On trouve des « centres éducatifs » (« *education hubs* ») de ce type en Asie (Singapour, Hong Kong, Malaisie) et au Moyen-Orient (Émirats arabes unis, Qatar, Bahreïn) où sont attirés les talents, les capitaux et les savoir-faire étrangers et locaux de haut niveau[1].

Graphique n° 8 – Part des étudiants en mobilité étudiante dans leur région géographique d'origine



Source : Unesco Institute for Statistics

3.3. Les spécialisations disciplinaires

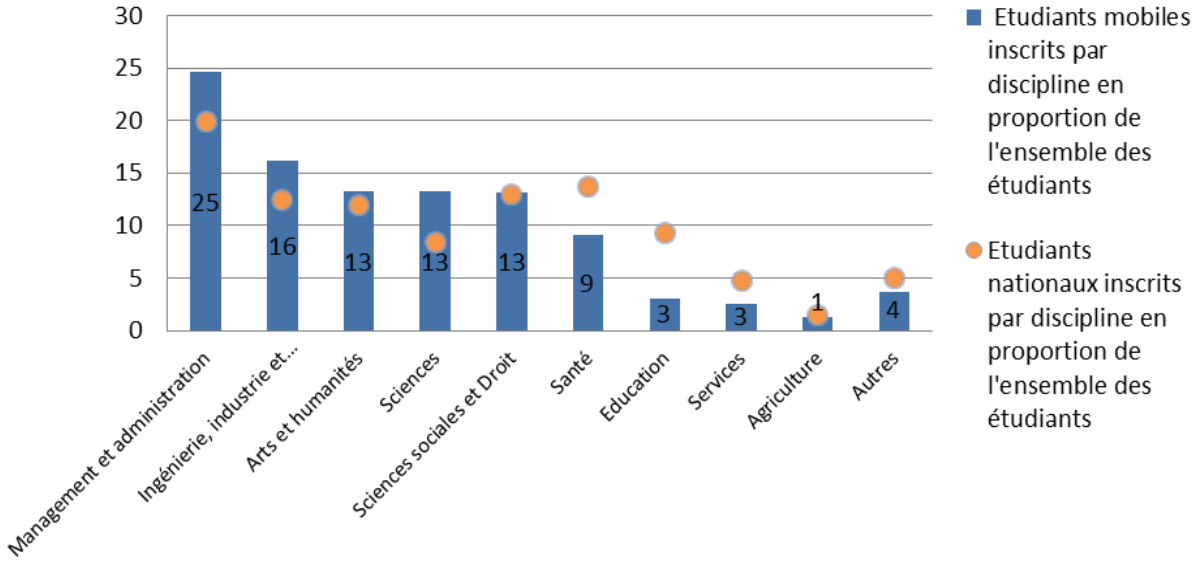
Une internationalisation inégale des disciplines…

L'internationalisation ne concerne pas de la même manière toutes les disciplines scientifiques. Plus de 40 % des étudiants en mobilité internationale suivent des formations en administration d'entreprise, en management et en sciences de l'ingénieur (voir Graphique n° 9). Dans ces disciplines, les étudiants internationaux sont surreprésentés par rapport à la distribution des effectifs nationaux. Cela souligne la spécialisation disciplinaire de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et, d'une certaine manière, l'autonomisation d'un champ internationalisé de formations, notamment pour les diplômes de management et d'ingénieur. En effet, cette spécialisation s'inscrit plus largement dans un processus d'homogénéisation du champ des savoirs lié à la diffusion du modèle de formation américain du MBA[2]. À titre d'exemple, en 2012, dans l'enseignement supérieur australien, 50 % des étudiants internationaux (115 867 étudiants)

(1) Knight J. (2011), « Education hubs: A fad, a brand, an innovation? », *Journal of Studies in International Education*, 15 (3).
(2) Voir les travaux de sociologie d'Yves Dezalay, de Bryant Garth et d'Anne-Catherine Wagner, notamment.

suivaient une formation en management et commerce, 10 % (21 956 étudiants) dans l'ingénierie et les technologies.

Graphique n° 9 – Distribution des effectifs d'étudiants nationaux et internationaux selon la discipline



Source : Unesco Institute for Statistics, 2014

Même si on ne dispose pas d'informations comparatives systématiques, **il y a fort à parier que cette spécialisation disciplinaire concerne aussi l'exportation des formations**. Toujours dans le cas australien, les formations exportées à l'étranger concernent majoritairement les disciplines du management et commerce (57 %), des sciences technologiques (7,7 %) et des sciences de l'ingénieur (7,5 %). Cette spécialisation correspond à une adaptation à la demande des étudiants asiatiques, souvent confrontés à une offre insuffisante dans leurs pays d'origine : ces pays connaissent une forte croissance économique qui non seulement rend nécessaire la formation d'étudiants aux techniques du commerce et du management, mais leur assure aussi des débouchés réels.

…et des niveaux de formation

À l'exception de l'Allemagne, les pays qui attirent le plus d'étudiants internationaux le font dans une proportion importante au niveau du doctorat (voir Tableau n° 9). Par exemple, près de 25 % des étudiants internationaux qui étudiaient en Suisse en 2011 suivaient une formation doctorale ; ils étaient 19 % aux États-Unis et 18,2 % en Espagne.

Tableau n° 9 – Distribution des effectifs d'étudiants internationaux selon le niveau d'enseignement

	Enseignement tertiaire de type B*	Enseignement tertiaire de type A**	Programmes de recherche de haut niveau***
Suisse	-	75,2	24,8
États-Unis	6,8	73,7	19,4
Espagne	30,7	51,1	18,2
Irlande	15,3	67,2	17,5
Suède	0,2	84,6	15,1
Finlande	-	86,0	14,0
Portugal	-	87,6	12,4
France	9,3	79,5	11,2
Norvège	0,1	89,0	10,9
Autriche	1,4	88,0	10,6
Belgique	21,7	67,8	10,5
Pays-Bas	-	89,6	10,4
Japon	22,0	68,1	9,9
Danemark	18,4	71,7	9,9
Canada	18,3	72,4	9,3
Royaume-Uni	5,7	85,5	8,8
Moyenne des pays de l'OCDE	**11,0**	**78,4**	**11,5**

* Cursus « longs » qui ont des contenus théoriques et visent à préparer les étudiants à des programmes de recherche de haut niveau ; ** Cursus « courts » qui sont de nature plus pratique ou axés sur l'acquisition des compétences dont les étudiants ont besoin pour exercer immédiatement des métiers spécifiques ; *** Cursus qui mènent directement à l'octroi d'un titre sanctionnant la recherche de haut niveau, par exemple un *PhD.*

Source : OCDE, 2011

En général, plus le niveau de formation augmente, plus la proportion d'étudiants internationaux par rapport aux effectifs globaux d'étudiants nationaux augmente elle aussi[1]. Ce poids relatif important du doctorat s'inscrit dans des stratégies d'attraction des meilleurs étudiants pour mobiliser leurs compétences dans le cadre de programmes de recherche.

(1) Harfi M. (dir.) (2005), *op. cit.*

CHAPITRE 3

DIAGNOSTIC POUR LA FRANCE

La France est un acteur important de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : en témoignent le nombre d'étudiants internationaux qu'elle accueille chaque année, le profil de plus en plus international de sa recherche ou encore l'expansion de ses établissements et de ses formations à l'étranger. Se pose néanmoins la question de la capacité d'adaptation du système français aux enjeux émergents de ce marché globalisé, soumis à des processus accélérés de diversification et de concurrence. Ce chapitre ne vise pas à présenter de manière exhaustive les atouts et les limites du système français au regard de l'internationalisation[1]. Il s'agit plutôt d'identifier les traits saillants de notre système en comparaison de modèles étrangers, pour mieux les jauger en regard des transformations contemporaines et des perspectives d'évolution du marché.

1. Un acteur important de l'internationalisation

1.1. Une terre historique d'accueil

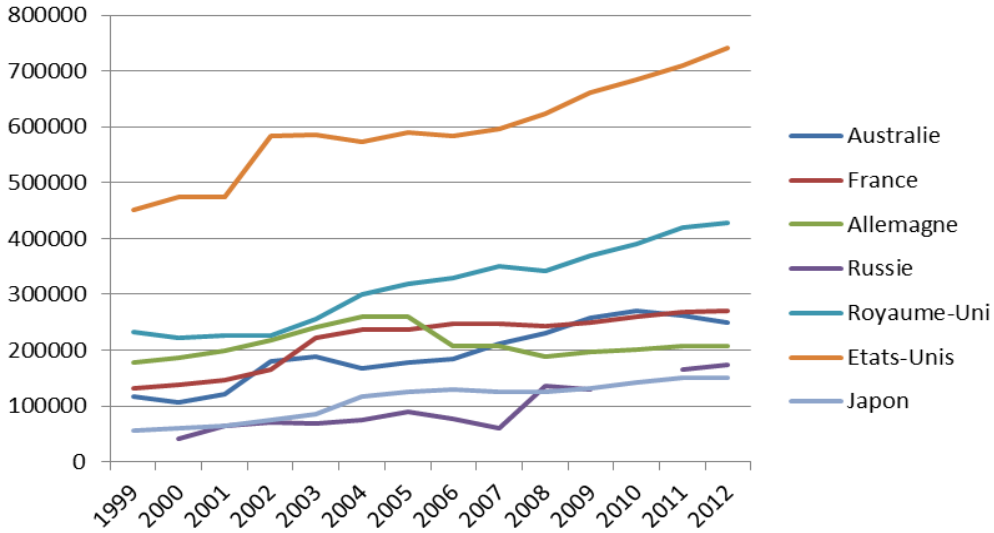
Longtemps la France a été le premier pays européen pour l'accueil d'étudiants internationaux, juste derrière les États-Unis. Au début des années 1980, elle accueillait environ 113 000 étudiants étrangers, soit plus de 13 % de sa population étudiante. Le Royaume-Uni en comptait deux fois moins sur la même période[2]. À partir des années 1980, un ensemble de règlementations visant à réguler les flux entrants a été mis en place en France, ainsi que des mesures pour assurer une plus forte sélection des étudiants[3]. Ces mesures ont eu pour effet de ralentir la croissance des flux entrants et de réduire la part des étudiants internationaux dans le système d'enseignement supérieur. C'est vers le milieu des années 1990 que le Royaume-Uni rétrograde la France à la troisième place mondiale, après d'importantes réformes menées dans les années 1980, notamment sur le financement des études.

(1) De nombreux rapports sont disponibles sur ce point : Gesson J.-P. (2013), *Rapport sur l'attractivité internationale des établissements d'enseignement supérieur et de recherch*e, juin ; IGAENR (2014), *La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche*, mars.
(2) Source : HESA.
(3) Procédures de préinscription dans le cadre du décret dit « Imbert », création d'un comité de sélection, etc. ; voir aussi Slama S. (1999), *La Fin de l'étudiant étranger*, Paris, L'Harmattan.

Troisième pays d'accueil mais des parts de marché qui s'érodent

Selon les chiffres de l'Unesco, la France est en 2012 le troisième pays d'accueil, avec 271 399 étudiants internationaux (voir Graphique n° 10 et Tableau n° 10). Seuls les États-Unis et le Royaume-Uni font mieux, l'Australie et l'Allemagne occupant respectivement les 4e et 5e places. Si les données diffèrent selon les sources (voir Encadré n° 1), on peut globalement estimer que la France, l'Allemagne et l'Australie attirent un nombre voisin d'étudiants depuis le début des années 2000.

Graphique n° 10 – Évolution du nombre d'étudiants internationaux dans les sept destinations les plus attractives (1999-2012)



Source : Unesco Institute for Statistics

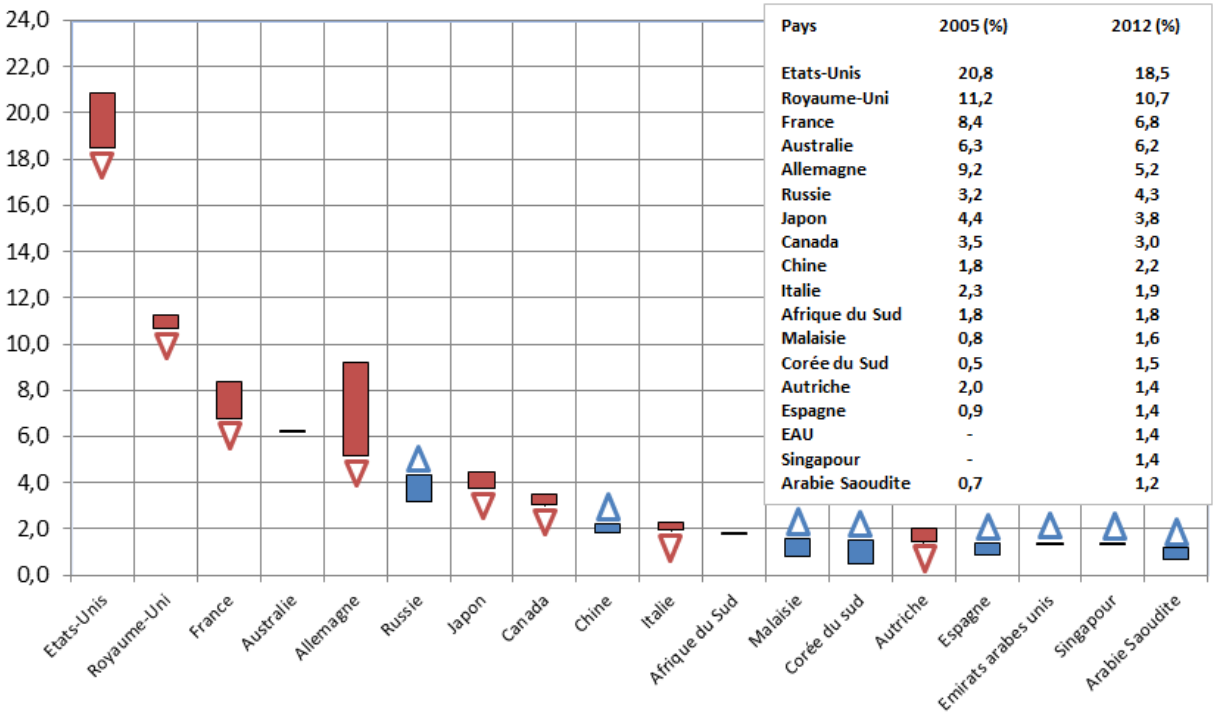
Tableau n° 10 – Nombre d'étudiants internationaux dans les sept destinations les plus attractives

	1999	2012
États-Unis	451 935	740 482
Royaume-Uni	232 540	427 686
France	130 952	271 399
Australie	117 485	249 588
Allemagne	178 195	206 986
Russie	41 210	173 627
Japon	56 552	150 617

Source : Unesco Institute for Statistics

En 2012, la France capte ainsi 6,8 % du total des étudiants en mobilité à travers le monde, derrière les États-Unis (18,5 %) et le Royaume-Uni (10,7 %). Depuis la fin des années 1990, les parts de marché des grands pays d'accueil ne cessent de se réduire face à la concurrence de nouveaux acteurs, notamment dans les pays d'Asie et du Moyen-Orient (Chapitre 2). Entre 2005 et 2012 par exemple, la plupart des pays traditionnels d'accueil ont ainsi perdu du terrain, à l'exception de l'Australie dont les parts de marché sont restées relativement stables. Celles de la Russie, de la Chine, de la Malaisie, de la Corée du Sud ou encore de l'Arabie saoudite ont en revanche progressé (en bleu dans le Graphique n° 11).

Graphique n° 11 – Évolution des parts de marché de la mobilité entrante internationale dans les 18 premiers pays d'accueil (2005-2012)



Pays	2005 (%)	2012 (%)
Etats-Unis	20,8	18,5
Royaume-Uni	11,2	10,7
France	8,4	6,8
Australie	6,3	6,2
Allemagne	9,2	5,2
Russie	3,2	4,3
Japon	4,4	3,8
Canada	3,5	3,0
Chine	1,8	2,2
Italie	2,3	1,9
Afrique du Sud	1,8	1,8
Malaisie	0,8	1,6
Corée du Sud	0,5	1,5
Autriche	2,0	1,4
Espagne	0,9	1,4
EAU	-	1,4
Singapour	-	1,4
Arabie Saoudite	0,7	1,2

Lecture : en rouge, la baisse des parts de marché captées ; en bleu, l'augmentation des parts de marché captées. Données 2006 pour l'Italie, 2004 pour la Malaisie et 2011 pour le Canada. Faute de données disponibles avant 2011 pour les Émirats arabes unis (EAU) et avant 2009 pour Singapour, ne sont renseignés pour ces deux pays que les niveaux de parts de marché en 2012 et leurs tendances récentes.

Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

Une part relative importante d'étudiants internationaux dans le système d'enseignement supérieur

Le nombre d'étudiants internationaux peut aussi être rapporté à celui des effectifs nationaux de l'enseignement supérieur. À ce compte, l'Australie et le Royaume-Uni se

détachent, en accueillant plus de 17 % d'étudiants étrangers parmi leur population étudiante, soit respectivement 18,3 % et 17,1 % en 2012, avec des progressions importantes de cette part relative au cours des années 2000. D'autres pays se distinguent, même s'ils accueillent des effectifs absolus moins importants : la Suisse, l'Autriche, la Nouvelle-Zélande, etc. La France compte une proportion relative importante aussi, avec 11,8 %. Aux États-Unis, pourtant de loin les premiers en volume, la part relative des étudiants internationaux est faible, avec seulement 3,5 % des effectifs totaux en 2012, proportion stable au cours des années 2000.

1.2. Une recherche internationalisée

La France se situe à la 6e place au niveau mondial pour son volume de production scientifique (voir Tableau n° 11), derrière les États-Unis, la Chine, le Royaume-Uni, l'Allemagne et le Japon. Cette place est globalement en rapport avec son PIB[1]. Elle s'insère dans un environnement particulièrement concentré du volume total des productions scientifiques au niveau mondial : entre 1996 et 2010, 25 % des articles scientifiques étaient produits aux États-Unis, tandis que les cinq premiers pays rassemblaient plus de la moitié du volume total des productions scientifiques[2]. La France se distingue par son taux de collaboration internationale dans le cadre de productions scientifiques (46,5 %), parmi les plus élevés derrière la Suisse (62,2 %), la Belgique (57,2 %), la Suède (55 %) et les Pays-Bas (51,5 %).

Tableau n° 11 – Nombre de publications de recherche et part des collaborations internationales

	Total d'articles de recherche en 2010	Part des articles en collaboration internationale
États-Unis	502 804	28,5 %
Chine	320 800	14,7 %
Royaume-Uni	139 700	44,4 %
Allemagne	130 000	44,7 %
Japon	113 250	23,7 %
France	94 740	46,5 %
Canada	77 700	44,6 %
Italie	73 562	41,0 %

Source : British Council

(1) Vidal P. et Filliatreau G. (2011), « Attractivité de la France dans le domaine de l'enseignement supérieur : points forts, points faibles », *Repères Campus France*, n° 7, juillet.
(2) British Council (2012), *The Shape of Things to Come*, *op. cit.*, à partir des données Scopus et Thomson Reuters.

1.3. Des étudiants français plutôt mobiles

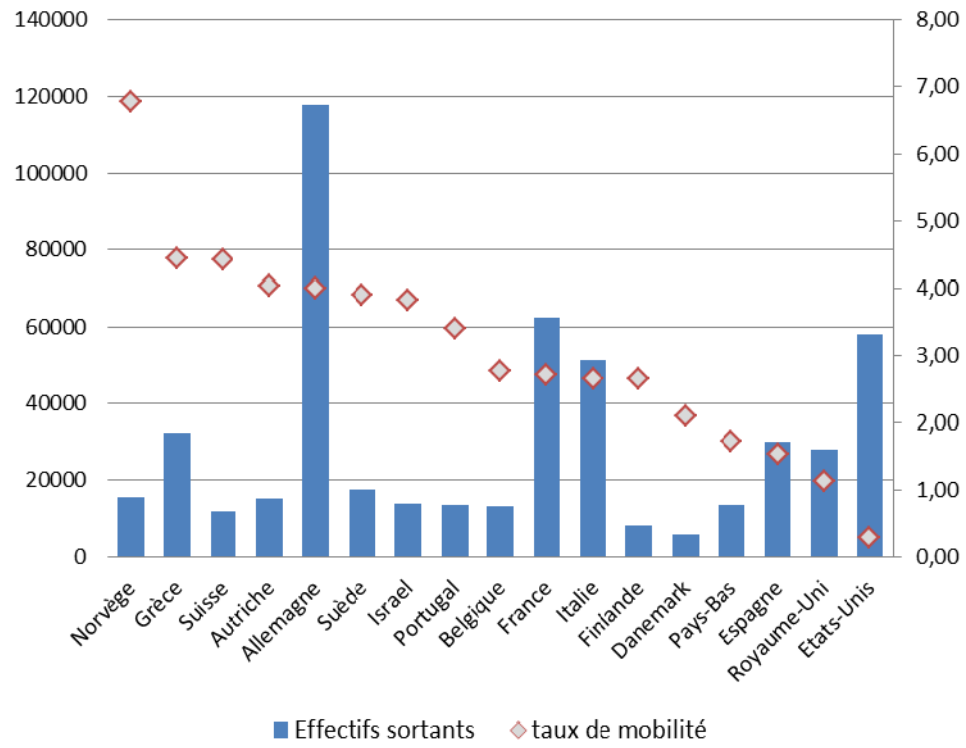
La mobilité sortante constitue une modalité centrale du processus d'internationalisation. Elle est une source d'enrichissement pour l'économie et pour la société dans son ensemble. L'objectif d'internationalisation répond à l'impératif de mieux préparer les étudiants à un environnement social où l'international prend une importance toujours plus grande. Les entreprises cherchent en effet de plus en plus à recruter des jeunes capables de se mouvoir dans des environnements professionnels internationaux où les compétences multiculturelles et linguistiques sont déterminantes. C'est aussi une manière de favoriser l'ouverture d'esprit par la confrontation à d'autres cultures.

Preuve de l'enjeu stratégique que recouvre la mobilité sortante des étudiants, de nombreux pays se sont fixé des objectifs dans ce domaine. Parmi les plus ambitieux, le plan stratégique du Danemark sur l'enseignement supérieur vise ainsi, d'ici 2020, à atteindre un seuil de 50 % de ses diplômés avec une expérience d'études ou de stage à l'étranger. L'Allemagne s'est fixé le même objectif dans sa stratégie 2020 (voir Tableau n° 23).

En France, la formation des jeunes inclut de plus en plus fréquemment un séjour à l'étranger, soit dans un établissement de formation, soit dans le cadre d'un stage. Aujourd'hui, 1 jeune sur 10 qui achèvent leur cursus de formation initiale a effectué un séjour à l'étranger dans le cadre de ses études. Parmi les diplômés du supérieur, les Français sont particulièrement mobiles. Selon les chiffres de l'Unesco, ils étaient plus de 62 500 à étudier à l'étranger en 2012 en vue d'obtenir un diplôme (voir Graphique n° 12), sans compter les bénéficiaires du programme Erasmus, au nombre de 35 000 pour cette seule année. Ces chiffres sont proches de ceux des jeunes américains partis étudier hors de leurs frontières, pour un système d'enseignement supérieur huit fois plus important en effectifs. La France reste néanmoins loin derrière l'Allemagne où près de 118 000 étudiants nationaux étaient à l'étranger en 2012. Ces chiffres sont à mettre en regard des effectifs nationaux d'étudiants.

Néanmoins, l'accès à un séjour à l'étranger reste inégal en France. D'une part, parmi les diplômés du supérieur, les opportunités varient selon les filières. Ainsi, les étudiants en école de commerce partent cinq fois plus fréquemment en séjour à l'étranger que les diplômés d'IUT. D'autre part, les jeunes sortis de formation initiale avant les études supérieures n'ont guère accès à des dispositifs, à la fois parce que leur période de formation est plus restreinte et que se cumulent pour eux des inégalités scolaires et socioéconomiques.

Graphique n° 12 – Étudiants à l'étranger en vue d'obtenir un diplôme, en nombre et en proportion des effectifs nationaux, 2012



Lecture : en France, en 2012, plus de 60 000 étudiants français suivaient une formation à l'étranger en vue d'obtenir un diplôme. En rapportant ce nombre aux effectifs nationaux de l'enseignement supérieur, on obtient un taux de l'ordre de 2,7 %.

Source : Unesco Institute for Statistics

1.4. Des formations françaises qui s'exportent

Une recension des formations supérieures françaises à l'étranger, réalisée en 2006 par le ministère des Affaires étrangères et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), comptait 242 formations dans 26 pays, totalisant environ 40 000 étudiants[1]. La France apparaît ainsi comme un acteur majeur du marché des formations dites « délocalisées »[2], derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie. Toutefois, les informations statistiques systématiques sur les formations françaises à l'étranger font défaut (voir Chapitre 5). Seuls trois pays recensent systématiquement leurs formations à l'étranger (voir Tableau n° 12).

(1) Campus France (2007), « Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation française », *Les Notes de Campus France*, n° 10, octobre.

(2) Certaines initiatives ont reçu une couverture médiatique importante – on pense notamment à l'installation de la Sorbonne à Abu Dhabi en 2006, à l'École centrale à Pékin créée en 2005, à l'ESSEC à Singapour ou encore à l'initiative multi-campus de l'ESCP Europe dès 1973.

Tableau n° 12 – Données comparatives sur l'exportation des formations à l'étranger

	Nombre de programmes	Effectifs accueillis	Principaux partenaires
Allemagne (2012)	200 doubles diplômes 3 campus *offshore* 6 universités binationales	20 000	États-Unis, Chine, Russie, Canada
Australie (2011-2012)	394 programmes	80 500	Chine, Singapour, Malaisie, Hong Kong, Vietnam
Royaume-Uni (2011-2012)	1 395 programmes 73 campus *offshore*	454 500	Malaisie, Singapour, Pakistan, Chine, Hong Kong

Source : British Council, 2012

Dans le domaine des campus *offshore*, la France a même été plutôt pionnière et compte aujourd'hui, selon le recensement de l'Observatory of Borderless Higher Education, 12 campus de ce type à travers le monde, se situant ainsi juste derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie[1]. En ce qui concerne les partenariats universitaires, là encore les formations françaises se positionnent bien, notamment pour les niveaux master. Enfin, comme l'Allemagne qui capitalise sur certaines disciplines, la France se distingue dans des spécialités où ses formations jouissent d'une bonne réputation à l'international : les sciences de l'ingénieur, le management, les formations de l'hôtellerie ou de la mode, les humanités, etc.

Au-delà, ces initiatives soulignent l'expérience accumulée dans le domaine des coopérations universitaires internationales par les établissements français et les pouvoirs publics. Cette expertise, qu'il conviendrait de mieux mobiliser (voir Chapitre 5), concerne à la fois la structuration des projets autour de la recherche, ou encore la valorisation de modèles soutenables. En effet, de plus en plus, les projets d'exportation des formations et des établissements s'insèrent dans des stratégies plus larges de soutien et de valorisation de la recherche, en privilégiant le niveau doctoral. Le cas de l'université des sciences et des technologies de Hanoï, largement structurée autour des enjeux de recherche et d'innovation, est un exemple (voir Encadré n° 4).

(1) Selon ce recensement : l'École de la mode (ESMOD) à Dubaï, en Indonésie, en Allemagne, en Tunisie, en Turquie et en Norvège, l'école Vatel à Ras Al Khaimah aux Émirats arabes unis, l'INSEAD à Singapour et à Abu Dhabi, la Sorbonne à Abu Dhabi, Paris Dauphine en Tunisie, l'ESSEC à Singapour.

Encadré n° 4
L'université des sciences et des technologies de Hanoï

L'université des sciences et des technologies de Hanoï (USTH) est le projet phare de la coopération universitaire française. Voulue par les gouvernements vietnamien et français qui ont signé le 12 novembre 2009 l'accord portant création de l'établissement, l'USTH a pour objectif de devenir « une université aux standards internationaux au cœur de l'Asie émergente ». Elle vise l'accueil de 3 000 étudiants en 2020 et proposera, au minimum, un cycle complet de licence et six masters spécialisés : biotechnologie et pharmacologie ; sciences et technologies de l'information et de la communication ; matériaux et nanotechnologies ; eau, environnement et océanographie, aéronautique ; énergie.

Ce projet bénéficie d'un fort engagement du gouvernement vietnamien à hauteur de 213 millions d'euros sur dix ans (dont 190 millions d'euros sous forme d'un emprunt contracté auprès de la banque asiatique de développement). La partie vietnamienne finance le budget de fonctionnement de l'USTH, la construction des bâtiments et un programme de bourses pour 400 étudiants vietnamiens qui viendront sur dix ans effectuer leur doctorat en France avant de devenir les futurs enseignants-chercheurs de l'USTH.

Cette coopération s'appuie sur un investissement exemplaire des établissements supérieurs et de recherche français, réunis dans le plus grand consortium existant aujourd'hui en France (60 établissements dont 33 universités et six organismes de recherche). Ces établissements contribuent aux enseignements et à la mise en place des unités mixtes de recherche à l'USTH, ainsi qu'à la formation en France des futurs enseignants-chercheurs de l'USTH, pour un coût total évalué à 100 millions d'euros sur dix ans. Avec le développement de l'université, ils concentrent de plus en plus leur action sur le développement de la recherche. Les premiers maîtres de conférence formés en France ont en effet été recrutés en 2013 et tous les enseignements seront pris en charge par les Vietnamiens d'ici 2017.

Ce grand projet est fondé sur l'articulation étroite entre enseignement, recherche et innovation ; des équipes de recherche d'excellence ont déjà été mises en place et l'USTH s'ouvre maintenant aux partenariats avec les entreprises. Elle entre dans une phase cruciale de son devenir avec la phase de conception du Campus de Hoa Lac sur un parc technologique à la périphérie de Hanoï qui accueillera un centre de transfert de technologies et un incubateur d'entreprises. L'USTH accompagne le développement économique et social du Vietnam en contribuant à un accroissement qualitatif et quantitatif de ses ressources humaines dans les domaines considérés comme prioritaires.

Source : MAEDI

Le risque financier inhérent à ce type d'initiatives est souvent un obstacle à la pérennisation des projets dans le temps (voir Encadré n° 5). Certes, l'implication des pouvoirs publics locaux, en termes financiers mais aussi en matière règlementaire avec la mise en place d'un environnement juridique favorable, est un élément déterminant de la réussite des partenariats internationaux. Au-delà, l'expertise propre des établissements notamment sur les modèles économiques soutenables apparaît particulièrement décisive (voir Chapitre 6). L'exemple de l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement de Ouagadougou témoigne de cette dimension.

Encadré n° 5
L'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement de Ouagadougou (Burkina Faso)

Fondée il y a quarante ans à Ouagadougou par quatorze États africains francophones, l'école inter-États Eier-Etsher est devenue en 2006 l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement (2iE). Cette transformation (statuts, gestion, adoption du LMD, rénovation des contenus) s'inscrit dans le cadre de l'initiative de l'Institut Nelson Mandela (avec le soutien de l'Institut de la Banque mondiale) visant à créer des instituts africains de science et de technologie reconnus mondialement pour la qualité scientifique des formations dispensées et l'adéquation entre la formation et l'emploi.

Mises en œuvre pour consolider le modèle économique de ce partenariat, les réformes de 2006 ont permis au 2iE de devenir un véritable pôle d'excellence dans les domaines de l'eau et de l'environnement. L'institut a radicalement changé, non seulement au niveau de son mode de gouvernance et de son modèle économique mais aussi de son ambition. Les principales évolutions sont les suivantes : une forte croissance des effectifs, de 250 en 2005 à 2 000 actuellement en formation résidentielle (auxquels s'ajoutent 1 400 étudiants en formation à distance) ; un désengagement des États, qui ne financent que 30 % des frais de scolarité (bourses), le reste provenant des familles à 69 % et de l'entreprise à 1 % (bourses, sponsoring) ; une forte augmentation des frais de scolarité, avec une modulation (les frais sont réduits si le financement vient des familles et plus élevés s'il émane des États ou des entreprises).

Avant cette transformation, la situation du 2iE devenait difficilement soutenable : les États ne payaient plus leur contribution, ce qui a entraîné des dettes importantes et anciennes. Cette école ne survivait qu'avec les subventions des bailleurs. Aujourd'hui, après une période de très forte croissance, le 2iE entre dans une phase de consolidation de son modèle. Il s'agit notamment de renforcer la qualité des

formations, en développant les partenariats scientifiques et privés et en se positionnant sur les nouvelles formes d'enseignement à distance.

Source : MAEDI

2. De nombreux défis et des spécificités à valoriser

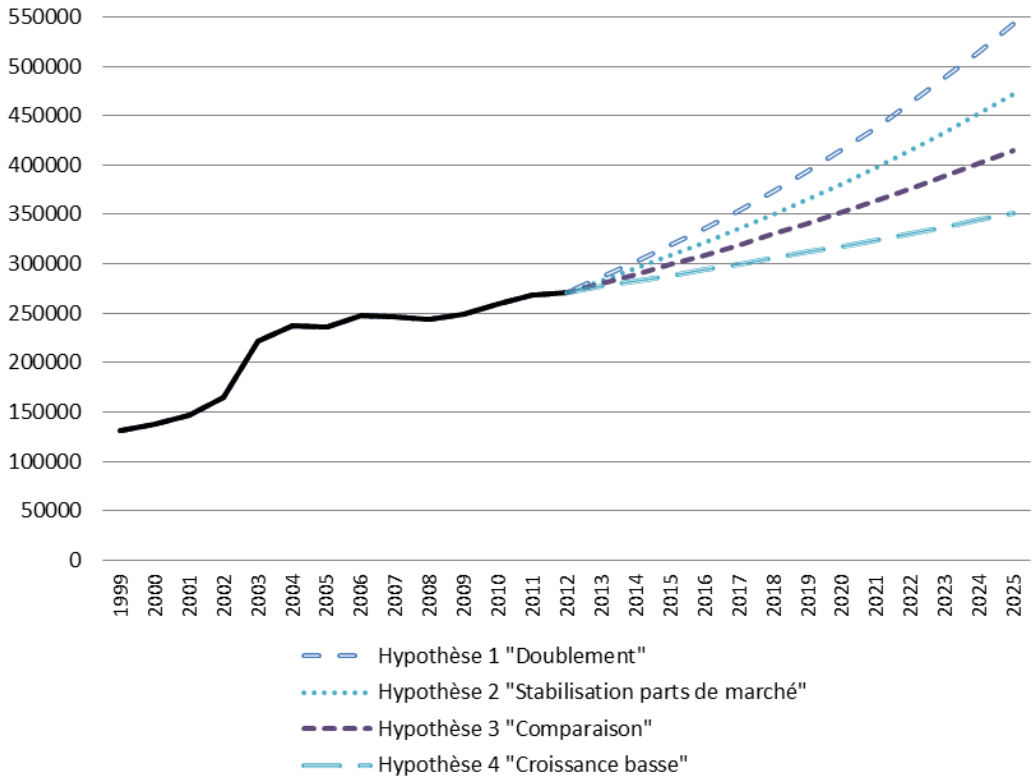
La France dispose de nombreux atouts, souvent hérités de l'histoire diplomatique et culturelle de la coopération française, qui sont insuffisamment exploités pour internationaliser davantage son enseignement supérieur. La sociologie de la mobilité étudiante entrante présente des spécificités qui, au-delà d'être des construits historiques, sont des atouts de premier ordre au regard des évolutions démographiques et économiques au niveau mondial. Pour autant, de nombreux freins subsistent et pèsent sur la capacité à se mobiliser de manière efficace.

2.1. La mobilité entrante en France : quelles perspectives de long terme ?

La croissance de la mobilité entrante vers les pays traditionnels d'accueil devrait se poursuivre mais à un rythme plus lent que sur la décennie 2000. Cette croissance est en effet de plus en plus au sud. Les grandes destinations resteront néanmoins inchangées d'ici à 2025, mais leur part de marché devrait continuer à s'éroder sous l'effet de la concurrence accrue des pays émergents et de la régionalisation de l'offre, portée par la demande en Asie. La France restera une destination privilégiée de la mobilité internationale des étudiants, même s'il est probable qu'elle continue de perdre des parts de marché (voir Tableau n° 8).

Dans ce contexte, plusieurs hypothèses peuvent être envisagées : un scénario optimiste (hypothèse 1), un scénario cible (hypothèse 2), un scénario « réaliste », issu d'une analyse comparée (hypothèse 3), et un scénario bas (hypothèse 4). **Dans ces hypothèses, le nombre d'étudiants internationaux accueillis en 2025 oscille entre 351 000 et 543 000**.

Graphique n° 13 – Scénarios de mobilité entrante en France d'ici à 2025



Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

- *Hypothèse 1 : doublement des effectifs accueillis d'ici à 2025.* Ce scénario optimiste viserait un doublement des effectifs d'ici à 2025[1], soit de manière uniforme une augmentation de près de 21 000 étudiants chaque année jusqu'à 2025 pour atteindre environ 543 000 étudiants internationaux en France. Ce scénario semble particulièrement optimiste au regard des tendances de pertes de parts de marché et de concurrence des pays émergents qui devraient s'accentuer.

- *Hypothèse 2 : stabilisation de la part relative de la France dans l'accueil des étudiants internationaux.* Le nombre d'étudiants en mobilité internationale devrait continuer de croître et pourrait atteindre 7,65 millions en 2025 (voir Chapitre 2, Tableau n° 4). Stabiliser notre part d'étudiants en mobilité internationale captés au-dessus de 6 % – 6,8 % en 2012 – reviendrait à accueillir environ 474 000 étudiants en 2025, soit 200 000 de plus qu'en 2025.

(1) C'est l'objectif affiché dans le rapport d'étape de la StraNES.

- *Hypothèse 3 : comparaison internationale*. D'autres pays se sont aussi fixé des objectifs : le Royaume-Uni projette d'accueillir 15 % à 20 % d'étudiants internationaux de plus en 2017, soit une augmentation de 87 000 étudiants en cinq années. L'Allemagne prévoit d'accueillir 350 000 étudiants internationaux d'ici 2020, soit une augmentation de 85 000 en huit années. Si elle devait suivre l'objectif britannique (environ 17 500 étudiants en plus par an), la France accueillerait environ 506 000 étudiants en 2025. L'objectif allemand semble plus en phase avec la situation de la France en matière d'effectifs accueillis et de stratégie d'internationalisation : en suivant un objectif de croissance similaire (environ 11 000 étudiants supplémentaires par an), la France accueillerait environ 415 000 étudiants internationaux en 2025.

- *Hypothèse 4 : ralentissement de la croissance*. Dans un contexte de concurrence accrue de la part à la fois des pays traditionnels mais aussi des pays émergents, la croissance de la mobilité entrante en France ralentirait autour de 2 % par an, correspondant au taux moyen observé sur la période 2010-2012. Dans cette hypothèse, la France accueillerait près de 351 000 étudiants internationaux en 2025.

Au regard de la hausse limitée des effectifs étudiants en France entre 2012 et 2025 (environ 2 589 500 en 2022 selon les projections du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), les étudiants internationaux représenteraient alors, selon les hypothèses, entre 18,5 % et 12,8 % des effectifs nationaux, contre environ 11,8 % en 2012. Si tous les scénarios prévoient une augmentation de ce ratio, dans les deux premiers on arrive à des niveaux proches de ceux de l'Australie et du Royaume-Uni (voir Tableau n° 13).

Tableau n° 13 – Hypothèses des scénarios sur la mobilité entrante

	Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
Croissance annuelle moyenne	+ 7,7 %	+ 5,7 %	+ 4 %	+ 2 %
Ratio par rapport aux effectifs nationaux (2022)	18,5 %	16,5 %	14,7 %	12,8 %
Étudiants en plus en 2025	**+ 271 399**	**+ 200 000**	**+ 143 000**	**+ 80 000**

Source : Unesco Institute for Statistics, calculs France Stratégie

2.2. Des spécificités à assumer

Une sociologie de mobilité entrante porteuse de perspectives sur le long terme

La sociologie des étudiants internationaux accueillis en France est fortement ancrée dans des logiques historiques spécifiques de relations entre pays et de migrations. **La France possède, à ce titre, une spécificité par rapport aux grands pays d'accueil : elle accueille une proportion très importante d'étudiants d'origine africaine, 42,8 % en 2011** (voir Tableau n° 14). Aucune des quatre autres destinations les plus importantes ne dépassait les 10 % d'étudiants d'origine africaine. La France est aussi le pays qui accueille en proportion le moins d'étudiants d'origine asiatique (21,8 %), derrière l'Allemagne (30,8 %) et très loin derrière les autres grands pays d'accueil : au Royaume-Uni, plus d'un étudiant international sur deux est asiatique, près de trois sur quatre aux États-Unis et quatre sur cinq en Australie.

Tableau n° 14 – Origine des étudiants internationaux, par région

	Afrique	Amérique du Nord	Caraïbes, Amérique centrale et du Sud	Asie	Europe	Océanie	Autre
Allemagne	7,9	2,2	3,9	30,8	42,8	0,2	19,6
Australie	2,8	2,6	1,5	80,7	4,2	1,8	6,4
France	42,8	1,9	5,9	21,8	22,0	0,2	5,5
Royaume-Uni	8,7	4,8	1,9	51,9	30,9	0,5	1,3
États-Unis	5,1	3,9	8,3	71,7	9,7	0,8	0,0

Lecture : en orange le pourcentage le plus élevé des cinq pays.

Source : Unesco Institute for Statistics, année de référence 2011

L'analyse des origines géographiques des étudiants internationaux accueillis en France souligne en outre l'absence de grand pays émergents (à l'exception de la Chine) et de pays en développement ayant une forte demande en éducation (Turquie, Malaisie, Singapour, Indonésie, etc.), contrairement à ce que l'on constate dans les autres grands pays d'accueil, notamment le Royaume-Uni, l'Australie et les États-Unis (voir Tableau n° 15).

Tableau n° 15 – Les dix premières nationalités d'origine des étudiants internationaux, en 2012

France		Allemagne		Royaume-Uni		Australie		États-Unis	
Maroc	28 778	**Chine**	18 323	**Chine**	76 913	**Chine**	87 497	**Chine**	210 452
Chine	26 479	**Turquie**	12 222	**Inde**	29 713	**Malaisie**	17 001	**Inde**	97 120
Algérie	21 804	**Russie**	10 007	**Nigeria**	17 542	**Inde**	11 684	**Corée du Sud**	70 024
Tunisie	11 134	**Autriche**	8 069	**Allemagne**	15 810	**Vietnam**	11 081	**Arabie saoudite**	33 066
Sénégal	8 841	**Norvège**	7 327	**Irlande**	14 996	**Hong Kong**	9 781	**Canada**	25 978
Allemagne	7 661	**Bulgarie**	6 491	**États-Unis**	14 810	**Indonésie**	9 431	**Japon**	19 339
Italie	6 723	**France**	5 951	**Malaisie**	12 822	**Singapour**	9 379	**Vietnam**	15 083
Cameroun	6 583	**Ukraine**	5 875	**France**	12 753	**Corée du Sud**	7 529	**Mexique**	13 456
Vietnam	5 642	**Italie**	5 356	**Grèce**	11 759	**Népal**	6 380	**Turquie**	11 597
Espagne	5 037	**Cameroun**	5 197	**Chypre**	11 743	**Arabie saoudite**	5 392	**Népal**	9 319

Source : Unesco Institute for Statistics

Sur le long terme, cette sociologie spécifique de l'accueil en France recèle un immense potentiel de croissance au regard des perspectives de développement du continent africain. Le récent rapport Védrine sur le partenariat entre la France et le continent africain souligne en effet les potentialités impressionnantes de ce continent[1]. En termes démographiques tout d'abord, la population africaine devrait doubler d'ici 2050 pour atteindre quasiment 2 milliards d'individus, ce qui en fera l'un des plus grands marchés du monde. En termes d'élévation du niveau de vie et par conséquent de transformation des modes de consommation ensuite : les dépenses des ménages africains devraient passer de 840 milliards de dollars en 2008 à 1 400 milliards en 2020. Ces deux seules tendances soulignent le potentiel de développement de la demande d'éducation sur le long terme en Afrique, où la France a toujours une influence importante dans différents domaines (diplomatique, économique, culturel, stratégique). Mais l'Afrique est un continent où la concurrence fait rage et où la France perd des parts de marché, quand celles de la Chine sont passées de moins de 2 % en 1990 à plus de 16 % en 2011. Au-delà des pays européens, des pays émergents (l'Inde, le Brésil) et d'autres encore (Israël, les pays du Golfe, la Malaisie) ont intensifié leurs activités sur le continent africain.

Cette spécificité de la sociologie des étudiants internationaux en France doit être pleinement exploitée, par le biais de la distribution de bourses d'étude notamment. Aujourd'hui, la Chine est devenue un concurrent important de la France pour attirer les

(1) Védrine H., Zinsou L., Thiam T., Severino J.-M. et El Karou H. (2013), *Un partenariat pour l'avenir : 15 propositions pour une nouvelle dynamique économique entre l'Afrique et la France*, Rapport au ministre de l'Économie et des Finances, p. 79, http://proxy-pubminefi.diffusion.finances.gouv.fr/pub/document/18/16490.pdf.

meilleurs étudiants africains : les démarches d'obtention de visa y ont été assouplies et les bourses « couvrent non seulement les frais de scolarité, le logement sur le campus, une partie des frais de vie (indemnité mensuelle variant selon le niveau d'étude) mais également, dans certains cas, le billet d'avion aller-retour »[1]. La mobilisation de politiques d'attraction à destination des étudiants africains, au-delà d'une continuité des objectifs historiques de la France, apparaît nécessaire au regard du potentiel stratégique de ce continent.

Un réseau culturel et surtout éducatif à dimension mondiale

La France dispose d'un réseau d'enseignement scolaire à l'étranger parmi les plus étendus au monde (voir Tableau n° 16)[2]. Près de 320 000 élèves sont scolarisés depuis la maternelle jusqu'au lycée dans des établissements enseignant en français. Parmi eux, plus de 50 % ne sont pas de nationalité française. Ce dispositif reconnu au niveau mondial pour sa qualité attire les futures élites de plus de 130 pays.

Tableau n° 16 – Comparaison des réseaux d'enseignement scolaire en Europe

	Effectifs	Établissements
France	320 000	488, dont 75 en gestion directe et 413 associés
Allemagne	80 000	141, la plupart privés
Espagne	40 000	24 publics + des sections de langue
Italie	31 000	22 publics, 131 privés + des sections de langue

Source : Sénat, Direction de l'initiative parlementaire et des délégations

Ce réseau est un immense avantage en termes d'influence stratégique et un formidable outil pour l'identification et la captation des futurs talents. D'autres pays disposant de réseaux d'ampleur mondiale, notamment le Royaume-Uni, les envisagent comme de véritables « pipelines » pour l'enseignement supérieur. Le taux de rétention des bacheliers de ces lycées français à l'étranger (environ 13 000 par an) se situe aujourd'hui aux alentours de 50 %[3]. Ce réseau pourrait davantage servir l'attractivité des établissements de l'enseignement supérieur en France[4].

(1) Védrine H., Zinsou L., Thiam T., Severino J.-M. et El Karou H. (2013), *ibid.*
(2) Le peu d'information disponible pour les États-Unis émane d'établissements privés, sans coordination nationale. Au Royaume-Uni, c'est le British Council qui est à la manœuvre, mais surtout pour l'enseignement des langues (équivalent des Alliances françaises).
(3) Selon estimation du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
(4) Ces formations entraînent des recettes d'exportation ainsi que des emplois qui ne sont guère comptabilisés. Car la stratégie d'internationalisation est pensée en France en termes de rayonnement culturel plutôt que de commercialisation, même si les étrangers paient pour la plupart un coût élevé pour

2.3. De nombreux défis à surmonter

Un décalage entre les atouts de la France et sa présence dans les classements internationaux

La France affiche de belles performances en matière de production scientifique et de prix décernés : avec 57 prix Nobel et 11 médailles Fields, elle figure parmi les pays dont les chercheurs sont les plus récompensés[1]. Et pourtant les établissements français sont mal représentés dans les classements internationaux. Ils sont à peine 20 à figurer dans le top 500 du classement de Shanghai, et 4 seulement dans le top 100 (les universités Pierre-et-Marie-Curie, Paris Sud, l'École normale supérieure et l'université de Strasbourg).

Au-delà du débat sur la pertinence des indicateurs retenus, les classements internationaux sont devenus des signaux indissociables du mode de fonctionnement contemporain du marché global de l'enseignement supérieur. Portés par une exposition médiatique de plus en plus importante, ces classements ont renforcé la concurrence que se livrent désormais les établissements au niveau international. Ce décalage persistant entre les performances de la France dans la recherche et sa traduction dans les classements est donc préjudiciable pour l'attractivité des établissements français dans un contexte toujours plus compétitif.

Une double dualité, source de dispersion

Le constat est connu : la double dualité du système français d'enseignement supérieur et de recherche, partagé entre universités et grandes écoles d'une part, entre universités et organismes publics de recherche d'autre part, est un élément explicatif de sa performance sous-optimale[2].

Des lois récentes visent à répondre à cet éparpillement institutionnel, par la constitution de communautés d'universités ou d'établissements (COMUE), plus à même, à terme, de promouvoir des institutions visibles et attractives sur le plan international. D'autant que ces regroupements rapprochent majoritairement des universités et des écoles. Ils contribuent dès lors à faire coopérer les différentes filières de l'enseignement supérieur, et l'international apparaît comme une dimension où la collaboration est facilitée et surtout requise, dans la mesure où la perception globale de la qualité du système français influence largement l'attractivité de chacun des établissements. Les établissements d'enseignement supérieur sont représentés par trois grandes organisations (CPU, CGE,

---

entrer dans ces écoles (par exemple, 29 000 dollars par an du primaire au lycée à New York, de 1 900 à 5 200 euros par an selon le niveau et l'origine nationale à Bamako au Mali).

(1) Vidal P. et Filliatreau G. (2011), « Attractivité de la France dans le domaine de l'enseignement supérieur : points forts, points faibles », *op. cit.*

(2) France Stratégie (2014), *Quelle France dans dix ans ? Les chantiers de la décennie*, *op. cit*.

CDEFI)[1] qui, de leur propre aveu, collaborent de façon très limitée, y compris sur les enjeux d'internationalisation. À défaut d'une coopération des acteurs au niveau national, les regroupements d'établissements pourraient favoriser une coopération « par le bas » sur ce sujet.

Un retard dans l'investissement du numérique comme forme d'internationalisation

En matière d'enseignement supérieur, la France accuse un retard dans le domaine du numérique. Aux États-Unis, 80 % des établissements mettent des cours en ligne, contre seulement 3 % des universités françaises[2]. Pour tenter de combler son retard, la France s'est notamment positionnée sur le marché des Moocs avec le lancement à l'automne 2013 de la plateforme France université numérique (FUN). Fin janvier 2014, celle-ci comptabilisait 100 000 inscrits dont 86 % en France, très loin des 1,7 million d'inscrits de la plateforme américaine Coursera[3].

Sur son site, la plateforme se présente notamment comme une aide à l'orientation à destination des étudiants, permettant la découverte de nouvelles disciplines, l'auto-évaluation ou la remise à niveau. À l'égard des entreprises, la plateforme se veut une ressource de formation continue, ainsi qu'un intermédiaire entre l'enseignement supérieur, les étudiants et le monde de l'entreprise. Elle propose aux universités un vecteur de visibilité internationale, de rénovation pédagogique et d'optimisation des coûts. Il est fait mention que les enseignants-chercheurs demeurent propriétaires des droits d'auteur sur leurs productions. Au-delà de l'ambition limitée de la plateforme en ce qui concerne les contenus scientifiques et surtout les innovations pédagogiques[4], le modèle privilégié par la France contraste avec les pays étrangers qui développent des modèles économiques et des modes d'apprentissage plus innovants (voir Encadré n° 6).

Encadré n° 6
Les modèles économiques et pédagogiques émergents dans les Moocs

Les fournisseurs de formation en ligne traditionnels fonctionnent selon un modèle classique de fourniture de service à distance. Les étudiants paient pour accéder à des contenus (cours et exercices), à des services d'évaluation et de correction,

(1) CPU : Conférence des présidents d'université ; CGE : Conférence des grandes écoles ; CDEFI : Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs.
(2) FUN, Dossier de Presse, 14 janvier 2014.
(3) Il faut néanmoins relativiser ce succès apparent : selon une enquête de la Penn University, seulement la moitié des inscrits suivent au moins un cours et seulement 4 % vont au bout du cursus (taux d'abandon très élevé durant les deux premières semaines).
(4) Compagnon A. (2014), *op. cit.*

éventuellement de tutorat ou de suivi, et à une qualification. L'apparition des Moocs, qui mettent gratuitement des contenus à disposition des utilisateurs, vient bouleverser ce modèle. La mise à disposition gratuite ne rend pas possible la production de valeur ajoutée à partir du contenu lui-même. Les plateformes de Moocs sans but lucratif peuvent fonctionner selon le principe du bénévolat, mais on peut se poser la question de la soutenabilité de ce modèle, une fois passée la vague de mode. En effet, la création d'un Mooc suppose un investissement important, financier mais aussi en temps de la part des enseignants. Or le temps consacré à développer de nouvelles pédagogies n'est pas pris en compte dans la rémunération des professeurs. Ce travail ne peut donc se faire qu'au détriment de leurs missions de recherche et d'enseignement en présentiel. Pour les plateformes à but lucratif, on observe un déplacement de la production de valeur ajoutée en aval et en périphérie de la chaîne de production du Mooc.

De nouveaux modèles économiques

Les plateformes américaines ont avancé plusieurs pistes pour monétiser les Moocs : (1) faire payer les certifications et des évaluations sécurisées. Coursera a introduit un service d'identification baptisé « Signature Track » : les étudiants paient entre 50 et 70 dollars pour lier leurs résultats aux évaluations des Moocs à leur identité qui a été vérifiée au préalable, avec une photo d'identité et une signature biométrique matérialisée par le rythme auquel l'utilisateur tape sur le clavier de son ordinateur (« typing pattern »). Udacity, une autre plateforme d'origine américaine, a conclu un accord avec Pearson VUE pour autoriser ses étudiants à passer leur examen final – payant – dans un des centres de tests de Pearson VUE. Cela a permis à Udacity de proposer des transferts de crédits pour certaines universités. (2) Offrir un service de recrutement pour les employeurs ou les établissements universitaires qui paient pour accéder aux résultats des étudiants dans leur stratégie de captation des talents. (3) Développer des services payants de tutorat ou d'évaluation dans le cadre des formations en ligne proposées. (4) Vendre les droits d'utilisation de la plateforme à des entreprises pour leurs propres besoins de formation interne.

Des nouveautés pédagogiques portées par la mobilisation d'innovations techniques

Plusieurs possibilités d'évolution se dessinent sur le champ de l'apprentissage, notamment le « social learning » et l'« adaptative learning ». La plateforme britannique FutureLearn développe par exemple une interface qui, sur le modèle des réseaux sociaux, permet la communication en temps réel entre les utilisateurs, le partage et la co-création des connaissances. Une telle approche s'inspire des théories connectivistes de la connaissance. Les plateformes américaines semblent privilégier un modèle individualisé d'apprentissage, selon la méthode de l'« adaptative learning ». Cela suppose des logiciels intelligents permettant d'adapter les processus d'apprentissage à chaque utilisateur : exercices proposés, progression, lectures et produits annexes, etc.

Dans un contexte concurrentiel qui se renforce, la France a un rôle à jouer sur l'offre numérique en langue française. Sur les quelque 3 000 cours disponibles dans toutes les disciplines sur les Moocs existants, seulement 88 sont d'origine française (voir Tableau n° 17). Le marché reste dominé par les États-Unis qui disposent des plateformes les plus reconnues : seulement un Mooc sur quatre provenait d'une institution européenne en août 2014 (voir Chapitre 1, Graphique n° 1).

Tableau n° 17 – Nombre de Moocs en Europe

	Nombre de Moocs
Espagne	253
Royaume-Uni	170
France	88
Allemagne	79
Suisse	37
Pays-Bas	24
Danemark	18
Russie	17
Italie	12
Belgique	10
Autriche	7
Finlande	5
Suède	4
Turquie	4
Irlande	3
Portugal	3

Source : Open Education Europa

Il existe pourtant un marché très important avec plus de 220 millions de francophones pratiquants aujourd'hui à travers le monde, soit plus de 3 % de la population mondiale[1]. Ce chiffre pourrait atteindre 770 millions en 2050[2]. Près de la moitié des francophones se

(1) Site internet du ministère des Affaires étrangères, 28 juillet 2014. Des expériences existent néanmoins. L'Agence universitaire de la francophonie prévoit notamment de s'engager résolument dans cette voie en aidant les universités francophones du Sud à produire et à former les enseignants à ces nouvelles pratiques pédagogiques des cours en ligne. L'Agence, qui dispose de 44 campus numériques francophones (CNF), tous habitués à organiser les soutenances et examens proposés dans le cadre de formations ouvertes à distance (FOAD), établira les certifications des universités choisies par le Ministère pour déployer leurs cours en ligne.
(2) Attali J. (2014), *La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable*, rapport au président de la République, août.

trouvent en Afrique. Là aussi, du retard a été pris : en 2013, sur les 400 000 inscrits aux Moocs de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL), 13 000 étaient Africains (l'objectif affiché par l'EPFL est d'arriver rapidement à 100 000). La formulation d'une offre numérique ambitieuse de la France en direction de l'Afrique serait particulièrement pertinente dans le cadre d'une stratégie de développement de la francophonie[1].

Des ressources insuffisantes pour l'internationalisation

D'un point de vue humain et financier, les ressources dévolues à l'internationalisation de l'enseignement supérieur restent limitées. Au niveau des établissements, bien que la situation soit très inégale, on peut estimer que les ressources humaines spécifiquement dédiées sont à la fois restreintes en nombre et insuffisamment formées (voir Chapitre 5). Si la majorité des établissements comptent des dispositifs en matière d'internationalisation, ils manquent fréquemment d'une véritable stratégie formalisée dans le projet d'établissement. S'agissant des services aux étudiants[2] pris au sens large – comprenant l'accueil, l'information et l'orientation, l'insertion professionnelle, l'accompagnement académique (tutorat, bibliothèque, informatique, méthodologie, etc.), la vie sociale (logement, restauration, transports, etc.), la santé, la prévention et l'aide sociale, la prise en compte de la diversité des publics, le soutien à la mobilité, la vie associative, etc. –, ils sont à la fois peu développés et faiblement adaptés aux étudiants internationaux.

Les moyens investis en la matière restent insuffisants. Les services aux étudiants sont pourtant des marqueurs de qualité et, dans certains pays, ils sont fortement développés en raison notamment d'une approche servicielle qui n'est pas sans lien avec la tarification des études (voir Chapitre 4). En France, la rareté de ces services tient notamment à des enjeux organisationnels et financiers. Jusqu'à récemment, les universités n'ont pas bénéficié d'une large autonomie dans la définition de leur organisation et de leur financement. La priorité qui leur était fixée a longtemps été de contribuer à la démocratisation de l'enseignement supérieur en accueillant une part essentielle de la croissance des effectifs étudiants. Mais, contrairement à d'autres établissements d'enseignement supérieur (STS, IUT, grandes écoles), le financement des universités ne leur permet pas d'assurer leurs missions péri-universitaires. Enfin, la prise en charge publique des conditions de vie matérielle et sociale des étudiants relève principalement de l'échelon national, notamment *via* les Crous (logement et restaurant en particulier) et les mutuelles étudiantes. Cette centralisation prend tout son sens dans le

(1) Le projet Océan FLOTs, porté par L'École normale supérieure de Paris, l'École normale supérieure de Lyon, l'École polytechnique, l'École polytechnique fédérale de Lausanne, l'université catholique de Louvain et le campus de Montréal, est un pas dans ce sens ; www.ocean-flots.org.

(2) Charles N. et Harfi M. (2012), « Quels services rendus aux étudiants par les universités ? Les enseignements d'expériences étrangères », *La Note d'analyse*, n° 292, octobre.

contexte d'une segmentation institutionnelle et territoriale très forte des établissements d'enseignement supérieur[1].

Les investissements dans l'offre numérique, dans l'accueil quantitatif (capacités des infrastructures) et qualitatif (services aux étudiants), dans la promotion des formations à l'étranger, voire la création de partenariats internationaux, sont aussi limités par un contexte budgétaire contraint.

(1) *Ibid.*

CHAPITRE 4

TROIS PAYS, TROIS STRATÉGIES : ALLEMAGNE, AUSTRALIE ET ROYAUME-UNI

L'Allemagne, l'Australie et le Royaume-Uni figurent parmi les cinq premières destinations des étudiants internationaux dans le monde (avec les États-Unis et la France). Les logiques d'action et les stratégies d'internationalisation poursuivies par ces pays n'en sont pas moins très différentes. Les systèmes éducatifs australiens et britanniques incarnent l'affirmation d'une logique commerciale, désormais prédominante parmi les pays de l'OCDE, qui fait de l'enseignement supérieur un marché de services : leurs stratégies, les logiques spécifiques de leur attractivité sont pourtant là encore bien distinctes. L'Allemagne, comme la France, représente un modèle d'internationalisation davantage imprégné de motifs stratégiques, culturels et politiques. Toutefois, le système d'enseignement supérieur en Allemagne s'est progressivement transformé et ouvert aux enjeux de l'internationalisation, sous l'effet notamment d'exigences démographiques toujours plus pressantes. La distinction entre les pays ayant opté pour une stratégie commerciale (Royaume-Uni, Australie) et ceux privilégiant une logique culturelle (Allemagne) reste réductrice tant ces deux voies s'entremêlent jusqu'à être parfois complémentaires[1]. D'autant que les stratégies des pays se diversifient et se complexifient en fonction des transformations que connaît le secteur mondialisé de l'enseignement supérieur.

L'objectif ici n'est pas d'embrasser toutes les dimensions de l'attractivité des systèmes d'enseignement supérieur pour ces trois pays, mais de faire ressortir la cohérence et la singularité de leurs stratégies d'internationalisation, pour mettre en exergue des modèles qui s'enracinent dans des logiques proprement nationales, liées au mode de financement des études, à la structuration du champ universitaire et, plus largement, à

(1) Voir les travaux de Stéphan Vincent-Lancrin (2008), « L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ?, *Critique internationale*, 39 (2). Cette approche est réductrice dans la mesure où même les pays engagés dans des formes de commercialisation de l'enseignement supérieur possèdent des programmes de financement public (bourses, aides variées). Les stratégies d'internationalisation d'ordre commercial comportent des dimensions économiques, culturelles et politiques.

des spécificités démographiques et économiques. Ce chapitre souligne combien chaque pays s'approprie de manière différente les logiques commerciales de l'internationalisation avec des conséquences importantes sur le positionnement à l'international de son système d'enseignement supérieur. Plusieurs dimensions seront abordées :

- **les modalités du financement des formations** : parce que le coût des études est un facteur déterminant du choix de destination, les modes de financement des étudiants internationaux dans les contextes nationaux pèsent sur le positionnement stratégique des systèmes d'enseignement supérieur sur le marché et sur les stratégies d'attractivité des pays. La tendance mondiale est à la différenciation des frais de scolarité en fonction de la nationalité : de plus en plus de pays de l'OCDE exigent des ressortissants étrangers des frais de scolarité plus élevés que pour les étudiants nationaux. C'est le cas du Royaume-Uni et de l'Australie où les frais sont différenciés selon le pays d'origine et à un niveau moyen élevé. L'Allemagne se caractérise au contraire par une absence de différenciation et des frais moyens faibles. Ces structures de financement différentes entraînent des logiques d'attraction différentes ;
- **le poids des spécificités historiques** : chacun des trois pays dispose de structures de migration spécifiques, héritées du passé. L'internationalisation est en ce sens encastrée dans une histoire, avec des conséquences marquées sur la sociologie des étudiants internationaux accueillis ;
- **la structuration du champ universitaire** : les traditions, la réputation et le prestige de certains établissements, l'organisation représentative du secteur, le type de relation avec l'État (autonomie des établissements), tous ces éléments pèsent également sur les stratégies d'internationalisation. L'existence d'universités de renommée internationale peut être un moteur d'attractivité pour l'ensemble d'un système d'enseignement supérieur. Les pays disposant d'un réseau universitaire ancien et reconnu ont un avantage réputationnel important. Les universités allemandes (Heidelberg, Iéna, l'université libre de Berlin, etc.), dont le modèle humboldtien a inspiré les pays voisins, jouissent d'une image prestigieuse, notamment en Europe. L'Australie bénéficie d'un atout important dans une région qui tend à valoriser une formation anglophone à l'occidentale. L'enseignement supérieur britannique peut quant à lui capitaliser sur le triangle Oxford-Cambridge-université de Londres ;
- **un investissement plus ou moins actif dans les nouvelles formes d'internationalisation**, alternatives à la mobilité entrante. Si l'apparition des Moocs a incité les acteurs de l'enseignement supérieur à se positionner dans un paysage en rapide évolution, les investissements en la matière ont pris des directions très différentes selon les pays et leur tradition dans l'enseignement à distance. De la même manière,

l'internationalisation des établissements et des formations prend des formes très spécifiques dans chacun de ces trois pays.

1. L'industrie éducative australienne

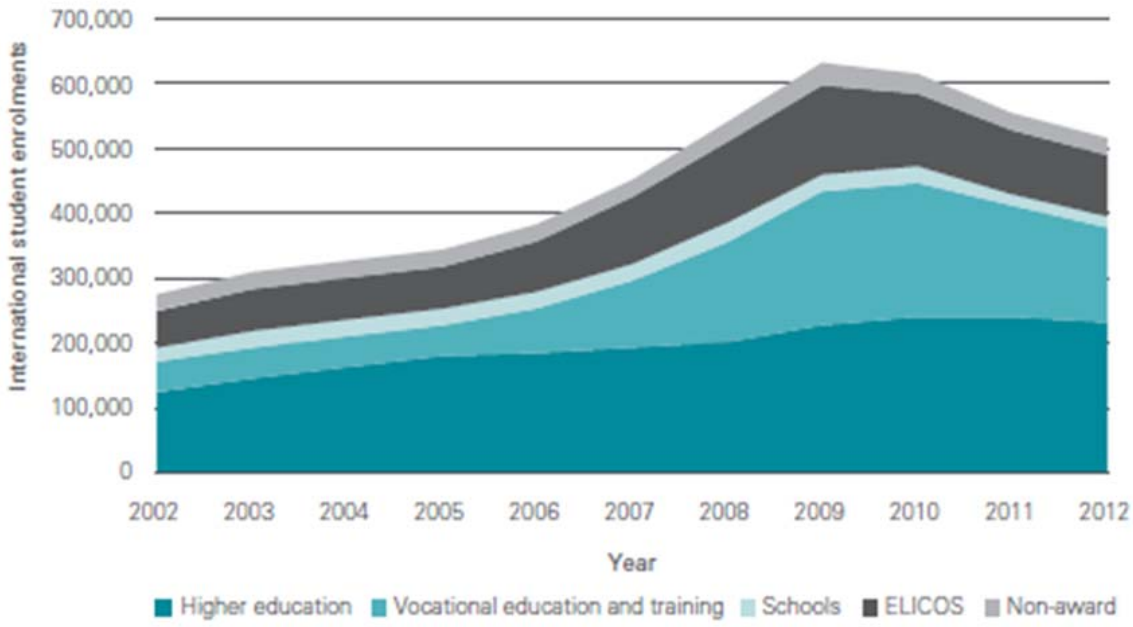
En 2012, selon les chiffres de l'Unesco, l'enseignement supérieur australien accueillait près de 250 000 étudiants internationaux, **soit 6,2 % des parts du marché de la mobilité étudiante internationale.** L'Australie est le pays qui a connu la croissance des effectifs la plus rapide depuis le début des années 2000 et le seul des cinq grands pays d'accueil à ne pas voir ses parts de marché reculer sur la période récente 2005-2012 (voir Chapitre 3, Graphique n° 10 et n° 11).

Ces chiffres, qui témoignent déjà d'un fort dynamisme, ne concernent que les effectifs de l'enseignement supérieur. Le système public d'enseignement australien ouvert à l'international se décline en effet en quatre secteurs principaux depuis le secondaire jusqu'à la formation professionnelle tout au long de la vie : les écoles (*schools*) de l'enseignement secondaire ; le système dit ELICOS (*English Language Intensive Courses for Overseas Students*) qui est un service de cours d'anglais proposé aux étudiants étrangers par des fournisseurs publics ou privés[1] agréés par un organisme public et servant souvent de porte d'entrée dans le système éducatif australien ; le système de formation professionnelle (VET pour *Vocation Education and Training*) relevant de l'enseignement professionnel délivré par des fournisseurs publics mais aussi privés ; et enfin l'enseignement supérieur qui rassemble les universités, publiques pour la plupart[2] mais aussi privées. Ce dernier secteur n'accueille finalement qu'environ la moitié des élèves internationaux en Australie (voir Graphique n° 14).

Si on prend en compte l'ensemble du secteur éducatif, l'Australie accueillait plus de 515 000 étudiants internationaux, après un pic atteint en 2009 avec 630 000 étudiants. Dans les années 1990, l'internationalisation de l'enseignement supérieur, qui avait principalement été le fait des universités et des institutions privées d'enseignement supérieur, s'étend désormais au secteur de la formation tout au long de la vie (VET). C'est ce segment qui est le moteur principal de la croissance du secteur éducatif à partir de la fin des années 2000.

(1) 75 % des étudiants étrangers suivant un programme ELICOS étaient inscrits chez un fournisseur privé. Voir Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*
(2) 10 % seulement des inscriptions des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur étaient faites auprès d'institutions privées. Source : *id.*

Graphique n° 14 – Distribution des effectifs d'étudiants internationaux selon les secteurs du système éducatif australien (2002-2012)



Source : AEI International students data

L'exportation de services éducatifs *via* l'accueil d'étudiants internationaux qui consomment sur place et paient des frais de scolarité importants, génère des revenus substantiels pour les établissements australiens ainsi que pour l'économie australienne en général. Ce secteur constitue même la 3e ou 4e source d'exportation du pays selon les variations du prix de l'or. En 2012, il a représenté 35,1 % du total des exportations de services. Les gains tirés de la présence d'étudiants internationaux sur le sol australien s'élevaient en 2011 à 10,4 milliards de dollars américains (voir Chapitre 1, Tableau n° 2), générant plus de 100 000 emplois.

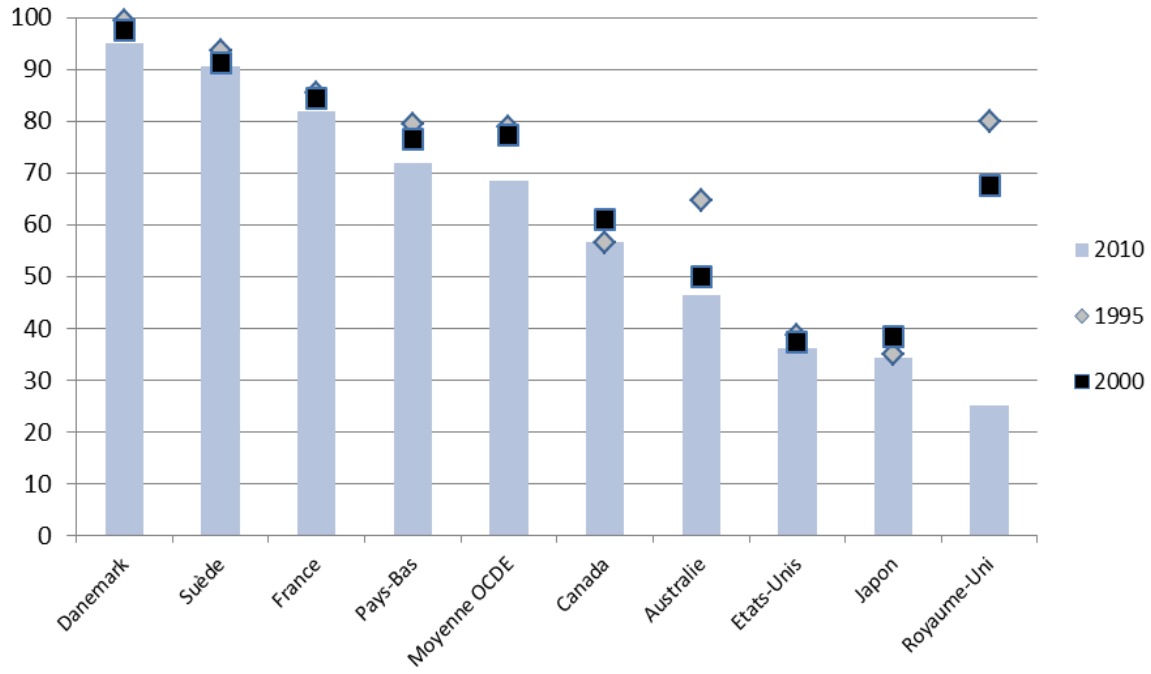
Ce positionnement dans une logique de marché de services, résultat d'une politique initiée dès les années 1950 dans le cadre du plan de Colombo[1], s'inscrit dans une stratégie de diversification pour libérer l'économie australienne de sa dépendance au secteur primaire (agriculture, secteur minier)[2]. Le secteur est ainsi envisagé comme un véritable marché de services échangeables, ouvert à l'international, où les universités, autonomes, misent toujours plus sur la manne des étudiants internationaux, où ces étudiants sont considérés comme une clientèle en attente de services de qualité et où les pouvoirs publics jouent un rôle de facilitateur auprès des établissements.

(1) Plan de coopération économique initié en 1950 par les membres du Commonwealth en faveur des pays du Sud-Est asiatique.
(2) Voir Marginson S. (2012), « L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Australie », *Repères*, janvier, Paris, Campus France.

1.1. Une dépendance aux étudiants internationaux

Le financement des universités en Australie se caractérise par une diminution des financements publics directs depuis les années 1980 et par un large transfert des coûts sur les étudiants *via* des frais de scolarité relativement élevés (voir Graphique n° 15)[1]. Entre 1995 et 2010, on constate une forte baisse des dépenses publiques au titre des établissements du supérieur, de 64,6 % à 46,5 %. En 2010, la part des ménages dans le financement de l'enseignement supérieur était de 39 %.

Graphique n° 15 – Part des dépenses publiques dans le financement des établissements du supérieur (2010) et son évolution (1995, 2000, 2010)



Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2013. Pas de données pour l'Allemagne

La réduction de la part relative du financement public dans les ressources des universités aboutit à la formation d'un marché de l'éducation où l'attraction des étudiants internationaux joue un rôle de plus en plus central. Au début des années 1980, dans un contexte de tensions à propos des quotas d'étudiants internationaux, le gouvernement

(1) Ces politiques reposent sur la théorie du capital humain, selon laquelle le principal investisseur dans l'éducation est l'individu. Aux niveaux primaire et secondaire, on considère souvent que les bénéfices publics attendus de l'éducation de tous les citoyens justifient une prise en charge quasi intégrale des coûts d'éducation par la sphère publique. Au niveau supérieur, le rendement privé individuel des investissements dans l'éducation en termes de revenus supplémentaires attendus justifie un partage des coûts (principe du *cost-sharing*) entre la société et l'individu qui doit prendre en charge une part importante de cet investissement. Voir OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013*.

australien décide en effet de s'inspirer de la politique britannique et de créer un marché de l'enseignement supérieur en faisant payer aux étudiants internationaux le coût réel de leur formation. En 1984, le gouvernement finançait à hauteur de 90 % les besoins de l'enseignement supérieur. En 1990, sa part est passée à 68 % ; les étudiants australiens finançaient alors le système pour 12 %, et les étudiants internationaux pour 3 %. Dans les années 2000, la part du gouvernement est descendue à 42 %, celle des étudiants australiens est montée à 16 % et celles des étudiants internationaux à 18 %. En 2008, les dépenses publiques d'enseignement supérieur en Australie correspondent à 0,7 % du PIB, tandis que la moyenne OCDE se situe à 1,0 %.

Dans ce contexte, les établissements australiens sont invités à diversifier leurs sources de financement. Les étudiants internationaux sont progressivement devenus des financeurs de plus en plus importants de l'ensemble du système : les excédents financent le développement des universités, la recherche, les infrastructures, les équipements et les services.

En 1990, 20 000 étudiants s'acquittaient de droits d'inscription, en 2010, ils étaient 335 273[1]. Les frais de scolarité sont plafonnés par les pouvoirs publics pour les étudiants nationaux mais dérégulés pour les internationaux. Les établissements n'ont pas le droit de subventionner les étudiants internationaux, qui doivent financer le coût réel de leur formation. Selon le site « Study in Australia », portail officiel du gouvernement australien à destination des étudiants internationaux, les frais de scolarité annuels pour un BA (*bachelor's degree*, niveau pré-licence) varient de 15 000 à 33 000 dollars australiens (AUD), soit de 14 005 à 30 810 dollars américains (USD). Pour un MA (*master's degree*, niveau post-licence), ces frais sont compris entre 20 000 et 37 000 AUD (18 673 et 34 546 USD). Enfin, les frais de scolarité pour un doctorat vont de 14 000 à 37 000 AUD (13 071 à 34 546 USD)[2]. L'augmentation a été continue depuis 2002, et s'est accentuée depuis les années 2007-2008.

Cette dépendance aux étudiants internationaux pousse les établissements à être toujours plus actifs dans le recrutement, grâce à des campagnes de marketing et au développement de services spécifiques. En 2011, les étudiants étrangers représentaient 23,1 % des effectifs inscrits dans des formations d'enseignement supérieur sur le sol australien, ce qui ne va pas sans soulever des problèmes de qualité (voir plus loin) et, plus largement, des tensions dans le débat public sur l'immigration (*voir ci-après*)[3].

(1) Voir Marginson S. (2012), *op. cit.*

(2) Ces chiffres ne prennent pas en compte les études médicales ou vétérinaires, beaucoup plus onéreuses. En général, les frais de scolarité sont calculés par unité d'enseignement, non par année : ils dépendent donc du « menu » de cours choisi par chaque étudiant. Par exemple, pour les étudiants nationaux, un cours appartenant au groupe 1 (humanités), coûte de 0 à 5 658 USD ; un cours appartenant au groupe 2 (science) coûte de 0 à 8 062 USD. Les limites supérieures sont fixées par le gouvernement.

(3) Voir Marginson S. (2012), *op. cit.*

Ce ratio est néanmoins très variable selon les établissements : les étudiants étrangers représentaient environ 5 % de l'effectif global à l'université de Notre-Dame d'Australie, contre 44,6 % à l'université de Ballarat. L'accueil des étudiants apparaît fortement concentré sur un nombre restreint d'établissements qui captent la manne financière de l'internationalisation : 44 % des étudiants étrangers sont inscrits dans huit universités[1].

1.2. Une triple spécialisation géographique, disciplinaire et sectorielle

Plus de 80 % d'étudiants asiatiques

Les étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement australien sont à plus de 80 % d'origine asiatique (voir Tableau n° 18). Les cinq premiers pays d'origine en 2012, tous niveaux confondus, sont la Chine, l'Inde, la Corée du Sud, le Vietnam et la Malaisie. Outre la proximité géographique, une telle répartition s'explique par la volonté affichée dès 1951 par l'Australie avec le plan de Colombo et réitérée en 2012 (*Australia in the Asian Century White Paper*) de se positionner comme un acteur régional majeur de l'économie et du développement asiatiques.

Tableau n° 18 – Les dix premiers pays d'origine des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur en Australie

Par pays		Par continent	
Chine	35,1	Asie	80,7
Malaisie	6,8	Europe	4,2
Inde	4,7	Afrique	2,8
Vietnam	4,4	Amérique du Nord	2,6
Hong Kong	3,9	Océanie	1,8
Indonésie	3,8	CACS*	1,5
Singapour	3,8	Autre	6,4
Corée du Sud	3,0		
Népal	2,6		
Arabie saoudite	2,2		

* CACS : Caraïbes, Amérique centrale et du Sud.

Source : Unesco Institute for Statistics

Une concentration des effectifs dans les formations de commerce et de management

Toutes les disciplines ne sont pas ouvertes de la même manière à l'internationalisation de l'éducation (voir Chapitre 2). L'Australie, plus que d'autres pays, semble

(1) Unesco (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*.

s'être spécialisée dans un certain nombre de formations qu'elle propose aux étudiants étrangers issus notamment du continent asiatique. Dans l'enseignement supérieur en 2012, 50 % des étudiants internationaux suivaient une formation en management et commerce, 10 % en ingénierie et technologie. Dans l'enseignement professionnel (VET), 55 % des étudiants étrangers suivaient une formation en management et commerce. Venaient ensuite les domaines de l'alimentation, de l'hôtellerie et des services à la personne (14 %, soit 21 020 étudiants). Il ressort de ces données une très grande spécialisation de l'offre d'enseignement supérieur australienne dans le management et le commerce. La majorité des étudiants étrangers en Australie viennent de la zone Asie du Sud et Asie du Sud-Est : une telle stratégie de spécialisation reflète la volonté des pouvoirs publics australiens d'entretenir d'étroites relations économiques avec les économies montantes de la région grâce à la formation des élites économiques. Cette spécialisation correspond aussi à une adaptation à la demande des étudiants asiatiques, souvent confrontés à une offre insuffisante de formation dans leur pays d'origine.

Un recoupement des spécialisations géographiques et sectorielles

Les étudiants internationaux ne se distribuent pas de la même façon dans toutes les composantes du système éducatif australien (voir Tableau n° 19)[1]. Les Malaisiens, les Chinois et les Vietnamiens privilégient l'enseignement supérieur, tandis que les Indiens se dirigent massivement vers l'enseignement professionnel. Les Brésiliens favorisent les cours d'anglais du système ELICOS. Les Coréens, pour leur part, se distribuent de façon homogène dans les différentes composantes du système australien.

Tableau n° 19 – Distribution des étudiants internationaux selon les secteurs du système éducatif

	Écoles	ELICOS	VET	Enseignement supérieur
Chine	5,6 %	16,8 %	10,6 %	63 %
Inde	0,17 %	2,5 %	73,6 %	23,3 %
Corée du Sud	8 %	26,8 %	33 %	29,9 %
Vietnam	8,5 %	19,7 %	21 %	49,1 %
Malaisie	2,6 %	4,3 %	14,7 %	75,5 %
Brésil	1,27 %	56,7 %	35,2 %	5 %

Lecture : en orange le pourcentage le plus élevé.

Source : IEAC (2013), rapport cité, données de 2012

(1) Données tirées de IEAC (2013), *Australia – Educating Globally. Advice from the International Education Advisory Council,* février, données de 2012.

Une diversification géographique pour réduire la dépendance aux flux en provenance d'Asie

Grâce à sa position géographique et à son implication dès les années 1950 dans des programmes internationaux, l'Australie a acquis une place prépondérante sur le marché de l'éducation asiatique. Une telle situation, si elle est parfois présentée comme dommageable à la diversité des expériences culturelles offertes par la mobilité étudiante, est surtout considérée comme une faiblesse du modèle économique lié à la commercialisation des services : une trop grande dépendance aux étudiants d'un seul pays ou groupe de pays rend l'Australie très vulnérable aux aléas économiques pouvant affecter ces pays, et à la concurrence à laquelle se livrent les fournisseurs de services éducatifs, notamment en Chine. De plus, les États asiatiques développent leurs capacités propres de formation : il se peut qu'à terme, la demande provenant de ces pays diminue. L'Australie prévoit donc de s'ouvrir davantage aux marchés éducatifs d'Amérique latine, du Moyen-Orient et de l'Afrique. En mars 2010 a été lancée la campagne « Study in Australia 2010 » ciblant des étudiants potentiels en Chine (Hong Kong inclus), en Inde, en Corée du Sud, en Indonésie, en Malaisie et en Thaïlande. L'Australie se tourne aussi vers le Vietnam et le Népal, pour contrecarrer le ralentissement du marché singapourien[1].

1.3. Tensions sur le secteur : questions migratoires et qualité

La forte croissance des effectifs, si elle trouve une logique dans la structure de financement de l'enseignement supérieur, crée toutefois des tensions sur les politiques migratoires. L'attraction des étudiants en Australie tient certes à des stratégies actives de recrutement et à l'inertie de certains flux en provenance d'Asie, mais elle s'inscrit aussi dans une politique de visa et d'accès au marché du travail favorable. À titre d'exemple, en 2005, la coalition libérale du Premier ministre John Howard a fait passer une loi accordant le droit de résidence permanente aux étudiants internationaux inscrits hors de l'université (formation professionnelle : services à la personne, coiffure, etc.). Cette mesure a provoqué une inflation du nombre de fournisseurs qui ne répondaient pas toujours aux normes de qualité, d'où des mécontentements parmi les étudiants et plus largement dans le débat public.

En tant que principal contingent de migrants, les étudiants internationaux constituent une cible des politiques de restriction qui se sont déployées depuis la fin des années 2000[2]. Le gouvernement travailliste a adopté en 2009 des mesures moins favorables à

(1) NUFFIC (2012), *International Student Recruitment: Policies and Developments in Selected Countries*, Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education, janvier.

(2) À ceci s'ajoutent les agressions dont sont victimes des étudiants indiens, qui alimentent le sentiment d'insécurité ressenti par les étudiants étrangers. De plus, certains campus, notamment dans le domaine de l'enseignement professionnel, semblent davantage se préoccuper de fournir des voies d'immigration pour leurs inscrits, notamment en Inde, plutôt que de dispenser une véritable formation. Enfin, certains diplômés étrangers n'ont pas un niveau de maîtrise de l'anglais suffisant pour s'insérer sur le marché du travail.

l'ouverture aux étudiants internationaux : le lien direct entre un visa d'éducation et un statut de résident permanent a été supprimé, les étudiants internationaux doivent payer l'équivalent de 15 000 euros sous forme de fonds de soutien pour chaque année d'étude et l'obtention d'un visa est ralentie. On exige également un meilleur niveau d'anglais. Ces mesures ont pour conséquence une forte diminution des inscriptions, notamment parmi les étudiants indiens, une baisse des revenus tirés du secteur de l'enseignement supérieur et des atteintes importantes à la trésorerie des établissements (voir Graphique n° 14)[1].

Face à la chute des effectifs, en décembre 2010, un rapport recommande de revoir les conditions d'attribution des visas étudiants. Le processus d'octroi est accéléré, l'exigence de soutiens financiers est abandonnée et la responsabilité de s'assurer de la bonne foi des étudiants et de leur respect de la législation du travail est largement transférée aux universités. Le droit du travail est lui-même assoupli et un nouveau type de visa est créé : le visa post-études autorise les étudiants étrangers à travailler pendant deux à quatre ans après l'obtention de leur diplôme, en fonction du niveau d'études atteint. Un rapport de février 2013[2] montre que ce retour à une politique résolument favorable à l'accueil d'étudiants étrangers a porté ses fruits, avec une reprise des inscriptions.

L'Australie présente ces mesures comme explicitement destinées à mieux affronter la concurrence des États-Unis et du Royaume-Uni dans le domaine de la fourniture de services éducatifs, au moment où ces pays ont, dans un contexte de chômage important, restreint leurs flux migratoires. Elle y voit également une opportunité de favoriser son économie en fournissant aux entreprises une main-d'œuvre qualifiée et anglophone.

1.4. Une diversification axée sur les campus *offshore*

L'enseignement offshore *australien : parts de marché et stratégie de différenciation des établissements*

L'Australie poursuit depuis les années 1990 une stratégie active d'implantation dans les nouveaux *hubs* éducatifs en constitution dans le monde afin de capter des parts de marché de la demande, principalement en Asie. Cette stratégie a porté ses fruits : en 2012, un étudiant international sur trois suivant un cursus australien (soit 108 000 étudiants) était en fait inscrit dans des formations australiennes hors d'Australie. La plupart de ces étudiants sont inscrits au niveau *bachelor*. L'offre repose

(1) Les universités dépendent de plus en plus des recettes tirées des frais de scolarité demandés aux étudiants étrangers. Ainsi, 17,8 % des revenus de la Monash University, classée meilleure université d'Océanie par le *New York Times*, provenaient de ces frais de scolarité. Source : « Comment l'Australie attire les étudiants étrangers », EducPros.fr, 6 septembre 2013.
(2) IEAC (2013), *Australia – Educating Globally*, *op. cit.*

principalement sur la présence physique d'institutions australiennes à l'étranger, par le biais de campus *offshore*. L'Australie a été pionnière dans ce domaine avec la création du premier campus en 1992. Vingt ans plus tard, ses établissements disposaient de 17 campus *offshore* (voir Chapitre 2, Tableau n° 7), derrière les États-Unis et le Royaume-Uni, mais ces campus accueillaient plus d'étudiants que ces deux pays réunis[1]. L'Australie compte en effet les deux campus *offshore* les plus importants en termes d'effectifs dans le monde (le RMIT au Vietnam et l'université Monash en Malaisie, avec chacun plus de 5 000 étudiants) et huit des campus australiens sont dans le top 15 des campus en termes d'effectifs.

L'offre australienne est marquée par une double spécialisation géographique et disciplinaire. En 2012, 57,2 % des étudiants *offshore* suivaient une formation en management et commerce. La spécialisation disciplinaire de l'éducation transnationale australienne recoupe la spécialisation concernant l'origine des étudiants étrangers en Australie : l'exportation des services éducatifs australiens cible principalement l'Asie, notamment Singapour, la Chine, la Malaisie, le Vietnam et Hong Kong. Le domaine de l'enseignement professionnel (*Vocational Education and Training* – VET) est également un moteur important de l'expansion de l'enseignement transnational australien, dans le cadre plus large des programmes d'aide au développement de l'agence AusAID.

Cette stratégie d'exportation a certes été source de revenus pour les établissements : en 2011, les bénéfices de l'exportation de formation étaient estimés à environ 400 millions de dollars US (voir Chapitre 1, Tableau n° 4). Mais ces revenus restent limités au regard des investissements et des risques, même si les gains tirés d'un campus sont difficilement rapatriés et donc plutôt réinvestis. De plus, si l'offre de formation *offshore* a beaucoup augmenté à la fin des années 1990 et au début des années 2000 (300 programmes en 1996 pour 1 569 en 2003), elle s'est sensiblement réduite au cours des années 2000, parfois en raison de la fermeture d'institutions non rentables, ou à cause de problèmes d'assurance qualité[2]. De manière générale, si l'accueil des étudiants internationaux en Australie est concentré sur un nombre réduit d'établissements, l'investissement à l'étranger des établissements australiens souligne de fortes stratégies de différenciation des établissements au niveau national : à l'exception de l'université Monash, les campus australiens résultaient d'initiatives portées par des universités non membres du « Groupe des huit » (Go8), formé des huit universités les plus prestigieuses d'Australie. En 2008, 30 % des universités extérieures à ce groupe disposaient d'un campus à l'étranger.

(1) Gallagher S. et Garrett G. (2012), *From University Exports to the Multinational University: The Internationalization of Higher Education in Australia and the United States*, United States Studies Centre, University of Sydney, août.
(2) Unesco (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*.

La stratégie numérique des universités australiennes : gagner en visibilité en s'insérant dans les plateformes anglo-saxonnes

Les principales universités australiennes proposent des Moocs sur les plateformes anglo-saxonnes. Il n'existe toutefois pas de plateforme spécifiquement australienne. Si la stratégie gouvernementale incite les universités à incorporer dans leurs cursus les innovations permises par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, il n'existe pas à ce jour de volonté de créer une plateforme nationale. Au contraire, les établissements ont cherché à capitaliser sur la réputation de certaines plateformes soucieuses de sélectionner les partenaires les plus prestigieux, pour gagner en visibilité. Les établissements australiens offrent ainsi des Moocs sur les plateformes américaines Coursera et edX, ainsi que sur la plateforme britannique FutureLearn.

2. Le *policy mix* britannique

Le Royaume-Uni est la première destination européenne pour les étudiants en mobilité internationale et la deuxième mondiale, avec près de 428 000 étudiants accueillis en 2012, soit environ 10,7 % des parts de marché mondial (voir Chapitre 2, Graphique n° 11). Dans le même temps, 598 000 étudiants suivaient un cursus britannique hors du Royaume-Uni, dont 521 000 hors de l'Union européenne. De plus, presque 50 % des étudiants qui apprennent l'anglais hors de leur pays d'origine le font au Royaume-Uni. Dans ce cadre, en 2011, le Royaume-Uni a accueilli 743 170 étudiants dont la durée moyenne de séjour était de 4,9 semaines[1].

Comme en Australie, le secteur est une source de revenus d'exportation importante. Le total des revenus d'exportation tirés de l'enseignement britannique s'élevait à 25,1 milliards de dollars américains en 2011 (voir Chapitre 1, Tableau n° 2), soit la 5e exportation de services du pays. Plus de 75 % de ces revenus d'exportation en 2011 provenaient de la mobilité étudiante entrante.

Le Royaume-Uni affiche de manière décomplexée l'approche commerciale de sa stratégie d'attraction des étudiants, mais sans la limiter à cette seule dimension. Dès les années 1990, les pouvoirs publics britanniques affirment leur souhait de faire du secteur de l'enseignement un vecteur de recrutement des talents étrangers et une source de revenus d'exportation. La mise en place d'une logique commerciale visant une maximisation des gains à l'exportation en vendant des prestations d'éducation à des clients payants s'articule en effet avec des visées d'ordre plus stratégique, comme la mobilisation des ressources humaines qualifiées pour devenir plus concurrentiel dans les

(1) Source : Sachrajda A. et Pennington J. (2013), *Britain Wants You! Why the UK should commit to increasing international student numbers*, Institute for Public Policy Research, novembre, d'après des chiffres du Department for Business, Innovation and Skills.

échanges commerciaux. Cette stratégie alimente un objectif plus large de diffusion du *soft power* britannique, facilitée par la domination de la langue anglaise.

Cette politique bénéficie d'un soutien au plus haut niveau de l'État. En 1999, le Premier ministre Tony Blair lance la *Prime Minister's Initiative* (PMI), dont l'objectif est d'augmenter le nombre d'étudiants internationaux dans le système d'enseignement supérieur britannique, et d'inciter le gouvernement, les universités et autres acteurs concernés à collaborer pour la promotion de l'enseignement britannique à l'étranger. Ce plan comportait l'élaboration d'une stratégie de commercialisation, une campagne de promotion de trois ans du système d'enseignement et de formation du Royaume-Uni, un élargissement du système national des bourses, une délivrance plus facile des visas et un allègement des restrictions sur les possibilités de travail des étudiants internationaux.

2.1. Une conversion progressive à la logique de marché

Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1970 que le système d'enseignement supérieur britannique s'est progressivement inséré dans une logique de marché en introduisant notamment des frais de scolarité à coût complet pour les étudiants internationaux en 1979 (voir Chapitre 7), après une augmentation progressive de ces frais au cours des années 1970[1]. Cette politique de tarification, justifiée par un contrôle des flux d'étudiants étrangers et par des arguments d'ordre budgétaire, s'est accompagnée de politiques de soutien aux étudiants de certains pays, avec l'attribution de bourses et la création d'un réseau de promotion de l'enseignement britannique à l'étranger. À la suite de cette réforme, les effectifs d'étudiants internationaux ont fortement chuté, mais les initiatives politiques associées à un recentrage du recrutement sur des pays à fort potentiel, notamment asiatiques, ont favorisé la très forte augmentation des effectifs au cours des années 1990 et 2000.

Comme en Australie, le financement des universités au Royaume-Uni (sauf Écosse) se caractérise par une diminution des financements publics directs aux universités depuis les années 1980, et par un large transfert des coûts sur les étudiants *via* des frais de scolarité relativement élevés (voir Graphique n° 14). Entre 2000 et 2010, on constate une forte baisse des dépenses publiques au titre des établissements du supérieur au Royaume-Uni (de 68 % à 25 %). En 2010, la part des ménages dans le financement de l'enseignement supérieur était de 56 %.

En ce qui concerne l'attraction des étudiants internationaux, la stratégie britannique s'appuie sur un signal qualité-prix et sur une offre de services aux étudiants (voir ci-après). Les frais de scolarité exigés des étudiants internationaux extra-européens

(1) Chandler A. (1985), *Foreign students and Government Policy: Britain, France, Germany*, Washington DC, American Council on Education.

ne sont pas réglementés : ils font partie des plus élevés en Europe. Pour les programmes de niveau *bachelor*, les frais moyens d'une année d'étude vont de 7 000 à 16 000 euros, et de 6 000 à 23 000 euros pour un programme de *master*[1]. Le coût moyen d'une année « undergraduate » pour les étudiants extra-communautaires s'élevait à 10 700 livres pour un cours en classe, 11 800 livres pour un cours en laboratoire, en 2011-2012. Les frais de scolarité acquittés par les étudiants extra-communautaires ont représenté 11,6 % du revenu total des institutions d'enseignement supérieur en 2011-2012[2]. Des programmes de bourses concurrentiels existent pour les étudiants internationaux, proposés par des institutions comme le British Council ou la Commonwealth Scholarship and Fellowship Commission. Leur nombre est limité, et a été réduit. De nombreuses universités ont leurs propres solutions d'assistance pour financer les études.

Comme en Australie, les étudiants internationaux au centre du modèle de financement des établissements

Le financement public de l'enseignement et de la recherche a fortement diminué : les universités ont donc été contraintes de trouver d'autres sources de financement. Le principal levier a été l'augmentation des frais de scolarité, les étudiants britanniques étant habitués à des études supérieures payantes.

Le revenu total des universités britanniques est de 16,2 milliards de livres[3]. 38 % de cette somme proviennent de financements publics (*Higher Education Funding Councils*) et 5 % de financements publics de la recherche (*Research Councils*). Les frais d'inscription représentent 24 % des ressources universitaires. 17 % de ces financements proviennent de sources extérieures (organisations caritatives, Union européenne, dons, entreprises). Enfin, 19 % proviennent de recettes : hébergement et restauration, hôpitaux, subventions, etc. Les universités sont donc incitées à recruter prioritairement des étudiants étrangers extra-communautaires[4]. Les frais de scolarité très élevés qu'ils acquittent sont indispensables à la soutenabilité financière des universités et au financement de leurs activités d'enseignement et de recherche.

Les étudiants étrangers ne se distribuent pas de façon égale entre toutes les universités. La proportion moyenne d'étudiants internationaux dans une université britannique est de 17,4 %, mais certaines universités présentent des taux beaucoup plus élevés. Ainsi, la London Business School accueille 75 % d'étudiants étrangers. La London School of Economics en accueille 67 % (jusqu'à 82 % en post-licence). Les universités du Russell

(1) NUFFIC (20123), *International Student Recruitment*, *op. cit*.
(2) Source : HESA.
(3) Dossier « Royaume-Uni », mai 2012, Paris, Campus France.
(4) En 2011, 80 % des étudiants internationaux venaient d'un pays non membre de l'Union européenne ; Sachrajda A. et Pennington J. (2013), *op. cit*.

Group (qui comprend notamment la LSE, les universités d'Oxford et de Cambridge, celles d'Edimbourg, de Cardiff, les King's et l'Imperial College London, et d'autres universités de premier plan) se démarquent aussi par leur grande capacité d'accueil des étudiants internationaux[1].

Comme les établissements australiens, les universités britanniques, jouissant d'une forte autonomie, sont incitées à recruter des étudiants en nombre important, notamment des étudiants internationaux, afin de maintenir à niveau leurs ressources financières. En cas de diminution sensible des effectifs d'étudiants internationaux, les finances des établissements peuvent se trouver en situation délicate. Au-delà, le Royaume-Uni a besoin des étudiants internationaux pour combler les effectifs des formations qui attirent trop peu d'étudiants nationaux. Les étudiants internationaux permettent en effet aux universités de maintenir leurs dépenses d'investissement, de diminuer le coût moyen de la formation dans ces disciplines. Ils constituent également un vivier de chercheurs potentiels pour maintenir le niveau de la recherche britannique, ainsi qu'une réserve de talents pour le marché du travail britannique. Ainsi, en 2011-2012, les étudiants internationaux représentaient 13 % des étudiants pré-licence, 46 % des formations post-licence « *taught* » (accordant plus de place à l'enseignement) et 41 % des formations post-licence de recherche.

Les disciplines où se concentrent les étudiants internationaux sont les études de commerce ou de science, de technologie, d'ingénierie et de mathématiques (STEM : *Science, Technology, Engineering and Maths*). Par exemple, 84 % des nouveaux entrants dans les formations post-licence d'ingénierie électronique et électrique n'étaient pas originaires du Royaume-Uni[2]. Les étudiants non britanniques représentaient également 76 % des nouveaux inscrits en 2011-2012 dans les formations d'ingénierie logistique et 67 % des nouveaux inscrits en informatique[3].

Le développement de services aux étudiants, corollaire nécessaire d'une telle stratégie

Dépendants des frais de scolarité acquittés par leurs étudiants, les établissements britanniques et australiens sont contraints d'ajuster leur offre de formation et de services à la demande : investissements dans le logement, services de transport, de bibliothèques, de tutorat, d'insertion professionnelle, etc.

(1) Leur proportion d'étudiants internationaux atteint 27 %. Elles accueillent plus du tiers des étudiants internationaux au Royaume-Uni. Source : *International Education – Growth and Prosperity*, rapport BIS, juillet 2013.
(2) Sachrajda A. et Pennington J. (2013), *op. cit*.
(3) BIS (2013), *International Education – Global Growth and Prosperity*, *op. cit*.

L'introduction de frais de scolarité importants en 2006 – et leur récente augmentation – a renforcé la logique de service à l'égard de l'étudiant, de plus en plus perçu comme un client-consommateur. Les universités britanniques, à l'instar des américaines, ne proposent pas seulement une formation de qualité mais une expérience passant par la vie sur le campus (nombreuses associations et lieux de sociabilité), l'appartenance à une communauté, etc. Les étudiants, notamment les étrangers, profitent d'un accompagnement administratif personnalisé, de services de tutorat assurés par les enseignants, de services d'orientation et d'information, etc. La pédagogie laisse beaucoup de place à la méthode dite de la « classe inversée » et à des approches fondées sur l'expérience de l'apprenant. Parmi les services proposés, les *Career services*, bureaux chargés de l'orientation professionnelle, jouent un rôle d'accompagnement en assurant le relais entre les étudiants et le milieu du travail. Ces services tiennent les étudiants informés des offres d'emploi, des possibilités de carrière ou de poursuite d'études. Ils organisent aussi des salons professionnels. Ces services sont en général facturés aux recruteurs et peuvent constituer une source de revenus pour l'université. La nécessité pour les universités d'attirer des étudiants internationaux leur impose de chercher continûment à améliorer la qualité de leur offre de formation et de services afin de conserver leur réputation.

2.2. Les avantages de la langue et les legs de l'histoire

L'avantage linguistique et la proximité géographique expliquent en partie la forte attractivité du Royaume-Uni pour les étudiants européens. Hors Union européenne, cette attractivité est notamment le fruit de facteurs linguistiques et historiques. Le Royaume-Uni accueille environ 10,7 % des étudiants internationaux en mobilité dans le monde (source Unesco). En 2012-2013, il y avait 428 000 étudiants internationaux sur le sol britannique, dont 29,5 % originaires de l'Union européenne, et près de 44 % venant d'Asie. La Chine est le premier pays d'origine : le nombre d'étudiants chinois a augmenté de 78 % entre 2008 et 2012, et leur part est passée de 13 % à 20 % du nombre d'étudiants internationaux au Royaume-Uni. L'Inde arrive en deuxième position, mais le nombre d'étudiants indiens a en revanche diminué de 34 % sur la même période et leur part est passée de 9 % à 5 %. Les étudiants extra-communautaires au Royaume-Uni proviennent principalement de pays de langue anglaise, ainsi que de membres ou anciens membres du Commonwealth et de l'Empire britannique : États-Unis, Canada, Inde, Nigeria, Pakistan, Hong Kong, Malaisie.

Tableau n° 20 – Les dix premiers pays d'origine des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni

Royaume-Uni			
Par pays		Par continent	
Chine	18,0	**Asie**	51,9
Inde	6,9	**Europe**	30,9
Nigeria	4,1	**Afrique**	8,7
Allemagne	3,7	**Amérique du Nord**	4,8
Irlande	3,5	**CACS***	1,9
États-Unis	3,5	**Océanie**	0,5
Malaisie	3,0	**Autre**	1,3
France	3,0		
Grèce	2,7		
Chypre	2,7		

* CACS : Caraïbes, Amérique centrale et du Sud.

Source : Unesco Institute for Statistics

2.3. La stratégie d'exportation : influence, attraction et captation de revenus

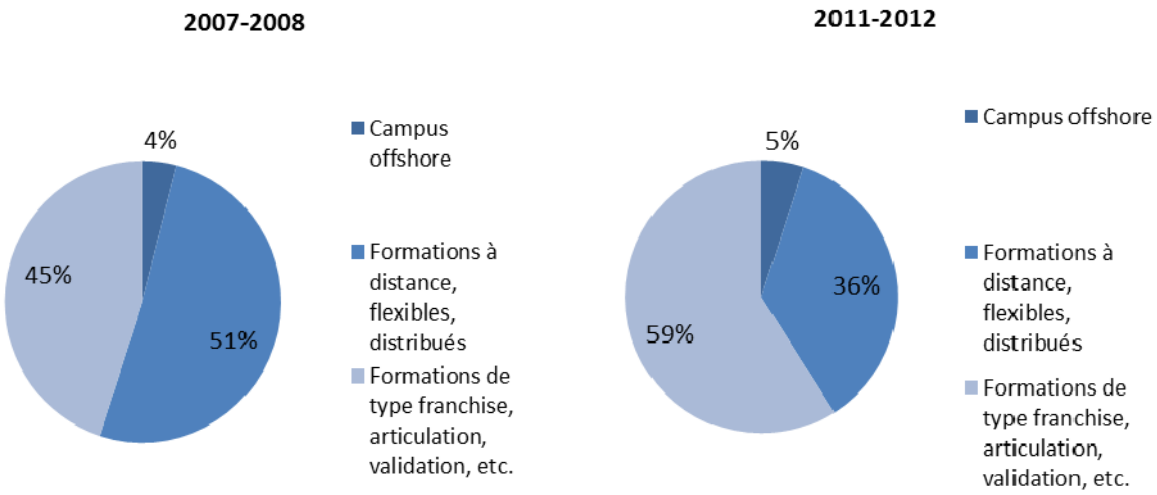
Le Royaume-Uni est le pays qui dispose de l'offre de formation à l'étranger la plus développée avec les États-Unis : il y a plus d'étudiants internationaux étudiant dans le cadre d'une formation britannique à l'étranger qu'au sein même du système d'enseignement au Royaume-Uni. En 2012-2013, selon les statistiques de l'agence britannique HESA, 598 925 étudiants suivaient une qualification britannique dans des institutions à l'étranger ou à distance, dont 83 % au niveau *bachelor.* Toutefois, ce total prend en compte l'ensemble des qualifications d'origine britannique dont celle délivrée par l'Oxford Brookes dans le cadre du *bachelor of science* de comptabilité appliquée, destiné à des étudiants déjà titulaires d'un diplôme de comptabilité (*ACCA : Association of Chartered Certified Accountants*), dont les taux de diplômés sont très faibles, autour de 10 %. Oxford Brookes est en effet le premier fournisseur de formations britanniques à l'étranger, principalement au Pakistan, en Malaisie, à Singapour et en Chine, avec plus de 250 000 inscrits en 2012. De plus, les statistiques britanniques comptabilisent aussi les formations à distance dans ce total. Si on exclut ces effectifs, 320 000 étudiants suivaient en 2012 des formations britanniques en dehors du Royaume-Uni.

Au-delà, selon le Department for Business, Innovation and Skills, environ 75 % des institutions d'enseignement supérieur britanniques sont engagées d'une manière ou d'une autre dans l'éducation transnationale, dans plus de 200 pays[1]. Cette offre reste

(1) BIS (2013), *International Education – Global Growth and Prosperity, op. cit.*

toutefois fortement concentrée sur un nombre restreint d'opérateurs : les dix plus grands fournisseurs rassemblent environ 75 % de l'offre totale. Il s'agit principalement de l'Oxford Brookes University, de la London University et de l'Open University – spécialisée dans la formation à distance. L'offre britannique est par ailleurs très diversifiée (voir Graphique n° 16) : en 2012, les formations exportées prenaient principalement la forme d'accords de franchise, d'articulation (validation de certains crédits obtenus dans une autre institution) ou de validation (reconnaissance par une institution britannique de la qualité d'un programme mis au point par une institution étrangère), pour 59 %, suivis de l'apprentissage à distance (36 %) et des campus *offshore* (5 %). La tendance depuis plusieurs années est au renforcement de l'offre sur le mode franchise, articulation, jumelage et validation (voir Chapitre 1, Encadré n° 2).

Graphique n° 16 – Évolution de la répartition des effectifs d'étudiants dans les formations britanniques à l'étranger selon le mode de fourniture (2007-2012)



Note : les effectifs de l'Oxford Brookes University sont exclus du calcul. L'enseignement « distribué » est un mix de cours à distance et de présentiel réduit.

Source : BIS

Si la part des effectifs inscrits dans les campus *offshore* est restée stable, notamment en raison de leur modèle économique exigeant des capitaux importants, celle de l'enseignement à distance a fortement diminué. Il est probable que les étudiants privilégient les offres incluant l'enseignement présentiel. La part de l'enseignement transnational assuré au moyen d'accords tels que franchises, jumelages et autres collaborations a fortement augmenté : cela reflète la grande flexibilité de ce type d'accords, qui exigent des investissements et une prise de risque moins importants pour les institutions d'envoi. En outre, ces accords sont souvent mieux en phase avec les stratégies des pays

importateurs, qui cherchent à éviter la fuite des cerveaux et des devises, ainsi qu'à augmenter leurs propres capacités de formation.

Ces chiffres témoignent de l'intérêt porté par les établissements et les pouvoirs publics à l'exportation des formations britanniques, non seulement en termes d'influence et de renforcement du profil international des universités, mais aussi dans le cadre de stratégies d'attraction des meilleurs étudiants et de captation d'une demande locale en pleine expansion. Les gains économiques tirés de l'enseignement transnational britannique, estimés à environ 2 milliards de dollars américains en 2011 (voir Chapitre 1, Tableau n° 4), restaient faibles en comparaison du revenu global du secteur. Les autorités britanniques ont fixé un objectif de conclusions de contrats d'une valeur totale d'un milliard de livres en 2015 et de 3 milliards en 2020. De plus, l'offre de formation à l'étranger est mise au service d'une « *pipeline strategy* », destinée à attirer dans les institutions britanniques les meilleurs étudiants repérés à l'étranger, notamment pour pallier le ralentissement des recrutements internationaux.

Cette combinaison d'objectifs commerciaux, stratégiques et, plus largement, d'attraction pour le système britannique reflète la diversité des établissements dont l'offre est déployée à l'international. Ces stratégies s'appuient sur le dynamisme des établissements britanniques mais aussi sur un environnement favorable de moyens et de services. Les pouvoirs publics se sont dotés d'outils statistiques robustes pour suivre le développement de l'offre britannique : les établissements ont à leur disposition un ensemble de ressources d'expertise et de prospective pour mieux anticiper la demande d'éducation à l'étranger et orienter ainsi leur stratégie de développement (voir Chapitre 6).

2.4. Une initiative privée dans le numérique

La longue tradition de l'enseignement à distance au Royaume-Uni et l'expertise acquise en ce domaine ont permis à l'Open University, université britannique entièrement à distance, de créer sa propre plateforme, « FutureLearn ». Lancée le 18 septembre 2013, cette entreprise privée à but lucratif appartient en propre à l'Open University. Des établissements de premier ordre s'y sont associés, bien que FutureLearn soit moins populaire que ses rivales américaines (Coursera, edX, etc.). La plateforme vise précisément à développer des partenariats avec les universités les plus reconnues afin de maintenir un effet de marque, particulièrement stratégique sur le marché des Moocs. Au-delà de ses spécificités dans les méthodes d'apprentissage (voir Chapitre 3, Encadré n° 6), FutureLearn offre des services aux établissements et aux entreprises. Pour les universités, les Moocs peuvent constituer un produit d'appel pour recruter à terme des étudiants qui paieront des frais de scolarité. La plateforme s'est par ailleurs positionnée sur le marché de la formation tout au long de la vie. Des partenariats sont scellés avec des entreprises, notamment avec BT, géant britannique des télécommu-

nications, qui sponsorise la plateforme et collabore à l'élaboration de cours sur les télécommunications. BT se sert également de la plateforme pour la formation continue de ses propres employés. Un autre accord associe la plateforme à l'Institution of Engineering and Technology, afin d'élaborer conjointement des cours dans le domaine des sciences et de l'ingénierie, et de proposer à des ingénieurs à travers le monde une offre de formation continue. Ces partenariats permettent également à FutureLearn de travailler sur la certification des Moocs. Enfin, le British Council s'associe à la plateforme pour proposer plus largement son offre de cours d'anglais.

3. Le modèle collaboratif allemand

À l'opposé des approches britannique et australienne, **l'internationalisation de l'enseignement supérieur allemand s'est toujours inscrit dans une dynamique de coopération universitaire dénuée de logiques commerciales**. Les universités allemandes ne sont pas engagées dans la commercialisation de services éducatifs. L'internationalisation de l'enseignement supérieur, l'adaptation des cursus aux critères internationaux d'enseignement et de recherche, ainsi que la présence d'étudiants d'origines diverses sont perçues comme des moteurs d'amélioration du système d'enseignement allemand dans son ensemble.

La stratégie allemande est ainsi orientée sur la coopération dans le domaine universitaire et de la recherche, principalement par le biais de partenariats. Au-delà, le recrutement des étudiants internationaux est axé sur l'attraction des meilleurs étudiants au niveau master et doctorat, afin de constituer un vivier de chercheurs et de main-d'œuvre qualifiée pour le marché du travail allemand et de compenser le vieillissement de la société allemande. Ce contexte participe à l'inflexion de la stratégie d'internationalisation allemande en direction d'une attraction de main-d'œuvre qualifiée dans laquelle les étudiants internationaux sont amenés à jouer un rôle toujours plus central. Les dispositions règlementaires relatives aux politiques d'immigration se sont ainsi assouplies ces dernières années afin de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes diplômés étrangers.

3.1. La réaffirmation de la gratuité des études

Dans la plupart des Länder allemands, 90 % des ressources de l'enseignement supérieur en moyenne proviennent de financements publics directs. Le reste est le plus souvent lié à des contrats de recherche avec des organismes privés. Depuis un arrêt de la Cour constitutionnelle allemande de 2005, les Länder étaient autorisés à mettre en place des frais de scolarité. Nombre d'entre eux avaient donc fixé des frais de l'ordre de 500 euros par semestre, identiques pour les étudiants nationaux et internationaux. Toutefois, entre 2008 et 2014, tous les Länder ont aboli ces frais de scolarité, suite à de fortes mobilisations étudiantes et à des changements de majorité

gouvernementale. Les Länder ont compensé les pertes de ressources financières pour les universités, liées à cette suppression. Il n'existe donc plus de frais de scolarité ni pour les étudiants nationaux ni pour les internationaux. C'est un élément important de l'attractivité du système d'enseignement supérieur allemand à l'international.

Les bourses au centre de la politique d'attractivité allemande

L'Allemagne dispose d'un programme de bourses d'une ampleur considérable, clé de son attractivité, géré par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD). Plus de la moitié du budget du DAAD y est consacré. Entre 2005 et 2010, le budget alloué aux bourses pour les étudiants internationaux a augmenté, passant de 55 à 87 millions d'euros. En 2012, 36 123 étudiants étrangers ont bénéficié d'une bourse du DAAD pour venir étudier en Allemagne, et 22 897 Allemands ont reçu une bourse du DAAD pour effectuer un séjour d'études à l'étranger, à quoi s'ajoutent 37 258 étudiants bénéficiant de programmes européens.

Tableau n° 21 – La politique de bourses pour les étudiants en mobilité en Allemagne

Nombre de bourses*	Budget	Types de bourses	Durée des bourses	Ciblage géographique	Ciblage de niveau d'études
45 206 (2012)	62 millions d'euros (2013)	Bourses individuelles et de programmes	< 1 mois : 45,3 % 1-6 mois : 23,6 % > 6 mois : 31,1 %	42 % Europe 17,2 % Amériques 17,1 % Asie Océanie Pacifique 14,3 % Maghreb et Moyen-Orient 9,5 % Afrique	35,4 % licence 26,4 % master 18,1 % doctorat 20,1 % chercheur dont post-doc

* Dont personnel enseignant et chercheurs.

Source : DAAD, calculs France Stratégie

3.2. L'inertie des migrations

L'attractivité de l'Allemagne repose principalement sur son aire d'influence culturelle et économique traditionnelle. En effet, en 2012, 56 % des étudiants étrangers en Allemagne étaient originaires d'Europe, dont 38 % d'Europe de l'Est. En particulier, près de 11 % venaient de Turquie. Toutefois, en raison d'un droit de la nationalité restrictif, de nombreux étudiants étrangers, notamment turcs, résidents permanents, ne sont pas des étudiants mobiles. Enfin, 29 % des étudiants étrangers en Allemagne étaient originaires d'Asie, dont 9,6 % de Chine.

Tableau n° 22 – Les dix premiers pays d'origine des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur en Allemagne

Allemagne			
Par pays		Par continent	
Chine	8,9	**Europe**	42,8
Turquie	5,9	**Asie**	30,8
Russie	4,8	**Afrique**	7,9
Autriche	3,9	**CACS***	3,9
Norvège	3,5	**Amérique du Nord**	2,2
Bulgarie	3,1	**Océanie**	0,2
France	2,9	**Autre**	19,6
Ukraine	2,8		
Italie	2,6		
Cameroun	2,5		

* CACS : Caraïbes, Amérique centrale et du Sud.

Source : Unesco Institute for Statistics

Une ouverture disciplinaire

La répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur allemand présente une plus grande diversification qu'en Australie et au Royaume-Uni : 30 % étaient inscrits en arts, lettres et langues, 23 % en droit, économie, sciences sociales et administratives, 19 % en mathématiques et sciences et 18,7 % en ingénierie. Cette répartition relativement homogène, plus comparable au cas français, s'explique d'une part par la réputation d'excellence culturelle de l'Allemagne dans les domaines des lettres et des arts, d'autre part par sa spécialisation économique dans le domaine de l'ingénierie et de la production.

3.3. Le modèle d'exportation

Environ 20 000 étudiants étrangers suivaient des formations allemandes en dehors d'Allemagne en 2011 (voir Chapitre 3, Tableau n° 12). Le pays comptait trois campus *offshore*, six universités binationales et les établissements allemands étaient par ailleurs engagés dans plus de 200 doubles diplômes.

La stratégie générale repose sur l'exportation de l'excellence allemande dans des domaines où cette expertise est reconnue, comme l'ingénierie et les sciences fondamentales. L'approche n'est pas commerciale et privilégie un modèle collaboratif : dans la plupart des cas, l'enseignement est prodigué à un coût similaire à celui pratiqué en Allemagne. Le principe affiché est bien celui du bénéfice mutuel dans la conclusion de

partenariats internationaux. Jusqu'à présent, l'Allemagne a privilégié un modèle d'administration d'un cours par une université allemande au sein d'une université partenaire, l'institution d'accueil étant le plus souvent chargée de fournir les infrastructures ainsi que le personnel pour l'enseignement de base. Les institutions allemandes ont également privilégié la forme de l'université autonome binationale associée à des universités allemandes responsables de la conception des programmes et, dans une moindre mesure, des campus *offshore*.

Preuve de l'intérêt des pouvoirs publics pour le développement de cette offre de formation à l'étranger, l'Allemagne s'est fixé comme objectif dans son programme stratégique de coalition en 2009 de devenir « un leader mondial dans l'exportation des opportunités éducatives »[1]. À ce titre, des financements spécifiques sont dédiés à l'internationalisation des universités allemandes. Le DAAD, notamment, joue un rôle majeur de soutien au développement de l'offre d'enseignement transnational allemande à travers un programme, créé en 2013, qui prévoit l'accompagnement d'établissements dans leur projet d'exportation de formations à hauteur de 250 000 euros par an pendant quatre à six années. Il existe d'autres programmes nationaux, notamment pour encourager la création de doubles diplômes en partenariat avec des universités étrangères.

Une offre privée numérique en développement

La plateforme Iversity, lancée en octobre 2013, est une entreprise allemande proposant des Moocs. Iversity se met directement en rapport avec un professeur et l'accompagne dans l'élaboration de son Mooc. En 2013, Iversity a organisé, avec le Stifterverband für die deutsche Wissenschaft[2], le *MOOC Production Fellowship*, doté de 250 000 euros pour le financement de dix Moocs. La stratégie d'Iversity ne capitalise pas sur la « marque » des universités qu'elle héberge mais se décline en termes de discipline. La majeure partie des cours proposés sont en langue anglaise ou allemande, mais il existe des cours en italien ou en russe. À terme, l'offre linguistique est amenée à se développer. La plateforme s'est fixé la cible d'un million d'utilisateurs en 2014.

(1) Voir CDU, CSU et FDP (2009), « Growth. Education. Cohesion – Coalition Agreement between CDU, CSU and FDP. 17th legislative period », p. 66.
(2) Association de donateurs privés pour la promotion de la recherche.

CHAPITRE 5

QUELLE ORIENTATION STRATÉGIQUE POUR LA FRANCE ?

Dans un rapport de 2008, l'OCDE invitait ses membres à formuler des stratégies nationales d'internationalisation « à la lumière de leurs objectifs propres dans le secteur de l'enseignement supérieur, mais aussi dans des domaines autres que l'enseignement (le développement des ressources humaines, la recherche et l'innovation, etc.) »[1]. Dans une communication de 2013, la Commission européenne réitère cet impératif en soulignant l'importance pour les États membres de disposer d'une stratégie globale, qui consiste à « positionner un établissement d'enseignement supérieur, c'est-à-dire ses étudiants, ses chercheurs et son personnel, ainsi que les systèmes nationaux dans toutes les activités pertinentes de recherche, d'innovation et d'enseignement supérieur, sur la scène mondiale, en fonction de son profil particulier ainsi que des besoins changeants du marché du travail et de la stratégie économique du pays concerné »[2]. La formulation de stratégies nationales s'inscrit ainsi dans un objectif de maximisation des bénéfices de l'internationalisation dans le contexte national caractérisé par un ensemble d'atouts et de contraintes spécifiques.

De nombreux pays se sont dotés de telles stratégies, élaborées en concertation avec l'ensemble des acteurs impliqués (Allemagne, Australie, Canada, Danemark, Finlande, Japon, Royaume-Uni, etc.). Cette démarche consiste à formaliser dans un document stratégique la façon dont les objectifs d'internationalisation sont articulés. Elle repose sur l'analyse des forces et des faiblesses du système national et sur la manière de s'insérer dans le processus de mondialisation des échanges éducatifs[3]. Ce travail

(1) OCDE (2008), *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance*, Paris, OCDE.

(2) Commission européenne (2013), « L'enseignement supérieur européen dans le monde », Bruxelles, *COM(2013) 499 final*, juin.

(3) Voir les documents stratégiques pour l'Australie : IEAC (2013), *Australia – Educating Globally. Advice from the International Education Advisory Council*, février ; l'Allemagne : DAAD (2013), Strategie 2020, mai, et *Deutschlands Zukunft gestalten*. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 18. Legislaturperiode, décembre ; le Canada : *Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale*, 2014 ; la Finlande :

conduit à formuler des objectifs quantitatifs et qualitatifs, parfois déclinés dans des plans nationaux d'action publique, qu'il s'agisse de l'accueil des étudiants internationaux, de leur insertion sur le marché du travail, du développement de partenariats internationaux de recherche ou d'exportation de formations supérieures à l'étranger.

1. Passer de la dispersion à la stratégie assumée

1.1. Penser l'articulation des objectifs

L'élaboration d'une stratégie s'inscrit tout d'abord dans un travail de clarification et de hiérarchisation des objectifs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. L'analyse des stratégies étrangères (voir Tableau n° 23) montre que les objectifs cohabitent, s'articulent entre eux et sont à interpréter à l'aune d'un contexte national spécifique. Aucune stratégie n'est en ce sens homogène. L'orientation vers une logique marchande, comme celle retenue par l'Australie et le Royaume-Uni, n'empêche pas ces pays de chercher activement à recruter des talents et de se soucier de leur influence stratégique. Il s'agit en fait d'une articulation d'objectifs qui aboutit à une orientation générale, traduite sous forme de priorités.

Bien que nationales, les stratégies s'insèrent en outre dans un écosystème d'enseignement supérieur multiforme, où les intérêts des établissements peuvent fortement diverger. Une stratégie nationale doit donc s'incarner dans des déclinaisons locales au niveau des établissements et être assez souple pour être appropriable par un écosystème hétérogène.

1.2. Définir un champ d'application

L'étude comparée des stratégies nationales suggère que leur champ d'application varie fortement avec le niveau : certaines se limitent à l'enseignement supérieur et à la recherche (Allemagne, Finlande), d'autres englobent l'ensemble du secteur éducatif, du secondaire à la formation continue (Australie, Canada, Royaume-Uni). La seconde option, privilégiée par les pays anglo-saxons, renvoie à un secteur éducatif vu, dans sa totalité, comme un marché potentiel. En France, le système d'enseignement supérieur et de recherche est probablement plus qu'ailleurs distinct de la formation continue et de la formation de base : d'où la tentation de penser une stratégie de l'enseignement supérieur et de la recherche plutôt qu'une stratégie globale.

Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015, 2009 ; le Royaume-Uni : BIS (2013), *International Education – Global Growth and Prosperity*, juillet.

Tableau n° 23 – Éléments de comparaison sur les stratégies nationales d'internationalisation de l'éducation

Pays	Champ d'application de la stratégie	Principaux axes stratégiques	Indicateurs-cibles
Allemagne (2013)	• Enseignement supérieur (post-licence) et recherche	• Attirer les meilleurs talents pour compenser le déficit démographique allemand • Diplomatie scientifique • Internationalisation des universités	D'ici la fin de la décennie, augmentation d'environ un tiers du nombre d'étudiants internationaux pour atteindre à peu près 350 000
Australie (2013)	• Éducation internationale (écoles, enseignement professionnel, enseignement supérieur, éducation transnationale, recherche)	• Conforter la place de l'Australie sur le marché de la mobilité étudiante • Améliorer le niveau et l'intensité de la coopération universitaire au niveau de la recherche • Améliorer la qualité de l'enseignement et de l'accueil des étudiants	Mobilité entrante : + 30 % d'ici 2020, soit + 117 000 étudiants (tous secteurs)
Canada (2011)	• Éducation internationale (écoles, enseignement professionnel, enseignement supérieur, éducation transnationale, recherche)	• Augmenter la mobilité entrante • Pallier une pénurie de main-d'œuvre qualifiée • Développer les partenariats de recherche	450 000 élèves internationaux en 2022
Danemark (2014)	• Enseignement supérieur	• Attirer et retenir les meilleurs talents • Diversifier l'origine des étudiants au-delà de l'UE • Développer les diplômes en partenariat international • Améliorer la mobilité sortante	En 2020, 50 % des étudiants danois devront avoir étudié ou réalisé un stage à l'étranger Accroître de 20 % le nombre de coopérations universitaires internationales
Finlande (2009)	• Enseignement supérieur et recherche	• Exporter l'expertise éducative finlandaise • Améliorer la qualité et l'attractivité • Attirer les meilleurs talents	20 000 étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur en 2015
Japon (2008)	• Enseignement supérieur	• Attirer d'excellents étudiants • Internationaliser les universités nationales	300 000 étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur en 2020 Doubler le nombre d'étudiants japonais étudiant à l'étranger
Royaume-Uni (2013)	• Éducation internationale (écoles, enseignement professionnel, enseignement supérieur, éducation transnationale, recherche)	• Conforter la place des services éducatifs comme secteur d'exportation majeur • Attirer les meilleurs chercheurs	Mobilité entrante : +15-20 % (soit environ 90 000 étudiants) d'ici 2017 Enseignement transnational : 1 milliard de livres en 2015, 3 milliards en 2020

Source : IEAC (2013), Australia – Educating Globally. Advice from the International Education Advisory Council, février ; DAAD (2013), Strategie 2020, mai ; Deutschlands Zukunft gestalten Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 18. Legislaturperiode, décembre 2013 ; Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, 2014 ; Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015, 2009 ; BIS (2013), International Education – Global Growth and Prosperity, juillet ; Japan, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2008), 300 000 International Students Plan, 29 juillet

Le degré d'autonomie de la politique d'internationalisation par rapport aux dimensions stratégiques assignées au système national d'éducation est une autre spécificité remarquable. Au Royaume-Uni, par exemple, l'internationalisation du secteur éducatif figure en propre parmi les onze stratégies industrielles du pays et trouve, depuis la *Prime Minister Initiative*, un relais au plus haut niveau de l'État. Même autonomie constatée en Australie. En France, la pertinence d'une stratégie propre peut être mise en doute. À ce stade, la « Stratégie nationale d'enseignement supérieur » lancée après la promulgation de la loi Fioraso en 2013 inclut certaines dimensions de l'internationalisation[1]. Une telle optique permet de prendre plus radicalement position pour une internationalisation au service du système d'enseignement supérieur national, tandis qu'une stratégie autonome laisse un jeu d'options plus ouvert. Son inconvénient réside dans la réalisation d'un exercice *ad hoc* de concertation avec les acteurs de l'enseignement supérieur, déjà largement sollicités pour de multiples réformes et concertations depuis la loi LRU en 2007[2].

1.3. Se fixer des indicateurs-cibles

Les stratégies poursuivies par les pays étudiés sont souvent déclinées en plans d'action et se fixent des cibles chiffrées à partir de quelques indicateurs. Des objectifs relatifs à la mobilité entrante et sortante, aux bénéfices économiques de l'internationalisation ou encore aux partenariats académiques internationaux sont affichés et peuvent faire l'objet d'évaluations périodiques. Le plan stratégique du Canada qui vise à accueillir 450 000 élèves internationaux à l'horizon 2022 s'est par exemple fixé des étapes pour suivre l'avancée de ses objectifs. Les stratégies nationales peuvent par ailleurs donner lieu à des plans d'action très précis autour de mesures concrètes à mettre en œuvre. C'est le cas du Danemark, qui associe à ses axes stratégiques et à ses objectifs un ensemble de vingt-quatre mesures de politiques publiques détaillées.

1.4. Articuler stratégie nationale et stratégies des établissements

Définir une stratégie nationale ne revient pas à promouvoir une stratégie homogène pour tous les établissements. Au contraire, cela va de pair avec des stratégies d'établissement fortes mais coordonnées. Le cas britannique aide à mieux saisir la nécessaire articulation entre les deux niveaux. Les universités ont depuis longtemps une longueur d'avance sur les pouvoirs publics en la matière, ce qui n'empêche pas l'État de définir une stratégie générale pour coordonner les actions des établissements et établir des priorités nationales. Il va de soi au Royaume-Uni que les établissements, largement autonomes, n'ont guère de compte à rendre aux pouvoirs

(1) Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dite loi ESR ou loi Fioraso.
(2) Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

publics. Mais la stratégie nationale sert à soutenir les politiques locales, quitte à privilégier les établissements ayant le moins de capacités propres d'internationalisation.

Un équilibre est donc à trouver entre une stratégie nationale partagée et des stratégies locales coordonnées, au niveau des établissements et de leur personnel. La tendance à une plus grande autonomie des établissements vaut pour toutes les grandes orientations. S'engager dans une logique commerciale requiert une plus grande autonomie sur de nombreux plans, mais les autres logiques peuvent également impliquer de nouvelles compétences accordées aux établissements, par exemple la distribution des bourses ou la prise en charge de la relation entre l'étudiant et l'administration préfectorale. Cette autonomie plus large n'empêche pas le niveau national de faciliter le processus d'internationalisation des établissements et de coordonner leurs actions. Ainsi, la contractualisation entre le ministère et les établissements pourrait faire une plus grande place aux questions internationales (voir Chapitre 6).

2. Quatre orientations possibles des politiques publiques

2.1. Quatre idéaux-types d'évolution

De nombreux travaux ont souligné les différentes logiques d'action qui régissent les politiques d'internationalisation et leurs finalités sous-jacentes[1]. Stéphan Vincent-Lancrin par exemple en distingue quatre : une stratégie traditionnelle fondée sur la *compréhension mutuelle*, et trois autres plus récentes axées sur les *migrations de personnels qualifiés*, la *mobilisation de recettes* et le *renforcement des capacités*. La première « poursuit avant tout des objectifs politiques, culturels, académiques et d'aide au développement [en encourageant] la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs, à la fois nationaux et étrangers, par des programmes de bourses et d'échanges universitaires, ainsi que les partenariats entre établissements d'ensei-

(1) Parmi l'importante littérature experte et académique, voir notamment : Commission européenne (2013), *L'enseignement supérieur européen dans le monde*, Bruxelles ; Harfi M. (dir.) (2005), *Étudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Paris, Commissariat général du plan ; OECD/IMHE (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, juin, Paris, OECD ; Larsen K., Martin J. et Morris R. (2002), « Trade in educational services: Trends and issues », *The World Economy*, 25(6), p. 849-868 ; Larsen K. et Vincent-Lancrin S. (2002), « Trade in educational services: Good or bad? », *Higher Education Management and Policy*, 14(3), p. 9-45. Pour des analyses plus spécifiques sur le lien entre l'internationalisation de l'enseignement supérieur et le marché du travail, voir Charles N., Jolly C. et Lainé F. (2013), *Étudiants étrangers et marché du travail. Une comparaison Allemagne, France, Royaume-Uni*, Paris, France Stratégie ; sur la qualité de l'enseignement supérieur : OECD (2012), *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education: Where do we stand?*, Paris, OECD ; OECD (2004), *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge*, juin, Paris, OECD ; OECD (1999), *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris, OECD.

gnement supérieur »[1]. La stratégie de *migrations de personnels qualifiés* s'inscrit dans une logique de l'économie des connaissances où l'attraction des talents vise à favoriser la performance de l'économie nationale. La stratégie de *mobilisation de recettes* assume, quant à elle, une logique marchande qui s'appuie sur un principe de facturation des services d'éducation. Enfin, la stratégie du *renforcement des capacités* réside davantage dans l'importation de savoir-faire éducatif afin de renforcer les capacités nationales d'enseignement et de recherche.

Régulièrement mobilisée, cette distinction permet de saisir la variété des motivations et des instruments politiques à l'œuvre. Il s'agit bien d'idéaux-types : les objectifs de chaque stratégie ne s'excluent pas mutuellement, la logique commerciale n'interdisant pas par exemple des visées politiques ou des projets de captation de main-d'œuvre qualifiée. Par ailleurs, ces idéaux-types sont interprétés selon les contextes nationaux et selon les époques. La mobilisation de recettes est entendue dans certains pays anglo-saxons comme une véritable commercialisation des formations supérieures, dans une logique de relation entre un établissement-fournisseur et un étudiant-client, parfois même avec l'idée, assez récente et surtout présente en Australie, que l'enseignement supérieur est une véritable industrie contribuant à l'amélioration de la balance commerciale. En France et en Allemagne, la stratégie de mobilisation de recettes répond plutôt au projet de collecter des ressources complémentaires pour investir dans la qualité des études. Le même idéal-type peut ainsi servir des finalités très différentes.

Dans le prolongement de ces travaux, on se propose ici de distinguer quatre logiques d'action, elles aussi non exclusives les unes des autres, mais qui impliquent un ensemble de changements qu'il convient de décrire. Cette typologie présente l'intérêt d'intégrer une nouvelle stratégie privilégiée par certains pays, à savoir mobiliser l'internationalisation dans le but d'améliorer la qualité du système national d'enseignement supérieur et de recherche.

- **L'internationalisation comme levier d'ajustement du marché du travail, par l'attraction des talents, la rétention des étudiants internationaux et l'immigration scientifique**
- **L'internationalisation comme levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur**
- **L'internationalisation comme source de revenus d'exportation pour l'économie et de d'autofinancement pour les établissements**

(1) Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*, p. 67-86.

- **L'internationalisation comme instrument de stratégie d'influence et de coopération pour le développement**

2.2. Des orientations impliquant de profondes transformations de l'écosystème de l'enseignement supérieur

L'inflexion en faveur de l'une ou l'autre de ces orientations implique l'activation prioritaire de certaines politiques publiques. L'objectif est ici d'éclairer le lien entre l'évolution de ces finalités d'un côté, et les priorités et les leviers d'action publique qui en découlent de l'autre, en tenant compte du degré et des formes spécifiques que prend l'internationalisation de l'enseignement supérieur en France aujourd'hui.

L'inflexion vers tel ou tel objectif entraîne des logiques d'action publique différentes et cohérentes entre elles, qui supposent une certaine hiérarchisation. L'orientation implique bien de donner la priorité à certains leviers d'action publique au détriment d'autres, dans un souci de cohérence. Les orientations présentées ici décrivent des inflexions dans quatre secteurs de l'enseignement supérieur : les politiques de recrutement, les politiques de recherche, l'articulation et la priorisation des modes d'internationalisation et l'expérience étudiante. Le tableau suivant détaille les dimensions concrètement affectées par une inflexion stratégique dans chaque secteur.

Tableau n° 24 – Écosystème de l'enseignement supérieur

Recrutement des étudiants	Politiques de recherche	Articulation et priorisation des modes d'internationalisation	Expérience étudiante
• Sélection des étudiants • Politiques des visas • Frais de scolarité • Politiques de bourses	• Partenariats de recherche • Recrutement et échange des chercheurs • Normes de la recherche (classements, évaluation, qualité)	• Offre numérique • Politiques d'exportation et développement des formations transnationales	• Services aux étudiants • Offre et organisation pédagogique • Infrastructure d'accueil

Pour chaque orientation, on présente dans un premier temps les leviers d'action publique susceptibles d'être actionnés et dans un second temps les principaux bénéfices, risques et obstacles associés. Il ne s'agit pas de détailler l'ensemble des recommandations pertinentes pour l'attractivité internationale des établissements français mais de souligner les orientations à privilégier et les leviers d'action publique à mobiliser.

Orientation n° 1 – Favoriser l'attraction de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail : l'internationalisation comme levier d'ajustement du marché du travail (attirer, sélectionner et retenir les étudiants et les chercheurs internationaux)

Cet objectif s'insère dans une stratégie de captation des talents et d'ajustement du marché du travail, *via* la rétention d'étudiants internationaux et l'attraction de chercheurs[1] qui représentent un important vivier de main-d'œuvre qualifiée. Comme le souligne Stéphan Vincent-Lancrin, cette stratégie « s'inscri[t] dans la logique de l'économie des connaissances, elle vise à attirer des étudiants (et des universitaires) talentueux susceptibles de devenir des travailleurs du savoir au service de l'économie du pays d'accueil et à augmenter la qualité et la compétitivité des secteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur du pays »[2].

Cet objectif est souvent envisagé comme une solution aux situations de pénurie de main-d'œuvre et, plus largement, comme un moyen de contribuer à l'effort d'innovation. À ce titre, le vieillissement de la population en âge de travailler, associé à des tensions sur certains secteurs de l'économie – dont les métiers spécialisés qui requièrent des professionnels hautement qualifiés –, est une configuration favorable au développement de telles politiques d'attraction, souvent articulées autour de l'objectif « former et retenir » (« *train and retain* »)[3]. De nombreux pays ont ainsi fait de la rétention des étudiants internationaux sur leur marché du travail un des objectifs prioritaires de leur stratégie, notamment l'Allemagne, le Canada ou encore le Danemark. Ce dernier pays, par exemple, cherche à améliorer le taux de rétention des étudiants internationaux et vise à faire en sorte qu'une fois sur le marché du travail, ils aient le même taux d'emploi que les diplômés nationaux.

Trois principaux axes de politiques publiques découlent de cette orientation : une libéralisation des conditions de séjour et d'accès au marché du travail pour les étudiants internationaux, un renforcement des politiques de préparation à l'emploi des étudiants par le développement de services d'orientation professionnelle et la professionnalisation des formations (stages) et enfin une amélioration de l'expérience étudiante en favorisant l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux. La stratégie danoise est emblématique de ce point de vue : parmi les mesures du plan d'action, on trouve un ensemble de dispositifs autour de ces trois axes : l'alignement des conditions de cumul emploi-études des étudiants internationaux sur celles des étudiants nationaux, le

(1) Pour une analyse détaillée des enjeux de la mobilité des chercheurs, voir Harfi M. (2005), *op. cit.*
(2) Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*, p. 22.
(3) Selon la stratégie du Canada, dans la prochaine décennie, l'immigration devrait représenter 100 % de la croissance nette de la main-d'œuvre, contre 75 % actuellement. Une stratégie dynamique en matière d'éducation internationale permettra d'attirer les étudiants les plus doués et d'assurer la prospérité du Canada à long terme.

développement de stages, la mise en place d'un visa de travail spécial pour les étudiants internationaux en master et en doctorat, etc.

Si la France devait choisir cette orientation, il lui faudrait investir sur les trois axes de politiques publiques qui en découlent :

- **libéraliser les conditions relatives aux politiques de visa** pour l'entrée sur le territoire, le cumul emploi-études et l'accès au marché du travail une fois le diplôme obtenu. Un ensemble de dispositifs pourrait favoriser l'ouverture du marché du travail aux étudiants internationaux : alléger les procédures administratives de renouvellement de titre de séjour et de passage à l'emploi, améliorer et déléguer aux établissements d'enseignement supérieur l'accueil des étudiants étrangers, lever l'opposabilité de la situation de l'emploi pour les étudiants étrangers titulaires d'un diplôme français et pour les talents étrangers (chercheurs, entrepreneurs innovants), donner un rôle plus central aux entreprises et aux établissements d'enseignement supérieur comme sponsors des étudiants et diplômés étrangers[1]. Cette libéralisation n'empêcherait pas des restrictions liées à une sélection ajustée sur les besoins du marché de l'emploi. La politique d'attraction par les bourses pourrait, dans la même veine, cibler en priorité certaines disciplines autour d'objectifs de recrutement de talents ;
- **encourager les dispositifs qui favorisent l'employabilité des étudiants internationaux**, en offrant par exemple à ces derniers la possibilité d'accéder à des formations en alternance ou en renforçant les services d'orientation professionnelle ;
- **fournir un effort significatif sur la qualité des services aux étudiants,** la probabilité de rétention dépendant aussi du niveau de maîtrise de la langue, de la qualité de l'expérience d'enseignement et, plus largement, de l'expérience globale vécue par les étudiants.

Au-delà des réformes sur l'accueil et la rétention des étudiants internationaux, cet objectif pourrait par ailleurs infléchir les politiques d'internationalisation des établissements en favorisant notamment les partenariats établissements-entreprises dans l'exportation des formations, afin de mieux répondre aux besoins en main-d'œuvre des entreprises qui s'internationalisent. Plus largement, les formations françaises à l'étranger, tout comme les outils numériques d'enseignement à distance, pourraient servir de dispositifs de détection et d'attraction de talents étrangers.

(1) Pour un travail approfondi de comparaison des conditions d'accès au marché de l'emploi des étudiants internationaux, voir Charles N., Jolly C. et Lainé F. (2013), *op. cit.* ; Sykes B. et Ni Chaoimh E. (2012), *Mobile Talent? The Staying Intentions of International Students in Five EU Countries*, Berlin, Expert Council of German Foundations on Integration and Migration.

Orientation n° 1 – Favoriser l'attraction de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail

L'internationalisation comme levier d'ajustement du marché du travail : attirer, sélectionner et retenir les étudiants et les chercheurs internationaux

Une politique de recrutement qui répond aux besoins du marché de l'emploi	Une politique d'attraction des personnels scientifiques	Des formations à l'étranger structurées autour des entreprises	Une meilleure employabilité des étudiants
• Sélectionner prioritairement des étudiants internationaux en fonction des besoins de main-d'œuvre qualifiée (s'appuyer sur la prospective des métiers et qualifications en France). • Définir les politiques migratoires (visa, titres de séjour étudiant et salarié, autorisation provisoire de séjour, travail étudiant, etc.) en fonction des besoins de l'économie. • Mettre en place des frais et/ou bourses et/ou niveaux de dépense publique différenciés selon des objectifs de recrutement.	• Favoriser l'immigration du personnel scientifique et technique à tous niveaux (post-doc, chercheurs confirmés).	• Encourager le développement de formations en lien avec les besoins de recrutement des grandes entreprises françaises. • Développer des Moocs visant à identifier les talents et à les attirer dans le système d'enseignement supérieur français. • Favoriser les mobilités entrante et sortante des étudiants dans les pays où les entreprises françaises sont fortement présentes.	• Développer des services d'information et d'orientation sur les perspectives du marché du travail en France et dans les pays d'origine. • Développer des opportunités d'alternance pour les étudiants internationaux. • Investir sur le développement des compétences linguistiques des étudiants internationaux.

Principaux bénéfices

Contribution des diplômés et des chercheurs étrangers au développement économique (compétences sur le marché du travail, innovation).

Principaux risques associés

Brain drain ; perte d'influence liée au désinvestissement des logiques de coopération et de développement.

Principaux obstacles au scénario

Tensions sur les politiques migratoires ; fluctuation des cycles économiques.

Orientation n° 2 – Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur : l'internationalisation comme levier de transformation du système d'enseignement supérieur et de recherche

Une autre logique consiste à faire de l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur un levier de leur transformation, notamment de l'amélioration de leur qualité. Par une sorte d'« effet boomerang », les différentes formes d'internationalisation, qu'elles impliquent ou non une mobilité, imprègnent l'écosystème de l'enseignement et de la recherche en y important un ensemble de normes de qualité, voire de performances.

Plusieurs axes d'action sont prioritaires si la France veut infléchir en ce sens sa stratégie d'internationalisation :

- **faciliter l'acquisition, voire l'ajustement, de certaines normes internationales** régissant aussi bien la gouvernance des établissements, la structuration de l'offre de formation que les pratiques d'enseignement et de recherche ;
- **mieux capitaliser sur les effets positifs de la présence des étudiants internationaux** sur les pratiques d'enseignement, de recherche et, plus largement, sur la vie étudiante. Il s'agit de favoriser les interactions entre étudiants nationaux et internationaux, grâce à des politiques d'accueil et d'intégration spécifiques pour les étudiants internationaux ;
- s'agissant des formations à l'étranger, **favoriser certains types de partenariats propices au partage d'expériences au niveau de l'enseignement, de l'administration et de la recherche** ;
- **encourager la mobilité des personnels enseignants et de recherche**, pour augmenter la réactivité et la compétitivité de la recherche française[1] ;
- **investir dans la dimension qualitative, plutôt que quantitative, des services aux étudiants et du recrutement**.

(1) Harfi M. (2005), *op. cit.*

Orientation n° 2 – Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur

L'internationalisation comme levier de transformation du système d'enseignement supérieur et de recherche

Un recrutement axé sur la qualité	Une politique de recherche ajustée aux standards internationaux	Des modes d'internationalisation qui favorisent l'émergence d'innovations pédagogiques et managériales	Une expérience étudiante améliorée pour tous
• Améliorer l'intégration des étudiants étrangers au sein des formations (formations à la langue française, en France ou dans le pays d'origine). • Retenir dans le système d'enseignement supérieur les élèves issus du réseau secondaire français à l'étranger. • Différencier les frais entre étudiants communautaires et non communautaires, afin de réinvestir les ressources supplémentaires pour améliorer la qualité du système dans son ensemble.	• Importer des normes internationales (évaluation, standards de qualité pour les publications). • Développer les échanges et le recrutement de chercheurs étrangers. • Favoriser l'autonomisation d'un champ de la recherche sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur.	• Favoriser certains types de partenariats favorables au partage d'expériences au niveau de l'enseignement et de l'administration (jumelages, Erasmus Mundus, etc.). • Développer des Moocs comme instrument de soutien pédagogique permettant d'améliorer les performances des étudiants. • Au-delà de la mobilité des programmes, faciliter la mobilité des personnels enseignants.	• Favoriser les interactions entre étudiants français et étrangers. • Développer la formation continue des enseignants. • Améliorer la qualité de l'accueil des étudiants internationaux.

Principaux bénéfices

Importation de savoir-faire et de normes internationales, source d'amélioration du système. Effets positifs de la diversité de l'origine des étudiants sur les compétences des étudiants nationaux.

Principaux risques associés

Faibles réussite et intégration des étudiants étrangers ; concentration des étudiants dans certaines formations qui leur seraient spécifiques.

Principaux obstacles au scénario

Faible perception par les acteurs français du lien entre le processus d'internationalisation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Orientation n° 3 – S'engager dans une logique commerciale : l'internationalisation comme levier de mobilisation de ressources financières

Cette logique d'action se fonde sur le principe d'une tarification des formations *a minima* à leur coût réel pour les étudiants internationaux, qui procurerait ainsi des revenus aux établissements d'enseignement supérieur. Elle va souvent de pair avec une réduction de la part relative du financement public dans les ressources des universités, aboutissant à la formation d'un marché de l'éducation où l'attraction des étudiants internationaux joue un rôle moteur (voir Chapitre 4).

La facturation des études à la manière de services éducatifs fournit des revenus aux établissements, dans un contexte de désengagement de l'État. Les politiques d'attraction font donc l'objet d'importants investissements, avec des campagnes de communication lancées par les établissements, souvent relayées au niveau national par une politique de « branding » et de « marketing ». Les pays ayant adopté une telle orientation ont en effet tous élaboré des marques pour leur système d'enseignement : *Future Unlimited* pour l'Australie, *Education is GREAT Britain* pour le Royaume-Uni, *Imagine* au Canada. Les politiques d'attraction s'appuient par ailleurs sur des politiques actives de recrutement mobilisant les réseaux diplomatiques et des opérateurs spécialisés, disséminés à travers le monde, parfois même des agents privés. Ces stratégies de recrutement se nourrissent d'un environnement informationnel particulièrement développé sur les perspectives de croissance de la demande d'enseignement supérieur, les logiques individuelles de la demande, à travers des études de marché commandées par les établissements ou les pouvoirs publics. L'attraction suppose ensuite un investissement sur des paramètres jugés pertinents sur le marché éducatif international, notamment les classements internationaux qui fournissent un signal qualité différent du seul coût des études. Enfin, l'attraction qu'exerce un système d'enseignement supérieur tient à un signal d'accueil relatif aux politiques migratoires, dont l'ouverture et la stabilité sont autant de gages d'une pérennité des flux.

Le développement d'une logique servicielle, à l'intention d'étudiants considérés comme une véritable clientèle aux besoins spécifiques, constitue le corollaire obligé d'une telle orientation commerciale. Cela implique une adaptation des parcours de formation et de leurs contenus (cours en langues étrangères notamment) mais aussi des investissements dans des aspects moins académiques tels que les infrastructures, le logement ou les loisirs, qui peuvent orienter le choix des étudiants. Les établissements sont par ailleurs incités à diversifier la nationalité d'origine des étudiants pour assurer leur stabilité financière, en prospectant notamment sur des marchés considérés comme solvables. Enfin, les pays ayant adopté cette orientation investissent massivement dans des mécanismes d'assurance qualité, notamment pour les formations nationales à l'étranger, afin de protéger l'image réputationnelle de leur système éducatif dans son ensemble.

Cet enchaînement d'implications souligne la forte logique interne d'une telle orientation qui aboutirait, par un effet domino, à une profonde transformation de l'enseignement supérieur français. C'est tout un écosystème qu'il conviendrait de façonner sur la durée. Cela passerait tout d'abord par l'instauration d'une tarification des études pour les étudiants extra-communautaires, qui impliquerait des modifications sur l'ensemble de l'écosystème :

- **une adaptation des politiques d'attraction des étudiants internationaux**, la hausse des frais de scolarité nécessitant à terme une forte diversification et un accroissement des flux de mobilité entrante, notamment en faveur de pays émergents qui représentent aujourd'hui une faible part des étudiants accueillis en France ;
- **un développement massif des services aux étudiants,** en ce qui concerne les études (offre pédagogique diversifiée, cours en anglais et autres langues, tutorat, etc.) mais aussi la vie étudiante (logement, loisirs, transport, etc.) ;
- **un investissement pour améliorer le signal qualité sur le marché international des formations françaises**, en jouant notamment le jeu des classements internationaux. Cela suppose de diffuser plus largement dans le champ universitaire français les normes de gouvernance liée à l'évaluation dans les pratiques d'enseignement et de recherche. Cela suppose aussi un investissement sur les capacités d'attraction du réseau français, le développement de stratégies alternatives de recrutement ou encore la mise en place d'une marque française sur le secteur éducatif ;
- **une offre numérique plus axée sur l'attraction et le recrutement d'étudiants**, à la manière de la « *pipeline strategy* » britannique. Cela inscrirait clairement les Moocs dans les politiques de recrutement et de promotion internationale.

Outre que cette orientation pourrait rencontrer de fortes oppositions au sein de la communauté universitaire, elle comporte un certain nombre de risques. Elle est souvent associée à une amélioration de la qualité, due aux exigences du service aux étudiants, mais elle peut aboutir à un appauvrissement de l'enseignement, par une uniformisation des pratiques. Au-delà, cette orientation implique des transformations profondes qui nécessitent d'activer de front un ensemble d'investissements importants sur les politiques d'attractivité en termes de ressources humaines et d'information ainsi que sur les services aux étudiants. Ces transformations sont à la fois le résultat d'une telle orientation et la condition *sine qua non* de sa soutenabilité.

Orientation n° 3 – S'engager dans une logique commerciale

L'internationalisation comme levier de mobilisation de ressources financières : revenus d'exportation pour l'économie et autofinancement pour les établissements

Une politique de recrutement adaptée à une hausse significative des frais de scolarité	Une politique de recherche axée sur l'amélioration du signal qualité	Une offre de formation ajustée à la demande du marché global	Une expérience étudiante personnalisée et structurée autour de services
• Augmenter fortement les frais de scolarité. • Diversifier et accroître les flux de mobilité entrante et mener une politique active de recrutement sur les marchés solvables, c'est-à-dire auprès des publics en capacité de payer et réceptifs au signal qualité lié au coût. • Communiquer sur une « marque France » pour l'enseignement supérieur (marketing/branding).	• Jouer le jeu des classements internationaux, signal de qualité du système de recherche mais également d'enseignement supérieur. • Mobiliser davantage les fonds européens et les financements privés.	• Développer une offre numérique compétitive, notamment privée, pour recruter des étudiants à l'étranger. • Favoriser l'exportation des formations sur les marchés rentables (pays, disciplines, niveaux, etc.).	• Développer massivement les services aux étudiants (service d'orientation et d'insertion professionnelle, encadrement, logement, transports, etc.). • Personnaliser l'offre de formation et adapter la pédagogie (formation à la carte, développement des cours en anglais). • Développer fortement l es capacités d'accueil.

Principaux bénéfices

Acquisition de ressources financières supplémentaires pour les établissements, recettes d'exportation et créations d'emploi.

Principaux risques associés

Conséquences négatives de l'accueil massif des étudiants internationaux *(studentification)* ; contradictions entre les objectifs de politique migratoire et d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Principaux obstacles au scénario

Capacité des établissements à s'internationaliser limitée par des ressources humaines dédiées à l'international insuffisantes et peu professionnalisées ; résistance des personnels enseignants à la logique marchande ; spécificité de la sociologie des étudiants en mobilité entrante (par rapport aux frais de scolarité), uniformisation des modalités de gouvernance et des pratiques d'enseignement et de recherche des établissements.

Orientation n° 4 : Conforter les logiques de stratégie d'influence et de coopération pour le développement : l'internationalisation comme instrument des politiques de rayonnement culturel et d'aide au développement

Cette orientation qui répond à des « objectifs politiques, culturels, académiques et d'aide au développement »[1] relève plus largement d'une stratégie d'influence favorable aux intérêts et à la perception de la France dans le monde. Elle n'est pas dénuée de visée économique mais prend en considération les enjeux d'asymétrie et d'inéquité des mobilités dans l'enseignement supérieur. De manière générale, les objectifs de recrutement obéissent à des priorités d'ordre diplomatique.

Conforter une telle orientation déjà bien affirmée en France pourrait consister à intensifier un certain nombre de politiques :

- **continuer à promouvoir la tradition française de formation initiale et continue des élites**, grâce au système scolaire à l'étranger, tout en facilitant des parcours organisés afin de retenir davantage les élèves au niveau de l'enseignement supérieur en France. La politique de bourses est l'instrument primordial de cette orientation ;
- **envisager les échanges dans l'enseignement supérieur et la recherche de manière adaptée aux besoins des partenaires**, afin que ces échanges contribuent à la montée en capacité et en qualité des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays du Sud ;
- enfin, **la prise en compte des logiques d'asymétrie doit s'incarner dans des politiques de titre de séjour favorisant la circulation entre pays d'accueil et pays d'origine** (*brain circulation*).

(1) Vincent-Lancrin S. (2008), *op. cit.*, p. 22.

Orientation n° 4 – Conforter les logiques de stratégie d'influence et de coopération pour le développement

L'internationalisation comme instrument des politiques de rayonnement culturel et d'aide au développement

Une politique de recrutement structurée par les priorités diplomatiques	Une politique qui promeut les capacités de recherche des pays en développement	Des partenariats pour promouvoir les capacités de formation des pays en développement	Une expérience étudiante profitable à terme pour les pays d'origine
• Augmenter les flux de mobilité en provenance et à destination des pays en développement. • Maintenir la tradition de formation initiale et continue des élites, notamment en retenant dans le système d'enseignement supérieur les élèves issus du réseau secondaire français à l'étranger. • Accentuer la politique de stratégie d'influence *via* le financement des étudiants : frais de scolarité différenciés ; augmentation du nombre de bourses. • Mettre en place des politiques de titre de séjour favorisant la circulation entre pays d'accueil et pays d'origine.	• Développer les capacités de recherche à travers de0s partenariats.	• Co-développer des formations (physiques et numériques) adaptées aux besoins des économies des pays hôtes et soucieuses du développement des systèmes éducatifs locaux.	• Développer des services d'information et d'orientation sur les perspectives du marché du travail en France et dans les pays d'origine. • Investir dans la qualité de l'accueil pour assurer l'intégration des étudiants internationaux.

Principaux bénéfices

Gains d'influence, diffusion de savoirs, bénéfices de long terme sur l'intensification des échanges commerciaux, politiques et culturels.

Principaux risques associés

Prépondérance des logiques diplomatiques sur les logiques d'enseignement supérieur et de recherche.

Principaux obstacles au scénario

Capacité à mettre en œuvre des politiques pérennes de bourses limitée par le contexte général de consolidation budgétaire.

3. Une ambition pour la France : une internationalisation « inclusive » et source d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur

Ces quatre orientations « idéales-typiques » peuvent se chevaucher, parfois même entrer en contradiction. Une orientation pertinente doit s'en nourrir, en les combinant. Historiquement, le système d'enseignement supérieur en France s'est plutôt structuré sur des logiques d'influence et de coopération (orientation n° 4) et, plus récemment, d'attraction de main-d'œuvre qualifiée[1] (orientation n° 1). Les deux autres orientations lui sont plus étrangères : la logique commerciale est plus prononcée dans d'autres pays (Australie, Royaume-Uni), tandis que l'amélioration de la qualité (orientation n° 3) est de plus en plus au centre de l'approche allemande. Cette formalisation ne restitue pas toute la complexité des politiques nationales d'internationalisation. Toutefois, des hiérarchies existent en termes d'affichage politique et plus concrètement de leviers d'action publique mobilisés.

Pour la France, c'est donc une combinaison de logiques qui devra prévaloir. Cela ne dispense pas, dans une visée proprement stratégique, d'un travail de hiérarchisation et de clarification des objectifs, avec une priorité donnée à quelques axes structurants de politiques publiques.

À la lumière du diagnostic sur les transformations internationales (Chapitre 2), de l'examen des forces et des faiblesses du cas français (Chapitre 3) et de l'analyse comparée des principaux pays d'accueil (Chapitre 4), une ambition pour la France consisterait à utiliser l'internationalisation comme un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche. Toutefois, les spécificités du système français, l'ancrage géographique de ses flux de mobilité entrante (principalement depuis l'Afrique), son positionnement d'outsider sur le marché mondial que lui confère la langue française, sont autant d'éléments qui plaident fortement pour que le souci de qualité s'articule avec celui de l'équité. La thématique de l'internationalisation « inclusive »[2], soucieuse des asymétries qui structurent le marché mondial de l'éducation (asymétries de capacités, d'information, de ressources financières, etc.), recèle des enjeux décisifs pour le positionnement de l'enseignement supérieur français : la capacité des établissements à s'internationaliser dans un contexte budgétaire fortement contraint et avec des ressources humaines peu formées et peu armées ; les obstacles financiers à la mobilité étudiante qui seraient renforcés par la tarification des études ; la diffusion de l'internationalisation à des filières peu impliquées dans ce processus, etc.

(1) Charles N., Jolly C. et Lainé F. (2013), *op. cit.*

(2) Voir les travaux de l'AIU (Association internationale des universités), notamment les enquêtes mondiales sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

En matière de mobilité entrante, la priorité ne devrait pas tant porter sur la dimension quantitative de l'accueil – à laquelle se limite trop souvent l'approche française – mais privilégier une approche qualitative, c'est-à-dire davantage axée sur les bénéfices tirés de la présence des étudiants internationaux (Chapitre 1). La question ne serait ainsi plus seulement de savoir combien d'étudiants internationaux on veut attirer, mais plutôt pour quelles raisons et avec quels objectifs. D'autant que la mobilité entrante n'est plus l'*alpha* et l'*omega* de l'internationalisation : d'autres types de mobilités ou de consommations non mobiles d'éducation sont amenés à se développer (Chapitre 2).

Ces deux objectifs de montée en qualité et d'équité devraient ainsi animer toute orientation stratégique de la France. Cela nécessite toutefois des transformations notables de l'environnement des politiques publiques ainsi que de l'écosystème de l'enseignement supérieur, transformations qui font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 6

UNE MÉTHODE POUR UNE POLITIQUE ACTIVE D'INTERNATIONALISATION DU SYSTÈME FRANÇAIS

Quels que soient les objectifs poursuivis par les pays pour l'internationalisation de leur enseignement, le mode d'intervention des pouvoirs publics s'inscrit dans le cadre d'une autonomie renforcée des établissements. Même dans les contextes où prévaut une logique de marché, comme en Australie et au Royaume-Uni, ces pouvoirs publics jouent un rôle important. En France, avec les lois LRU en 2007 et Fioraso en 2013, c'est bien cette tendance à une large autonomie de gestion qui s'installe progressivement. Définir les orientations globales de l'internationalisation des établissements français doit être l'occasion d'une réflexion sur les modalités pertinentes de l'intervention publique. Deux principaux enjeux se posent, qui appellent des formes spécifiques d'action publique :

- l'objectivation des pratiques des établissements et des étudiants ;
- la coordination et le pilotage des politiques publiques.

Préalable essentiel, le travail d'objectivation de l'existant doit couvrir à la fois les pratiques des établissements (accueil des étudiants internationaux, internationalisation de la recherche, des contenus et du recrutement local, exportation de formations à l'étranger, etc.) et celles des étudiants (types de mobilité privilégiés, origine géographique, spécialisations disciplinaires, etc.). Les décideurs nationaux et les établissements ne peuvent élaborer de stratégie pertinente que sur la base d'un état des lieux rigoureux.

En outre, un plan d'action pour l'internationalisation des établissements français doit pouvoir s'appuyer sur des pouvoirs publics dont les modes et le périmètre d'intervention sont précisés. Cela passe par une coordination interministérielle, avec un souci de cohérence entre la politique d'attractivité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) et les politiques migratoires notamment. L'État doit également se faire stratège, c'est-à-dire préserver l'autonomie des établissements tout en leur fixant des objectifs, en introduisant des incitations et en les évaluant. L'État doit

enfin jouer un rôle de facilitateur en valorisant son expertise propre et en créant un environnement favorable.

1. Se donner les moyens d'un état des lieux rigoureux

Toute élaboration d'une stratégie nationale nécessite d'abord un travail d'objectivation des pratiques existantes, afin d'identifier les avantages comparatifs et les difficultés spécifiques de chaque pays. En l'occurrence, ce souci d'objectivation doit cibler les pratiques mais plus largement les bénéfices variés attendus de l'internationalisation.

1.1. Objectiver l'existant, un préalable indispensable

Les données statistiques sur la mobilité entrante des étudiants internationaux sont détaillées (voir Chapitre 3). Néanmoins, un outil statistique pour suivre la trajectoire de ces étudiants après leur formation permettrait de mieux saisir les modalités de leur entrée sur le marché du travail[1]. En particulier, le suivi des diplômés est lacunaire, tant dans l'enquête Génération du Céreq que dans celles des établissements.

Les données relatives à la mobilité sortante des étudiants français sont, quant à elles, limitées. En 2005, un rapport du Commissariat général du Plan[2] proposait deux options pour en améliorer le recueil. La première consiste à « intégrer dans la déclaration fiscale annuelle des revenus une ou deux questions sur la mobilité internationale des étudiants français. Il suffirait alors de préciser cette déclaration par une question permettant de distinguer si le ou les étudiants concernés poursuivent leurs études dans un établissement localisé en France ou à l'étranger ». Une seconde option consiste à améliorer le recueil et le traitement des informations à partir de plusieurs sources, notamment en s'appuyant sur les services consulaires et les missions scientifiques et techniques du ministère des Affaires étrangères pour signaler systématiquement des étudiants français à l'étranger.

Par ailleurs, il n'existe pas de données statistiques harmonisées sur les formations françaises à l'étranger, ce qui complique toute tentative d'état des lieux. On ne dispose d'information fiable ni sur le nombre de ces formations, ni sur le nombre et le profil des étudiants qu'elles accueillent, ni sur les formes institutionnelles qu'elles empruntent. Il existe uniquement des données qualitatives sur ce phénomène, souvent éparses, qui

(1) Le rapport Gesson souligne la nécessité d'améliorer le suivi des étudiants et des diplômés étrangers grâce à une base de données dans les établissements pour « accompagner, conseiller et aider l'étudiant » ; voir Gesson J.-P. (2013), *Rapport sur l'attractivité internationale des établissements d'enseignement supérieur et de recherch*e, juin.

(2) Voir Harfi M. (2005), *Étudiants et chercheurs à l'horizon 2020, op. cit.* Voir par ailleurs les propositions sur l'objectivation statistique de la mobilité des enseignants et des chercheurs.

pour la plupart sont le fruit d'initiatives isolées[1]. Un recensement (sur internet puis par croisement d'informations avec les acteurs) a été entrepris à l'occasion de ce rapport pour quatre pays (Chine, Maroc, Sénégal, Vietnam, voir Annexe n° 1). Bien qu'imparfait, ce travail documentaire souligne à quel point les acteurs nationaux et locaux en France ignorent les initiatives existantes et peinent à objectiver leurs réalisations, donc leurs capacités à s'internationaliser davantage.

Par contraste, d'autres pays se sont dotés d'outils de suivi particulièrement détaillés. C'est le cas de l'Australie et du Royaume-Uni qui disposent d'informations statistiques systématisées sur les processus d'exportation de leurs formations : ces deux pays sont non seulement en mesure de connaître le nombre total d'étudiants accueillis à l'étranger, mais aussi d'opérer des distinctions en fonction du pays hôte, du mode d'installation et de fourniture de la formation (campus physiques, formations numériques à distance, partenariats, etc.), selon le type de prestataire (public ou privé), par discipline et type de formation (enseignement supérieur, formation professionnelle, etc.). Ainsi, en 2012-2013, selon les statistiques de l'agence britannique HESA (Higher Education Statistics Agency), 598 925 étudiants étaient engagés dans des formations britanniques à l'étranger, dont 77 240 au sein de l'Union européenne. Ces chiffres se déclinent donc selon le pays hôte, le niveau d'étude ou le type d'installation des formations. À titre d'exemple, 38 190 étudiants chinois suivaient une formation britannique de *first degree* en Chine tandis que 105 étudiants étaient engagés dans une formation britannique *postgraduate* (recherche) en Arabie saoudite. 18,9 % des étudiants internationaux engagés dans des formations britanniques hors de l'Union européenne le faisaient par le biais des dispositifs de formation numérique à distance. L'Australie dispose d'un système statistique relativement similaire.

Tableau n° 25 – Objectivation statistique relative aux formations à l'étranger

	Nombre d'étudiants	Par pays d'accueil	Par mode de fourniture	Par type de prestataire	Par discipline	Par type de formation	Formation en ligne
Allemagne	x	x		x	x	x	
Australie	x	x	x	x	x	x	
France							
Royaume-Uni	x	x	X	x	x	x	x

Source : HESA, AIE

(1) Le site de la CGE fournit par exemple une liste non exhaustive des formations exportées par les grandes écoles françaises ; www.cge.asso.fr.

S'agissant de l'exportation des formations, le référentiel adopté par l'agence britannique HESA retient quatre éléments : le nombre d'étudiants internationaux accueillis à l'étranger selon le niveau (bachelor, master, doctorat), selon le type de formation (enseignement supérieur, *further education*, etc.), selon l'origine géographique et enfin selon l'arrangement institutionnel (campus physiques, formations numériques à distance, partenariats)[1]. Les établissements britanniques bénéficiant d'un financement public sont en principe tenus de transmettre ces données à l'HESA, mais cela relève moins de l'obligation que de la possibilité de disposer, par la suite, d'informations statistiques fiables sur leurs activités à l'étranger. Les établissements ont de fait tout intérêt à se prêter à cet exercice dans la mesure où ces informations servent à mieux piloter leur stratégie d'internationalisation ou à mieux connaître les tendances du marché. Ils peuvent à ce titre demander des analyses personnalisées, selon leurs besoins spécifiques.

Ce modèle est à encourager en France. Le MESR devrait notamment mieux valoriser les données recueillies, au service des établissements, et rendre ses analyses disponibles aux seuls établissements fournissant les données demandées. Le mécanisme d'« obligation » ne serait ainsi plus administratif mais relèverait de l'intérêt même des établissements. Au-delà, le MESR pourrait davantage mettre à disposition les données recueillies, gratuitement auprès des chercheurs *via* notamment le Réseau Quételet (portail français d'accès aux données pour les sciences humaines et sociales) et contre rétribution financière pour les acteurs privés intéressés (cabinets de conseil, *think tanks*, etc.). Compte tenu de cette seconde mission de diffusion, il doit être possible de fournir aux établissements une information améliorée, sans coût supplémentaire.

1.2. Mesurer les bénéfices au-delà de l'impact économique direct

Le travail d'objectivation des bénéfices de l'internationalisation (voir Chapitre 1) **répond d'abord à un souci de mobilisation des acteurs locaux de l'enseignement supérieur**. L'investissement statistique réalisé par des pays comme le Royaume-Uni et l'Australie permet aux établissements d'affiner leur stratégie d'internationalisation. **Au niveau national, cette objectivation régulière et systématisée sert également de puissant outil de justification**. Elle offre des éléments pour faire valoir l'importance de la stratégie d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans les arbitrages au niveau interministériel, au regard notamment des politiques migratoires.

(1) Pour une analyse précise, se référer aux documents techniques de l'HESA : www.hesa.ac.uk/c09052cdguide.

Encadré n° 7
Les outils d'objectivation des bénéfices liés aux étudiants internationaux

Une approche quantitative : l'International Student Economic Value Tool de la NASFA. Organisation à but non lucratif représentant les intérêts de la communauté éducative aux États-Unis, la National Association of Foreign Student Advisers a mis en place cet outil statistique afin de documenter les bénéfices, essentiellement économiques, pour l'économie américaine, de la présence d'étudiants internationaux. Chaque année, un rapport est réalisé, au niveau du pays et de chaque district, sur l'emploi et les recettes d'exportation liés aux dépenses des étudiants et de leur famille. Cet outil permet de communiquer principalement sur trois chiffres : le bénéfice pour l'économie américaine, le nombre d'emplois directs et indirects liés à l'accueil des étudiants internationaux[1].

Une approche qualitative : les enquêtes du British Council. Un rapport commandité par le Department for Business, Innovation and Skills (DBIS) a poursuivi une approche qualitative des effets de la présence d'étudiants internationaux, au-delà des dimensions purement économiques de court terme. Ce travail a permis de constater des effets positifs très variés (voir Chapitre 1), avec une méthodologie fondée sur une centaine d'entretiens semi-directifs, auprès d'un panel représentatif d'étudiants internationaux ayant étudié au Royaume-Uni.

Les outils peuvent prendre des formes diverses (tableau de bord et analyses chiffrées publiées de manière périodique, outil dématérialisé) et s'appuyer sur des méthodologies variées (sondages, enquêtes qualitatives, analyse économique). Sans se limiter aux seules dimensions quantitatives, ce travail doit approfondir la question de l'impact positif de l'accueil d'étudiants internationaux et de l'exportation de formations à l'étranger sur la qualité de l'enseignement supérieur, sur les performances et le type de compétences développées par les étudiants nationaux au contact des étudiants internationaux, sur les contenus et les pratiques d'enseignement et de recherche, ou encore sur l'intensification des relations internationales, etc. Un premier travail a été mené récemment par Campus France, sur la base d'un sondage réalisé auprès d'un échantillon de 4 200 étudiants étrangers[2]. Cette enquête permet de distinguer notamment l'apport financier des étudiants étrangers, le coût pour la France de leur formation et le coût total d'un séjour d'études en France côté étudiants. Dans le prolongement de ce travail, un outil plus systématique d'évaluation des bénéfices quantitatifs et qualitatifs pourrait être confié à Campus France.

(1) Pour une description de la méthodologie, voir : https://istart.iu.edu/nafsa/files/docs/Methodology_Economic_Impact_Final_Nov2013.pdf.
(2) Campus France (2014), « Au-delà de l'influence : l'apport économique des étudiants étrangers en France », *Les Notes Campus France*, novembre.

Premier axe – Objectiver les formes actuelles de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français et ses multiples bénéfices

Proposition n° 1 – Renforcer et compléter l'appareil statistique de l'État

- Mieux renseigner la mobilité sortante des étudiants français et le suivi des diplômés internationaux accueillis en France.
- Recenser systématiquement les formations françaises à l'étranger en distinguant *a minima* leur nombre, leurs effectifs, leur type, leur niveau et leurs modalités d'implantation.

Proposition n° 2 – Mesurer l'ensemble des bénéfices de l'internationalisation

- Élaborer un outil de mesure des bénéfices de la présence d'étudiants internationaux en France, à la fois dans une dimension quantitative (emplois créés, recettes d'exportation) et qualitative (effets sur le système d'enseignement supérieur et sur l'expérience des étudiants français, impact en termes d'influence, etc.). À terme, communiquer sur cet outil, de manière périodique. Campus France pourrait être chargé d'une telle mission.

2. Quelle action publique en faveur de l'internationalisation dans un contexte d'autonomie des établissements ?

Dans un contexte d'autonomie croissante des établissements se pose la question des formes pertinentes de l'action publique en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Deux logiques pourraient se compléter :

- **une logique stratégique au niveau national**, avec un État stratège qui pilote des actions spécifiques sur un nombre restreint de priorités nationales. Cette approche s'inscrit dans une configuration marquée par une rationalisation de l'action de l'État dans un contexte budgétairement contraint. L'État identifie les actions prioritaires qui servent sa stratégie tout en laissant une large autonomie d'initiative aux établissements ;

- **une logique de services des pouvoirs publics envers les établissements**, avec un État facilitateur, qui consiste à favoriser l'émergence et la persistance d'un environnement propice à l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. L'action publique se met au service des besoins des établissements en facilitant notamment la structuration d'un champ d'expertise au sein de l'État et à l'extérieur de celui-ci. Il s'agit ainsi d'« armer » les établissements, c'est-à-dire de les doter d'un ensemble de ressources d'information et d'expertise.

2.1. Un État stratège sur des priorités nationales

L'État stratège dispose de deux principaux leviers d'action pour mener à bien ses objectifs : le financement et l'évaluation. Une meilleure coordination des acteurs institutionnels, nombreux à être impliqués sur ce champ, demeure un préalable pour définir des priorités nationales claires et partagées.

Une meilleure coordination au niveau de l'État

De récents rapports ont souligné la nécessité d'améliorer la coordination au niveau de l'État des politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur[1]. La multiplicité des acteurs administratifs n'est pourtant pas une spécificité française. On la retrouve dans la plupart des pays, où plusieurs administrations centrales (notamment en charge de l'enseignement supérieur, des affaires étrangères et des questions migratoires) et opérateurs contribuent à façonner les politiques d'internationalisation. Au Royaume-Uni, bien que ces politiques bénéficient d'un ancrage au plus haut niveau de l'État notamment depuis la *Prime Minister's Initiative*, le manque de coordination a été constaté à plusieurs reprises. D'où la création en 2009 de l'*International Education Advisory Forum* (IEAF), suivie en 2013 de celle de l'*International Education Council* (IEC), rassemblant l'ensemble des acteurs. De la même manière, en Australie, une des recommandations portées dans le document stratégique de 2013 insiste sur ce souci de coordination en proposant l'instauration d'un conseil interministériel sur l'éducation internationale[2].

Rien ne sert de définir une stratégie nationale si elle ne fait pas l'objet d'une vision et d'une action administrative concertées. Celles-ci nécessitent une coordination au plus haut niveau des administrations centrales concernées (DGESIP, DGRI mais également DGT, DGM[3], Direction générale des étrangers en France, etc.). Dans ce sens, le rapport Gesson propose la création d'un « conseil national sur l'attractivité internationale de l'enseignement supérieur et la recherche », rattaché au Premier ministre[4].

Un nombre de priorités nationales nécessairement limité

Les priorités nationales relatives à l'internationalisation de l'enseignement supérieur peuvent toucher plusieurs dimensions (voir Tableau n° 23) : le mode même d'internationalisation (mobilité des étudiants, des enseignants-chercheurs, des

(1) Voir IGAENR, IGAE (2014), *La coordination de l'action internationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche*, janvier ; Gesson J.-P. (2013), *op. cit*.
(2) Voir IEAC (2013), *Australia – Educating Globally Advice from the International Education Advisory Council*, février.
(3) DGESIP : Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle ; DGRI : Direction générale de la recherche et de l'innovation ; DGT : Direction générale du travail ; DGM : Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats.
(4) Voir Gesson J.-P. (2013), *op. cit.*, recommandation n° 25.

programmes, etc.), les temps de formation (mobilités dans le secondaire, le supérieur et la formation continue), les pays ciblés (industrialisés, émergents, en développement), les niveaux d'études et les spécialités de formation.

La stratégie allemande se focalise par exemple sur un nombre restreint de priorités[1] : l'attraction de talents étrangers notamment au niveau doctorat, la mobilité sortante des étudiants allemands, l'internationalisation des universités et les partenariats de recherche de haut niveau. L'Allemagne dispose à ce titre d'un ambitieux programme de bourses pour les étudiants allemands souhaitant suivre des études à l'étranger. En 2012, plus de 30 000 bourses ont été délivrées par le DAAD[2], en plus des 37 000 bourses Erasmus, ce qui fait de l'Allemagne le pays le plus actif pour la mobilité sortante de ses étudiants dans le monde (voir Chapitre 3). Les programmes de bourses de ce type se développent ailleurs, notamment aux États-Unis et au Royaume-Uni[3]. Ils peuvent cibler des pays avec lesquels un objectif d'intensification des liens économiques et politiques est poursuivi. Le Royaume-Uni comme l'Australie comptent parmi leurs priorités le développement d'une offre de formation à l'étranger, sur laquelle ils engagent un important investissement.

La plupart des stratégies nationales ciblent des pays ou des zones géographiques prioritaires, tout en préservant une marge d'action pour d'autres initiatives. La formalisation de ces priorités s'appuie en général sur des analyses spécifiques des marchés éducatifs et de leurs perspectives de développement (voir ci-après).

Tableau n° 26 – Priorités géographiques des stratégies nationales d'internationalisation

	Priorités
Australie	Asie mais diversification vers Amérique latine, Afrique et Moyen-Orient
Canada	Brésil, Chine, Inde, Mexique, Afrique du Nord, Moyen-Orient, Vietnam
Royaume-Uni	Brésil, Chine, Colombie, Inde, Indonésie, Mexique, Arabie saoudite, Turquie, pays du Golfe

Source : IEAC (2013), Australia – Educating Globally. Advice from the International Education Advisory Council, février ; Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, 2014 ; BIS (2013), International Education – Global Growth and Prosperity, juillet

(1) DAAD, « Strategy 2020 ».
(2) Ce chiffre comprend aussi les bourses de mobilité des enseignants et chercheurs, qui représentent une proportion faible par rapport aux étudiants ; voir DAAD *Funding Overview*, 2014.
(3) *Generation UK* est un exemple. Ce programme en faveur de la mobilité des étudiants britanniques vers la Chine est doté d'un budget d'environ 650 000 livres et encourage la participation d'entreprises.

Mettre en place des incitations financières ciblées sur des priorités

Concentrer l'action publique sur un nombre restreint de priorités doit permettre de mieux mobiliser les ressources de l'État. **Le premier levier dont disposent les pouvoirs publics pour orienter les comportements des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche sur des priorités nationales, ce sont les incitations financières**. Dans un contexte de contrainte budgétaire partagé par l'État et les établissements, le financement dédié est en effet une forte incitation à l'orientation des politiques d'établissements autonomes sur des objectifs nationaux.

L'exemple allemand est intéressant à ce titre. Depuis 2012, de nombreux programmes financés par le ministère de l'Éducation visent à orienter par le biais de l'incitation financière les activités des établissements vers de grandes priorités, en particulier l'internationalisation. Au-delà d'un ambitieux programme de bourses, deux récents programmes, dotés de budgets conséquents, ont été mis en œuvre pour développer des coopérations universitaires de haut niveau (voir Encadré n° 8) et pour encourager la création de doubles diplômes[1]. Ces financements sont orientés vers des objectifs spécifiques grâce à la mobilisation d'« appels à projet », dans un souci d'efficacité et de recherche d'innovation pour les politiques publiques. La forme « appels à projet » permet aussi de cibler des activités précises, des zones géographiques ou encore des niveaux de formation, etc. Les programmes allemands favorisent par ce biais une approche partenariale, en particulier pour l'exportation de formations, axée sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche (voir Chapitre 4). En ce sens, ces programmes permettent d'orienter efficacement les établissements vers des priorités nationales. Le recours aux appels à projet devrait ainsi être largement encouragé en France comme forme pertinente d'incitations publiques. Il a l'avantage de faire émerger des initiatives innovantes, en privilégiant les projets porteurs de véritables transformations pour les acteurs. Cette approche permet en outre d'éviter des effets d'aubaine de la part d'établissements déjà internationalisés qui viendraient uniquement capter des ressources et non proposer des projets favorisant de nouvelles pratiques[2].

Encadré n° 8
Le *Programme for International Cooperation for German Universities*

L'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et le ministère de l'Éducation et de la Recherche ont lancé en 2013 un plan de soutien aux établissements allemands pour le développement de leur profil international, doté d'un budget de 3 millions d'euros pour la première année. Les établissements peuvent recevoir

(1) Le programme en faveur des doubles diplômes est doté d'environ 3,7 millions d'euros.
(2) La forme adoptée par les appels à projet du Commissariat général à l'investissement (CGI) est un exemple de cette approche.

jusqu'à 250 000 euros par an (pendant quatre années, voire six). Un processus de sélection a retenu 21 projets, en privilégiant deux priorités :

– des partenariats stratégiques qui incluent plusieurs dimensions et entités de l'université, plutôt qu'uniquement axés sur la recherche ou sur un seul département ;

– des réseaux thématiques entre universités dans des disciplines et des niveaux de formation précis.

Ce programme réserve une place de choix aux coopérations avec les universités chinoises et américaines, ce qui souligne les préférences stratégiques, notamment géographiques, permises par la flexibilité des appels à projet. Ce modèle de financement est limité dans la durée, il offre un environnement financier favorable, le temps que les projets s'institutionnalisent et gagnent en autonomie, à la manière de « couveuses » souvent mobilisées dans les projets de création d'entreprise.

En France, des appels à projet pourraient être lancés sur différentes priorités (voir le chapitre 7 pour un plan d'action détaillé) :

- pour accroître les services aux étudiants internationaux (préparation de la mobilité, accueil, intégration au sein des établissements[1]) et améliorer leur expérience globale en France ;
- pour soutenir les initiatives d'exportation de formations françaises à l'étranger ;
- pour développer une offre numérique plus créative et réactive.

Fixer des objectifs dans les contrats État-établissements et les évaluer

La contractualisation État-établissements étant un instrument privilégié de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur, le renforcement des dimensions internationales, par des objectifs précis, spécifiques à chaque établissement, devrait s'insérer dans les contrats pluriannuels de site[2]. Un récent rapport de l'IGAENR/IGAE propose à ce titre d'« inscrire systématiquement dans les contrats avec les établissements, les organismes et les COMUE, l'organisation prévue pour conduire une politique internationale ayant des objectifs et des moyens clairement identifiés, notamment pour l'accueil et la gestion des scientifiques et des étudiants étrangers »[3].

(1) Le DAAD a ainsi lancé un appel à projet doté de 10 millions d'euros sur l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux dans les établissements allemands : 250 projets ont été financés.
(2) Sur le levier de la contractualisation État-établissements, voir Harfi M. (2005), *op. cit.*, et surtout le rapport Gesson (2013), *op. cit.*
(3) IGAENR, IGAE (2014), *op. cit.*, p. 88.

Pour autant, **piloter les établissements par objectifs requiert une réflexion sur les indicateurs à mobiliser pour mieux évaluer le degré d'internationalisation**. De nombreuses initiatives ont cherché à intégrer une dimension qualitative[1], au-delà des aspects classiques que sont l'accueil d'étudiants internationaux et les partenariats de recherche. Si ces initiatives ont vu le jour au niveau international, notamment à l'OCDE avec l'*International Quality Review Program* (IQRP) et dans les pays anglo-saxons, d'autres travaux ont depuis émergé en Europe, proposant différentes catégories d'indicateurs[2]. Une réflexion sur cette question devrait être menée en France. Elle pourrait s'appuyer sur les méthodologies élaborées à l'étranger mais aussi sur celles développées par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) dans le cadre de ses évaluations[3]. Au-delà, l'offre de formation française à l'étranger devrait être évaluée, *via* l'AERES, pour garantir sa qualité.

Deuxième axe – Inciter les établissements à développer des stratégies propres d'internationalisation

Proposition n° 3 – Inciter par des financements ciblés

- Lancer des programmes stratégiques pour le soutien de projets d'internationalisation d'établissements français, sur l'offre numérique et sur l'expérience étudiante, sur la base d'un financement par « appels à projet ».

Proposition n° 4 – Inciter par l'évaluation

- Engager une réflexion sur les indicateurs du degré d'internationalisation au niveau des établissements.
- Fixer des objectifs sur l'internationalisation des établissements dans le cadre de la contractualisation État-universités.
- Évaluer les formations françaises à l'étranger pour garantir leur qualité.

(1) Brandenburg U. et Federkeil G. (2007), « How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures », *Working Paper*, n° 92, CHE Centrum für Hochschulenwicklung.
(2) Pour une revue des initiatives et des dispositifs relatifs à l'évaluation de l'internationalisation des établissements, voir Beerkens E., Brandenburg U., Evers N., Van Gaalen A., Leichsenring H. et Zimmermann V. (2010), *Indicator Projects on Internationalisation: Approaches, Methods and Findings*, avril.
(3) Pour une description de l'approche de l'AERES, voir le rapport Gesson (2013), *op. cit*. À noter que l'AERES a été remplacée par le HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), créé par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Cette disposition a pris effet le 17 novembre 2014.

2.2. Un État facilitateur au service des établissements

Au-delà de la définition nationale de priorités stratégiques, **les pouvoirs publics doivent promouvoir un environnement favorable au développement de politiques d'internationalisation des établissements**. C'est un souci général de soutien, d'aide et de service aux établissements qui doit guider l'action publique. Cet environnement favorable suppose notamment une meilleure coopération entre les acteurs de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des instances représentatives et des administrations et opérateurs de l'État impliqués dans l'élaboration des politiques publiques. L'action publique doit par ailleurs faciliter l'émergence d'un écosystème favorable pour les établissements français, notamment par une diversification des actions en direction du conseil, de l'aide à la décision et de la formation. Il est ici proposé que ce rôle assumé par les pouvoirs publics se construise autour d'une institution publique dédiée à l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Favoriser une plus forte coordination des établissements d'enseignement supérieur et de recherche

Au niveau local, des coopérations ont vu le jour depuis longtemps, et les regroupements en cours (au sein des COMUE, des associations ou *via* les fusions) tendent à favoriser des stratégies plus intégrées sur un territoire donné. Ce mouvement n'a toutefois qu'insuffisamment atteint l'échelon national[1]. Les principales organisations représentatives des établissements (CPU, CGE, CDEFI) coopèrent encore trop peu entre elles. Même constat mitigé pour les coopérations avec les principaux organismes de recherche. Cela est dommageable car l'échelon national peut jouer plusieurs rôles structurants pour les établissements, notamment en vue de leur internationalisation. D'abord, ces organisations représentent les intérêts des établissements aux niveaux français, européen et international. Leur dispersion et leur faiblesse relative due à l'autonomie historiquement limitée des établissements français les empêchent par exemple d'être représentées efficacement dans les instances européennes. Ensuite, ces organisations peuvent servir d'outil de recueil et de diffusion de bonnes pratiques mais également proposer des analyses stratégiques (commande d'expertises *ad hoc*). À nouveau, la dispersion des conférences tend à limiter les moyens humains et financiers alloués à une telle ambition. Le Forum Campus France, regroupant une grande majorité des établissements d'enseignement supérieur sur les questions internationales, permet certes des échanges dans un lieu « neutre » vis-à-vis des organisations représentatives, mais sa dynamique reste limitée.

Il serait envisageable, à l'image de la *UK Higher Education International Unit* (UKHEIU, voir Encadré n° 9), de créer un lieu *ad hoc* de coopération sur l'international entre l'ensemble des établissements, de leurs organisations représentatives et des organismes

(1) Voir IGAENR, IGAE (2014), *op. cit*.

de recherche. Cette « unité d'expertise et d'accompagnement de l'internationalisation des établissements » devrait répondre aux mêmes exigences que la UKHEIU anglaise : forte réactivité, logique de service aux établissements, capacités d'expertise multiples. Une première hypothèse serait qu'elle constitue une sorte de « Conférence des établissements français d'enseignement supérieur pour l'internationalisation », au même titre que la CPU, la CGE et la CDEFI, mais spécialisée sur le champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Au-delà d'un financement par les établissements et les conférences, les pouvoirs publics pourraient favoriser l'émergence d'un tel lieu en le finançant directement (voir les ressources prévues à ce titre, dans le Chapitre 7). Les services reçus par les établissements compenseraient ainsi largement le coût d'une adhésion à cette nouvelle conférence. À défaut de dynamique des acteurs, une seconde configuration serait l'intégration d'une telle unité à une structure (internalisée au ministère de l'Éducation nationale, le cas échéant) en capacité de répondre à ces nouvelles missions.

Encadré n° 9
La UK Higher Education International Unit

La UK Higher Education International Unit a été créée en août 2010, par la fusion de la UK HE International Unit et de la UK HE Europe Unit. Cette fusion a diversifié les missions de la UK HE International Unit, auparavant cellule de conseil en politiques publiques de taille modeste, en en faisant un acteur opérationnel de l'internationalisation de l'enseignement supérieur britannique.

Un financement indépendant des pouvoirs publics

L'International Unit est financée par des instances représentatives des universités britanniques (Universities UK, Guild HE) et par des fonds publics indirects *via* les Funding Councils d'Angleterre, d'Écosse et du Pays de Galles, le Department for Employment and Learning d'Irlande du Nord, l'agence britannique d'assurance qualité QAA et enfin la Higher Education Academy (organisation indépendante de conseil aux universités financée par les Funding Councils du Royaume-Uni et par souscription). Ce mode de financement impliquant uniquement des acteurs du secteur est un gage d'indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics. L'International Unit dispose d'une trentaine d'agents et d'un budget de plus de 1 million de livres (environ 1,2 million d'euros PPA).

Des missions variées au service d'une politique active d'internationalisation de l'enseignement supérieur britannique

En tant qu'instance représentative du secteur de l'enseignement supérieur britannique dans le domaine de l'internationalisation, l'International Unit assure les missions suivantes : activités de lobbying auprès des pouvoirs publics britanniques et des instances européennes (Commission européenne, processus de Bologne) en raison de son statut d'intermédiaire entre le secteur de l'enseignement supérieur et

l'administration centrale, relais des positions des pouvoirs publics auprès des universités, représentation du secteur lors des négociations bilatérales menées par le Royaume-Uni sur l'enseignement supérieur (par exemple, programme de mobilité étudiante *Science without borders* avec le Brésil).

Des services de conseil aux établissements

L'International Unit propose également un service de conseil aux établissements souhaitant s'internationaliser. Son activité porte sur la mobilité entrante et sortante, ainsi que sur l'exportation des formations britanniques (*transnational education*) : activités de recherche et études ciblées par pays pour les institutions demandeuses, organisation de colloques et conférences, envoi de délégations britanniques à l'étranger et accueil de délégations étrangères au Royaume-Uni, diffusion des informations auprès des universités lorsqu'une opportunité d'internationalisation est identifiée (appels d'offres européens et internationaux), etc. Enfin, elle contribue à la promotion de l'enseignement supérieur britannique dans les médias et auprès des établissements étrangers. Dans le domaine de l'éducation transnationale, l'International Unit, en collaboration avec le British Council, finance par ailleurs un service de conseil dédié, le HE Global Integrated Advisory Service.

La France, en matière d'enseignement supérieur, se caractérise par une organisation très centralisée. Les outils administratifs pertinents pour le processus d'internationalisation des établissements sont variés mais des marges de progression dans leur utilisation optimale existent. L'IGAENR mène des audits sur les établissements et le HCERES les évalue, y compris sur leur politique d'internationalisation. La France dispose également d'un faisceau d'informations précises sur les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche *via* son réseau étendu de conseillers scientifiques et universitaires, et les directions d'administrations centrales (Enseignement supérieur, Affaires étrangères notamment), comme Campus France, mènent des études *ad hoc*. La circulation de ces enquêtes, qui constituent un outil essentiel dans la construction d'une stratégie d'internationalisation, gagnerait à être amplifiée, systématisée et coordonnée. À titre d'illustration, la diffusion systématique des études de Campus France sur son site internet est un exemple de valorisation pertinent, qui pourrait être étendu à l'ensemble des producteurs d'information.

Une « International Unit à la française » serait ainsi l'interlocuteur principal des établissements dans l'accompagnement de leur stratégie d'internationalisation. Elle agirait en coordination avec les ministères impliqués, les organisations représentatives, Campus France et plus largement l'ensemble des acteurs concernés. Outre son rôle d'animation et de représentation du secteur, elle serait plus particulièrement chargée de déployer des missions de conseil et d'appui au service des établissements ainsi que de mener des études de recherche et de prospective.

Une mission de conseil et d'aide pour armer les établissements et leurs personnels

Un des principaux obstacles à l'internationalisation des établissements, outre les aspects financiers, tient aux insuffisances en ressources humaines et expertes. Le personnel des établissements est peu armé pour faire face aux exigences en matière d'expertise, d'ingénierie financière et pédagogique, etc. De nombreux établissements ont ainsi du mal à formaliser des stratégies claires alors même qu'ils sont en pratique déjà engagés dans des processus concrets d'internationalisation. Ce décalage est encore plus saisissant lorsqu'il s'agit des formations françaises à l'étranger, qui impliquent des savoir-faire financiers, juridiques et pédagogiques très complexes. Nombreuses sont les initiatives de partenariat international d'origine interpersonnelle, souvent impulsées par des enseignants ou des chercheurs, qui peinent à s'institutionnaliser faute de ressources suffisantes, financières mais surtout expertes.

Le développement de services d'aide, de conseil et d'audit à destination des établissements est ainsi une condition d'une internationalisation réussie. C'est une mission qui devrait faire l'objet d'investissements, afin de gagner en expertise. Dans le domaine de l'exportation des formations, cette expertise est particulièrement nécessaire. L'unité d'expertise et d'accompagnement à créer en France pourrait ici servir de centre de ressources et de partage d'expériences. Un « roster » d'experts dans le domaine pédagogique, financier ou encore juridique pourrait être constitué au sein de l'unité, de façon à répondre aux sollicitations des établissements. En Allemagne, la HRK a mis en place un service d'audit personnalisé pour les établissements, afin qu'ils puissent se doter de stratégies en phase avec leurs besoins spécifiques (voir Encadré n° 10). Un tel dispositif pourrait être mis en place en France.

Encadré n° 10
Une expertise et un suivi personnalisé pour les établissements : le cas du projet de la HRK

Le projet « Internationalization of Universities », lancé en Allemagne en 2009, est financé par le ministère de l'Éducation et de la Recherche et géré par la Conférence nationale des recteurs (HRK)[1]. Il consiste à fournir aux universités allemandes une offre de services sur mesure relative aux politiques d'internationalisation. Concrètement, des conseillers spécialisés aident les universités à bâtir des plans stratégiques, sur la base d'un audit individualisé et strictement confidentiel de leurs capacités, de leurs attentes et de leurs forces. Au terme d'un processus d'environ une année, des recommandations sont formulées dans différents domaines : enseignement et parcours de formation, recherche et transfert de technologie,

(1) HRK, Audit « Internationalization of Universities », www.hrk.de/en/audit/audit/concept/.

management et gouvernance. Environ 120 universités se sont portées candidates à ce projet et 54 autres l'ont réalisé ou sont en train de le faire. Ce projet propose par ailleurs un suivi des plans stratégiques d'établissement depuis 2012, pour mettre en place des plans intermédiaires et évaluer les impacts des dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l'audit.

Outre ces services d'audit et d'expertise, **la formation du personnel est un levier crucial pour faciliter l'acquisition des compétences nécessaires au développement et au pilotage par les établissements de véritables stratégies internationales**. Or les quelques filières formant spécifiquement des cadres de l'université sont peu mobilisées par les établissements en formation initiale ou continue. L'expérience allemande – avec des formations spécialisées qui ciblent ces personnels et favorise des formations en partenariat international flexible (voir Encadré n° 11) – semble adaptée au contexte français où la formation continue est fréquemment courte et professionnelle. En outre, ce type de formation permettrait d'établir des liens avec d'autres institutions à travers le monde.

Encadré n° 11
Des « appels à propositions » pour des formations en management des politiques d'internationalisation pour des cadres d'universités étrangères

En Allemagne, dans le cadre d'une politique volontariste en faveur de liens et de partenariats internationaux, un « appel à propositions » a été lancé en 2013 par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et la Conférence nationale des recteurs (HRK) pour mettre en place des formations spécifiques (« *Management of internationalization* ») à destination du personnel chargé du développement international d'universités étrangères : responsables des départements des relations internationales en priorité. Les participants sont sélectionnés au terme d'un processus transparent à partir d'un dossier de candidature, examiné par le DAAD, la HRK et l'université en charge de la formation. Les établissements désirant soumettre leur candidature pour la mise en place d'une telle formation doivent ajuster le contenu des formations à un cahier des charges précis. Une partie des formations doit se faire dans une université allemande mais les partenariats avec des universités étrangères sont fortement encouragés. Au-delà d'aspects pratiques sur l'organisation et le contenu de la formation, la réponse à l'appel à projet comporte ensuite des obligations relatives au financement et aux ressources enseignantes mobilisées. Les coûts de formation sont en partie pris en charge par les universités d'origine des stagiaires et l'établissement allemand et son partenaire peuvent recevoir des financements de l'agence allemande de coopération économique et de développement (BMZ).

Une mission d'études, de recherche et de prospective pour faire émerger un environnement informationnel favorable

Le cas britannique souligne à quel point l'enjeu de l'attraction des étudiants internationaux, avec ses logiques commerciales sous-jacentes, a contribué à faire émerger – et continue d'entretenir – un marché d'expertise et de conseil autour de l'internationalisation des établissements. En effet, dans un contexte de compétition entre établissements pour attirer les étudiants internationaux, sources de financement important du système britannique, les universités se sont trouvées dans la nécessité d'élaborer de véritables stratégies d'internationalisation touchant à l'offre pédagogique, au marketing et à la promotion de leurs formations. Un véritable marché s'est ainsi progressivement constitué, fournissant un ensemble de ressources expertes qui vont du savoir-faire en management organisationnel et en communication à des études de marché ou des enquêtes sur la demande d'enseignement supérieur.

Ce marché est investi par des acteurs de natures différentes – des organisations à financement public direct ou indirect, comme la UKHEIU et le British Council – qui offrent des services de conseil. Le British Council propose par exemple des services selon un modèle « *freemium* » : les études de prospective générale sur les perspectives de la demande globale en matière d'enseignement supérieur sont disponibles gratuitement sur le site de l'organisation, mais les établissements peuvent acheter des études sur mesure. On trouve aussi sur ce marché des cabinets de conseil privés, comme l'*Observatory on Borderless Higher Education* fonctionnant par souscription auprès des établissements, *McNamara Economics*, *Oxford Economics*, etc. Ces cabinets répondent à la commande des établissements, des opérateurs ou des administrations de l'État, comme le British Council. On trouve enfin des centres de recherche spécialisés sur l'éducation, par exemple l'Institute of Education (University of London).

La transposition d'un tel champ d'expertise n'est ni possible ni souhaitable en France. Ce champ s'inscrit dans un environnement d'incitations inhérentes au fonctionnement de l'enseignement supérieur britannique (voir Chapitre 4). **Pour autant, l'offre de services gagnerait à se développer en France non seulement dans le secteur public, parmi les opérateurs nationaux, voire dans le champ de la recherche académique, mais aussi dans le secteur privé**. Aujourd'hui, cette expertise reste éparpillée et mobilisée souvent de manière informelle[1].

La nouvelle unité pourrait non seulement élaborer des recherches sur des priorités identifiées au niveau national, mais aussi fournir des services sur mesure aux

(1) À partir des auditions réalisées pour ce travail, il est ressorti que des établissements français peuvent faire appel de manière informelle à des prestations de service, sous la forme d'études de marché et de faisabilité, dans le cadre de projets d'installation de formations à l'étranger. Ces études sont couramment réalisées sur le mode *pro bono* par d'anciens élèves des établissements, aujourd'hui employés dans le secteur privé du conseil en stratégie.

établissements. Elle pourrait alors s'inspirer du modèle britannique du *freemium*, avec des études globales gratuites mais des services et des analyses personnalisées payés par les établissements demandeurs. Parmi ses objectifs, elle pourrait viser de devenir un lieu d'observation des grandes tendances du marché éducatif mondial (les marchés porteurs, les risques émergents) et d'anticipation des innovations, notamment le développement de l'offre numérique.

Troisième axe – Amplifier la logique de service aux établissements par les pouvoirs publics

Proposition n° 5 – Créer une unité d'expertise et d'accompagnement de l'internationalisation des établissements, avec les missions suivantes :

- animation et représentation ;
- conseil et aide aux établissements :
- études, recherche et prospective.

Proposition n° 6 – Encourager la professionnalisation des personnels des établissements

- Privilégier notamment des formations professionnalisantes sur le mode du partenariat avec des établissements étrangers.

CHAPITRE 7

LEVIER DE FINANCEMENT ET PLAN D'ACTION

L'internationalisation de l'enseignement supérieur français requiert des financements élevés, de l'ordre de plusieurs centaines de millions d'euros. L'insuffisance des ressources financières et humaines, au niveau tant des pouvoirs publics que des établissements, est de fait le principal obstacle rencontré, comme le souligne l'enquête de l'Association internationale des universités[1]. Dans un contexte budgétaire très contraint, **l'augmentation des frais de scolarité pour les étudiants internationaux est souvent perçue comme un moyen adéquat de dégager des ressources financières pour les établissements**. C'est effectivement une possibilité en France car la situation des étudiants extra-communautaires y est aujourd'hui guère différente de celle des étudiants français (et des étudiants communautaires). Elle se caractérise par :

- une absence de différenciation des frais de scolarité selon le pays d'origine (Français, communautaires, extra-communautaires) ;
- une variation limitée des frais de scolarité selon le niveau d'études ou la spécialité de formation ;
- un niveau moyen des frais de scolarité faible ;
- des frais de scolarité plutôt considérés comme des ressources supplémentaires dédiées à la formation et à la vie étudiante.

Ce système traditionnellement marqué par des frais de scolarité limités est en passe de changer. De nombreux établissements publics ont depuis 2012 commencé à augmenter leurs frais de scolarité, qui sont de plus en plus différenciés entre les étudiants communautaires et extra-communautaires[2]. Compte tenu de la baisse des dépenses

(1) Voir 4e enquête de l'IAU sur l'internationalisation des établissements dans le monde, 2014.
(2) Charles N. (2014), « France: A low-fee, low-aid system challenged from the margins », in C. Dupuy et H. Ertl, *Students, Markets and Social Justice. Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*, Oxford Studies in Comparative Education, Oxford: Symposium Books, p. 67-83.

publiques qui touchent l'enseignement supérieur et la recherche comme les autres secteurs de l'action publique, les gouvernements récents ont adopté une politique de « laissez-faire » en matière de frais de scolarité dans les établissements publics autonomes, principalement les grandes écoles d'ingénieurs et les instituts d'études politiques.

Ces évolutions se produisent aujourd'hui de manière dispersée et sans cap stratégique. Il paraît donc urgent de s'interroger sur l'avenir du financement des formations par les étudiants internationaux.

1. Une tendance mondiale à l'augmentation des frais, mais des justifications « négatives »

1.1. Une différenciation nationaux/internationaux de plus en plus fréquente

Depuis les années 1990, de nombreux pays ont augmenté la part des frais de scolarité dans le financement des études supérieures pour l'ensemble des étudiants. Cette évolution s'est généralement accompagnée d'une hausse des aides publiques destinées aux étudiants, pour parvenir à des systèmes dits « *high-tuition, high-aid* » qui se caractérisent à la fois par des frais de scolarité élevés et par des aides importantes aux étudiants. Aujourd'hui, environ un tiers des pays de l'OCDE voient leurs établissements publics facturer des frais de scolarité moyens supérieurs à 1 500 dollars, quand un autre tiers n'ont pas de frais de scolarité.

Dans ce contexte, de plus en plus de pays de l'OCDE exigent des frais de scolarité plus élevés pour les ressortissants étrangers que pour les étudiants nationaux (voir Tableau n° 27). La particularité des pays européens est de ne pas distinguer la situation des étudiants nationaux et des ressortissants d'un autre pays de l'UE ou de l'Espace économique européen (Islande, Liechtenstein et Norvège). Un noyau de pays européens conserve une politique de frais de scolarité relativement limités pour les étudiants, qu'ils soient nationaux ou internationaux (Allemagne, Espagne, France, Italie, Suisse).

Tableau n° 27 – Structure des frais de scolarité

Structure des frais de scolarité	Pays de l'OCDE et autres pays du G20
Frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale que pour les ressortissants nationaux	Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Estonie, États-Unis, Irlande, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Royaume-Uni, Russie, Suède, Turquie
Frais de scolarité équivalents pour les étudiants en mobilité internationale et les ressortissants nationaux	Allemagne, Corée, Espagne, France, Italie, Japon, Mexique, Suisse
Pas de frais de scolarité, ni pour les étudiants en mobilité internationale, ni pour les ressortissants nationaux	Finlande, Islande, Norvège

Source : OCDE 201

Cette évolution repose fréquemment sur des justifications « négatives ».

Diminuer les dépenses publiques, une justification peu ambitieuse pour le système d'enseignement supérieur et de recherche

Dans un contexte budgétaire contraint, les États peuvent être amenés à réévaluer l'ampleur et les modalités de leur engagement. L'introduction de frais de scolarité couvrant le coût réel complet des formations peut alors être justifiée, comme en Suède ou au Danemark, par la nécessité de corriger l'injustice supposée qui voudrait que les contribuables nationaux financent les études des étudiants étrangers ne payant pas d'impôts dans le pays où ils étudient. Ainsi, en Suède, le budget de l'enseignement supérieur a diminué du montant estimé du coût des étudiants internationaux pour les finances publiques.

La fixation du montant des frais de scolarité selon une logique de marché – c'est-à-dire pouvant excéder le coût réel de la formation – correspond le plus souvent à un modèle impliquant un fort désengagement de l'État et à un besoin pour les institutions d'enseignement supérieur de dégager de nouvelles sources de revenus pour compenser les pertes en financement public, comme c'est le cas au Royaume-Uni (sauf Écosse) et en Australie.

Diminuer le nombre d'étudiants internationaux accueillis, une justification à contre-courant des objectifs de politique publique en France

Les frais de scolarité peuvent également être un outil pour diminuer le nombre d'étudiants internationaux dans un système d'enseignement supérieur, et, en parallèle

avec une politique de bourses adéquate, pour sélectionner davantage les étudiants accueillis. En Suède, le nombre d'étudiants internationaux en mobilité individuelle a été multiplié par 5 entre 2001 et 2011, ce qui a provoqué des tensions importantes sur les finances publiques, ainsi que sur le nombre de places ouvertes aux étudiants nationaux dans certains cursus. Aujourd'hui, la Suède se fixe pour objectif de ramener le nombre d'étudiants internationaux dans son système d'enseignement supérieur à 50 % de l'effectif antérieur à l'introduction des frais de scolarité, en 2011.

Mettre en place un marché efficient, une justification qui peine à convaincre

La fixation de frais de scolarité peut correspondre à la volonté des pouvoirs publics de transformer le secteur de l'enseignement supérieur en marché classique de biens et de services. Une telle logique est fréquemment associée à une diminution du financement direct des universités par l'État, parfois remplacé par un système de prêts aux étudiants garantis par l'État pour les étudiants nationaux et par une autonomie renforcée des établissements. Il en est généralement attendu une meilleure efficacité du système. Les établissements contraints à la concurrence adapteraient leur offre de formation à la demande des étudiants. L'obligation de proposer le meilleur service au prix le plus avantageux entraînerait également une optimisation de la gestion des ressources financières. Une telle logique suppose la mise en place d'un système d'assurance-qualité efficace afin de fournir aux étudiants les informations nécessaires à leur choix, comme c'est le cas au Royaume-Uni (QAA) et en Australie (AQF). De tels systèmes doivent permettre aux prix de refléter la qualité réelle des formations proposées. Cette vision idéalisée ne se concrétise pas dans les pays où le secteur de l'enseignement supérieur a été dérégulé[1]. En effet, le prix que les étudiants consentent à acquitter pour leur formation est déterminé par des éléments qui vont à l'encontre des règles d'un marché concurrentiel. Il entre en compte des enjeux de réputation et de statut qui peuvent conduire à des situations de quasi-monopoles. En raison d'un nombre de places limité, et pour préserver leur « marque », les établissements les plus réputés ne peuvent ni ne souhaitent satisfaire intégralement la demande qui leur est adressée.

En outre, à mesure que la compétition s'intensifie sur le marché de l'enseignement supérieur, une proportion croissante des ressources est utilisée pour améliorer les services aux étudiants, facteur déterminant du choix des « clients », plutôt que pour améliorer l'enseignement et la recherche[2]. En définitive, si plusieurs pays ont justifié l'augmentation des frais de scolarité par cette logique, les impacts sont difficiles à apprécier et un certain nombre d'effets pervers apparaissent à terme, qui tiennent à la

(1) Marginson S. (2013), « The impossibility of capitalist markets in higher education », *Journal of Education Policy*, 28 (3), p. 353-370.
(2) Brown R. (2014), « Implications of the United Kingdom's market-based reform », *Higher Education Forum*, vol. 11, mars.

nature même du secteur de l'enseignement supérieur, difficilement compatible avec une logique de marché poussée à l'extrême.

Une différenciation préalable à une augmentation générale des frais, une justification qui avance à pas masqués

La quête d'un marché plus efficient fait également des frais de scolarité pour les étudiants internationaux un levier essentiel pour viser à terme une augmentation similaire pour les étudiants nationaux. Les cas australien et britannique incitent à penser de façon dynamique l'évolution des politiques de tarification : au développement de frais de scolarité pour les étudiants internationaux a succédé l'instauration de frais pour les étudiants nationaux, jusqu'à l'augmentation au coût complet des études, donc sans différenciation entre les ressortissants étrangers et les nationaux. Cette évolution révèle le glissement dans les justifications données à cette hausse des frais, du souhait de limiter les dépenses publiques à la quête d'une régulation plus efficace des prix par les mécanismes de marché.

1.2. L'utilisation des ressources additionnelles, seule justification pertinente

Les trois justifications précédentes ne correspondent pas au cas français. Il paraît difficile de penser l'augmentation des frais de scolarité comme un instrument de diminution des dépenses publiques, à l'heure où l'éducation reste une priorité nationale. De même, il existe un consensus pour considérer que l'internationalisation des établissements est nécessaire et que la France n'accueille pas trop d'étudiants internationaux sur son territoire.

En cas d'augmentation des frais de scolarité des étudiants internationaux, l'idée que les nouvelles ressources pourraient servir à l'amélioration du système d'enseignement supérieur et de recherche n'est pas toujours mise en avant, et encore moins souvent mise en œuvre. Sur le long terme, ces nouvelles ressources peuvent pourtant être mobilisées pour divers usages :

- **améliorer les services rendus aux étudiants internationaux**. C'est notamment le cas dans une logique marchande, qui suppose d'attirer des effectifs importants d'étudiants internationaux grâce à une qualité de service irréprochable. Il est d'ailleurs attendu que le coût des formations serve de signal de qualité sur le marché ;
- **financer des bourses, dans une logique d'influence et de développement**. Dans un système avec frais de scolarité, les bourses permettent de mener une politique plus substantielle d'accessibilité financière, en attirant des niveaux d'études et des spécialités de formation spécifiques. Il est même envisageable de diriger les bourses vers certains pays d'origine. Couplés avec un tel système, les frais de scolarité

peuvent devenir un outil de sélection des étudiants internationaux en fonction des priorités stratégiques des pays en termes de niveau, de spécialité et d'origine ;

- **être réinvesties dans des infrastructures au bénéfice de l'ensemble des étudiants** ou, au sein d'un budget global, pour des actions à destination des étudiants nationaux (y compris bourses et services). Cette utilisation s'inscrit plutôt dans une logique d'amélioration de la qualité du système local d'enseignement supérieur ;
- **financer d'autres formes d'internationalisation**, notamment les formations françaises à l'étranger ou une offre numérique ambitieuse. Cela permettrait de dynamiser l'attraction d'étudiants internationaux vers la France ;
- **financer des programmes de promotion de la mobilité sortante des étudiants français**, par des dispositifs de bourses. Un objectif de doublement du nombre d'étudiants français ayant effectué un séjour à l'étranger, comme l'ont fait d'autres pays et comme le préconisent le rapport *Quelle France dans dix ?* et le rapport de la StraNES[1], pourrait être fixé, tout en ciblant davantage les étudiants d'origine modeste grâce à des bourses sur critères sociaux.

2. Modalités des réformes de financement

Au-delà des justifications, les modalités des réformes dans d'autres pays mettent en lumière les enjeux à prendre en compte dans le cas d'une évolution du financement des étudiants internationaux en France.

2.1. La différenciation des frais entre communautaires et extra-communautaires

La différenciation des frais entre étudiants selon leur origine géographique n'est pas possible au sein de l'Union européenne et des pays associés. En revanche, il est envisageable de faire acquitter des frais différents aux étudiants des pays dits « tiers ». C'est le cas au Royaume-Uni ou en Suède par exemple. Une telle logique traduit le souhait que les étudiants des pays tiers contribuent prioritairement au financement du système d'enseignement supérieur, ce qui permet à l'État de diminuer les dépenses publiques et aux établissements de faire face à des coûts plus importants d'accueil et d'intégration. Dès lors que tous les étudiants, nationaux ou non, paient une grande partie du coût de leur formation (Royaume-Uni), cette logique marchande peut entrer en contradiction avec l'objectif de faire financer son système d'enseignement supérieur par les étrangers. Même si ce n'était pas explicite, l'Australie illustrait jusqu'en 2014 l'option

(1) France Stratégie (2014), *Quelle France dans dix ans ? Les chantiers de la décennie*, *op. cit.*, et StraNES (2014), Rapport d'étape, juillet.

d'un accueil massif d'étudiants internationaux en vue de financer la qualité du système d'enseignement supérieur et de recherche pour tous les étudiants, y compris les nationaux.

2.2. La différenciation des frais selon le niveau d'études et la spécialité de formation

Les frais de scolarité peuvent varier selon le niveau d'études ou la spécialité de formation. Ils peuvent aussi s'ajuster au coût réel des formations, comme en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. La différenciation peut se justifier par un objectif d'attraction des étudiants, en réponse à une pénurie de compétences sur le marché du travail : il est possible d'accorder davantage de subventions publiques à des filières en sciences et en médecine pour les nationaux comme pour les étudiants des pays tiers (cas du Royaume-Uni), ou bien aux formations doctorales, avec la gratuité du doctorat pour les étudiants internationaux (Suède). La prise en compte du niveau d'études et de la spécialité de formation peut se faire non pas par les frais de scolarité mais *via* les bourses octroyées aux étudiants internationaux.

2.3. La relation État-établissements

Le rôle des établissements et des pouvoirs publics peut varier dans la mise en place d'une réforme du financement des étudiants internationaux. Le degré d'autonomie des établissements dans la fixation des frais de scolarité n'est pas toujours le même. L'État peut fixer un plafond ou une fourchette. Un plafond a par exemple été institué au Royaume-Uni pour les étudiants européens. Les établissements sont dès lors libres de fixer leurs frais de scolarité dans un cadre préétabli par l'État, comme c'est le cas au Danemark, aux Pays-Bas ou en Suède. L'État peut aussi fixer des règles nationales ou locales par décret (c'est le cas en France pour les écoles d'ingénieurs).

2.4. La mise en œuvre temporelle d'une réforme

L'introduction de frais de scolarité peut se faire graduellement ou au contraire d'une année sur l'autre. L'expérience britannique menée dans les années 1970 montre que l'introduction de frais modestes a des effets négligeables sur les effectifs d'étudiants internationaux. En revanche, une augmentation soudaine et forte entraîne une chute brusque des effectifs d'étudiants internationaux (Royaume-Uni en 1980, Suède en 2011).

Tableau n° 28 – Comparaison internationale relative aux modalités de l'introduction de frais de scolarité pour les étudiants internationaux

Pays (date de la réforme)	**Modalités**	**Niveau des frais de scolarité introduits**	**Champ d'application**	**Mobilisation des ressources liées aux frais**	**Politiques publiques associées**
Suède (2011)	• Frais pour les étudiants non communautaires. • Socle, pas de plafond : montant des frais fixés par les universités.	• 130 000 SEK (12 455 € PPA) en moyenne pour un programme de master (75 000 SEK minimum (7 185 € PPA) pour l'année.	• Différenciation selon les programmes.	• Universités suédoises non autorisées à faire du profit. • Recettes limitées, réinvesties dans la qualité des formations.	• Baisse des dépenses publiques à hauteur de 3 % du budget en 2011. • Doublement des dispositifs de bourses (abondés par l'État et gérés par les établissements). International Programme Office for Education and Training : 2,9 M € PPA en 2011. Bourses de l'Institut suédois : 2,9 M € PPA en 2011.
Royaume-Uni (sauf Ecosse) (1979)	• Frais pour les étudiants étrangers puis non communautaires.	• Coût complet des études : 940 £ pour les *under-graduates* et 1 230 £ pour les *graduates*. • Très forte différenciation entre étrangers et nationaux : frais entre 6 et 15 fois supérieurs pour les étrangers.	• Différenciation selon les niveaux et les programmes.	• Baisse des dépenses publiques.	• Le « Pym Package », un programme visant à recalibrer les politiques de bourses et développer l'activité de recrutement à l'étranger.
Royaume-Uni (sauf Ecosse) (2012)	• Frais dérégulés pour les étudiants extra-communautaires.	• Frais plafonnés à 9 000 £ pour les étudiants nationaux et communautaires au niveau *bachelor*. • Entre 10 000 et 15 000 £ au niveau *bachelor* (> 25 000 £ pour la médecine et la dentisterie).	• Différenciation selon les niveaux, programmes et établissements.	• Services aux étudiants. • Recrutement de personnels enseignants. • Environ 25 % du budget des universités provient des frais de scolarité (étudiants communautaires et extra-communautaires).	• Fort désengagement de l'État : 80 % du budget des universités provient de financements publics en 1995, 25 % en 2010. • Pas de politique de bourses de grande ampleur mais existence de programmes bilatéraux avec des pays comme le Brésil (*Science without borders*). • Investissement important sur le développement d'une politique de *branding* (*Education UK et GREAT*).

Pays (date de la réforme)	**Modalités**	**Niveau des frais de scolarité introduits**	**Champ d'application**	**Mobilisation des ressources liées aux frais**	**Politiques publiques associées**
Danemark (2006)	• Frais pour les étudiants non communautaires. • Socle, pas de plafond : frais ajustés *a minima* sur le coût complet de formation.	• 6 000 à 13 000 €.	• Différenciation selon les programmes.	• Pas d'obligation légale relative aux surplus. • Recettes limitées pour les établissements (absorption des coûts administratifs).	• Dispositifs de bourses gérés par les établissements. • Budget : de 2 millions DKK (2006) à 28,7 millions en 2009, puis à 57 millions en 2011.
Pays-Bas (1996)	• Frais pour les étudiants communautaires et non communautaires. • Socle, pas de plafond.	• Étudiants néerlandais et communautaires : frais définis par le gouvernement, 1 906 € (*statutory tuition fees*). • Étudiants non communautaires : frais établis par les établissements (*institution tuition fees*), 6 000 à 20 000 € selon niveaux et établissements.	• Différenciation selon le niveau. • Frais supplémentaires pour les programmes en anglais.		• Dispositifs variés de bourses, au niveau de l'État et des établissements (budget : 4,8 millions € en 2006). • Système de dotations publiques pour les établissements en fonction du nombre d'étudiants internationaux accueillis pour améliorer la qualité des services auxétudiants internationaux.

3. Les effets induits de l'augmentation des frais de scolarité

L'augmentation des frais de scolarité des étudiants internationaux n'est pas qu'un moyen de garantir de nouvelles ressources pour l'enseignement supérieur et la recherche. Elle a des effets sur les systèmes nationaux – sur la sociologie des étudiants accueillis mais aussi plus largement sur la structure du système et le budget des établissements.

3.1. L'impact sur les effectifs et la sociologie des étudiants accueillis

Au Royaume-Uni, l'introduction de frais au coût complet pour les étudiants étrangers, puis non communautaires, dans la réforme de 1979, a eu des effets négatifs sur le recrutement : une forte chute du nombre des entrées a été observée juste après l'introduction de la réforme. Le nombre d'étudiants accueillis dans l'enseignement supérieur est passé de 87 800 en 1978 à 47 800 en 1983 – année à partir de laquelle la progression des entrées repart à la hausse – soit une baisse d'environ 45 % (voir Graphique n° 17). Cette baisse des effectifs a renforcé une tendance à la recomposition de la distribution des étudiants internationaux selon l'origine géographique, en défaveur des pays les moins développés : la baisse a été plus sensible pour les étudiants provenant de pays en développement, même si des dispositifs de bourses et d'exemptions de frais ont tempéré cet effet[1]. Au final, le Royaume-Uni n'a atteint le même niveau absolu d'étudiants internationaux qu'en 1991, soit treize années après la réforme.

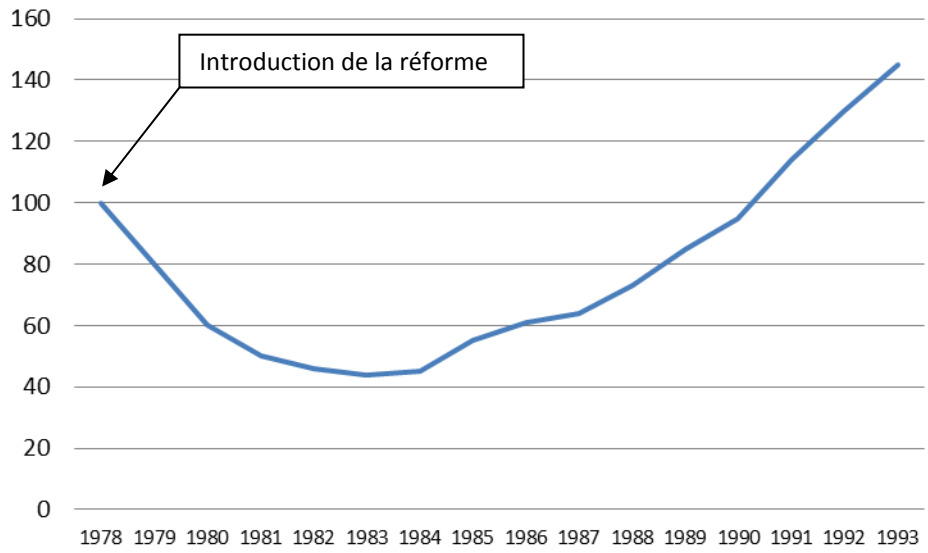
En Suède, entre 2001 et 2011, les effectifs d'étudiants internationaux en mobilité indépendante (hors échange) ont été multipliés par plus de 5. En raison du coût significatif pour les finances suédoises, le Parlement a voté en 2010, sur proposition du gouvernement, une réforme introduisant des frais de scolarité équivalents au coût complet de la formation pour les étudiants internationaux extra-européens, mise en application à la rentrée 2011. Les effectifs d'étudiants extra-européens dans le système d'enseignement supérieur suédois ont alors fortement chuté. Les étudiants inscrits dans des programmes d'échange (programmes européens ou accords bilatéraux) n'étaient pas affectés par cette réforme. La diminution a donc concerné les étudiants en mobilité indépendante, avec une diminution de 70 % entre 2010 et 2012. Au total, les flux d'étudiants internationaux ont baissé de 26 % en deux ans. La plus forte diminution a concerné les étudiants chinois, iraniens, pakistanais, indiens et bangladeshis. Le recrutement des établissements suédois est donc devenu beaucoup plus européen.

Une réforme similaire a vu le jour au Danemark en 2006, avec des effets un peu atténués. Les flux d'arrivée des étudiants extra-communautaires en mobilité indépendante ont baissé de 35 % la première année, mais ils ont ensuite remonté pour revenir à leur niveau cinq années après. Par ailleurs, le nombre d'étudiants européens

(1) Chandler A. (1985), *Foreign Students and Government Policy: Britain, France, and Germany*, *op. cit.*

accueillis a plus que doublé sur la même période, d'où une européanisation très forte des effectifs internationaux.

Graphique n° 17 – Index de variation des entrées d'étudiants internationaux (Royaume-Uni)



Source : HESA

3.2. L'impact sur le système d'enseignement supérieur

La réforme suédoise a posé un défi financier aux établissements : le gouvernement a diminué le montant des financements alloués à l'enseignement supérieur d'environ 500 millions de couronnes[1], ce qui correspond à la dépense affectée auparavant au financement des étudiants internationaux non européens (environ 3 % du budget général). Or les universités, à l'exception de Lunds universitet et Karolinska Institutet, n'ont pas réussi à attirer un nombre suffisant d'étudiants internationaux pour combler ce déficit. Toutefois, ces économies ont été allouées à la politique des bourses, à des financements supplémentaires accordés en fonction de critères qualité, ainsi qu'à l'augmentation du financement moyen par étudiant dans certains domaines comme les sciences sociales et les humanités.

On assiste toutefois à des phénomènes de concentration de la mobilité individuelle dans les établissements mieux armés pour attirer les étudiants internationaux : en Suède, cinq universités accueillaient 43 % des étudiants internationaux en 2010 pour 50 % en 2012. L'effet sur les établissements doit ainsi être apprécié au regard de leurs capacités préalables d'attraction, des logiques de prestige qui viennent accentuer la différenciation entre les établissements qui ont déjà une marque et ceux qui n'en ont pas.

(1) Soit environ 48 millions d'euros PPA.

Tableau n° 29 – Comparaison internationale relative aux effets de l'introduction de frais de scolarité pour les étudiants internationaux

Pays	Effets sur la mobilité entrante	Effets sur la sociologie des étudiants	Effets différenciés sur les établissements	Effets sur les effectifs par disciplines et niveaux de formation
Suède (2011)	***Court terme*** • Baisse des flux d'étudiants internationaux (– 26 % entre 2010 et 2012) et particulièrement des non communautaires en mobilité individuelle (– 70 % entre 2010 et 2012).	***Court terme*** • Européanisation des flux : évolution de la part des étudiants communautaires dans les flux de mobilité individuelle (11 % en 2010, 37 % en 2012). • – 55 % d'étudiants non communautaires en mobilité individuelle (stock) entre 2010 et 2012. • Baisse importante des flux d'étudiants originaires d'Asie (– 63 %).	***Court terme*** • Baisse des budgets pour la grande majorité des établissements (sauf 2 parmi les plus prestigieux). • Concentration de la mobilité individuelle dans les 5 universités accueillant le plus d'étudiants étrangers : 43 % en 2010, 50 % en 2012.	***Court terme*** • – 32 % d'étudiants internationaux en mobilité individuelle en sciences sociales entre 2010 et 2012 ; – 65 % en science et ingénierie (– 53 % au total). • Impact probable sur les doctorants.
Danemark (2006)	***Court terme*** • Baisse des flux d'étudiants internationaux : – 35 % entre 2006 et 2007. ***Long terme*** • Retour au niveau préalable à l'introduction des frais (2009), puis rechute (2011).	***Court terme*** • Baisse drastique du nombre d'étudiants originaires d'Asie : – 35 % (2006-2007). ***Long terme*** • Baisse du nombre d'étudiants originaires d'Asie et d'Amérique latine. • Augmentation du nombre d'étudiants originaires d'Afrique, liée à la politique ciblée de bourses.	***Court et long termes*** • Augmentation des entrées dans les « *business academies* ». • Baisse des entrées dans les universités des étudiants internationaux.	***Court et long termes*** • Préférence pour les formations en sciences sociales moins coûteuses, notamment formations commerce et management.

Pays	Effets sur la mobilité entrante	Effets sur la sociologie des étudiants	Effets différenciés sur les établissements	Effets sur les effectifs par disciplines et niveaux de formation
Royaume-Uni (1979)	***Court terme*** • Baisse des flux d'étudiants internationaux (– 40 % sur deux ans). ***Long terme*** • Retour au niveau préalable à l'introduction des frais (1990/1991).	***Court terme*** • Baisse drastique du nombre d'étudiants originaires des pays les moins avancés. ***Long terme*** • Recomposition des origines géographiques des étudiants. • Maintien de certains flux en provenance de pays en développement lié à des politiques de bourses (Malaisie, Chypre, etc.).	***Court et long termes*** • Baisse des budgets publics pour la grande majorité des établissements.	

4. Quelques scénarios de réforme du financement

Le système éducatif français paraît au premier abord immuable, alors qu'il a vécu des changements importants ces dernières années. Nous décrivons ici son évolution probable en l'absence de réforme d'ampleur. Deux scénarios fondés sur les exemples allemand et britannique peuvent être écartés compte tenu de leur caractère radical. Des scénarios intermédiaires, en partie inspirés des expériences danoise et suédoise mais attentifs aux spécificités françaises, sont ensuite présentés. Auparavant, il convient de rappeler quelques chiffres pour fixer le cadre.

Tableau n° 30 – Chiffres clés sur les scénarios élaborés

Effectifs	Nombre d'étudiants étrangers	271 399
	Nombre d'étudiants issus de pays tiers	226 563
	Nombre estimé d'étudiants issus de pays tiers et en mobilité*	169 923
Dépenses	Budget de la Mission interministérielle Enseignement supérieur et recherche (2014)	26,06 milliards d'euros
	Coût estimé des dépenses de vie courante en France pour les étudiants internationaux	8 000 euros
	Montant moyen des frais de scolarité en France	11 101 euros

* Hypothèse : 75 % des étudiants de pays tiers sont en mobilité.

Source : données SISE 2011/12, RERS 2013

4.1. Les cas britannique et allemand : des voies difficilement envisageables pour la France

Suivre l'exemple allemand récent consisterait à supprimer les frais de scolarité pour les étudiants nationaux comme étrangers. Il s'agirait alors de confirmer l'avantage comparatif de la France en matière d'attractivité en misant sur le faible coût des études supérieures. Même si les ressources tirées des ménages demeurent limitées dans les dépenses totales (2,3 milliards d'euros, soit 9,5 % du budget de l'enseignement supérieur et de la recherche[1]), cette option paraît difficilement envisageable dans le contexte budgétaire actuel.

Le cas britannique dessinerait un autre scénario, reposant sur une augmentation des frais de scolarité au coût complet, sans guère de mécanisme de bourses, avec l'idée que le prix faisant office de signal-qualité, les étudiants internationaux viendront plus

(1) Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), *Repères et références statistiques 2013*, Paris, MESR.

nombreux en France. Cette logique a certes fonctionné au Royaume-Uni, mais après plusieurs années de chute des effectifs dans les années 1980 (voir Graphique n° 17) et au prix d'un désengagement progressif de l'État. Le risque d'une réforme proche de l'exemple britannique réside dans l'incapacité des acteurs français, locaux comme nationaux, à s'inscrire dans une logique marchande qui implique de nombreux changements institutionnels et culturels. La France risquerait alors de perdre tous les avantages de son système en s'engageant dans une concurrence avec les pays anglo-saxons sur un modèle qu'elle n'assumerait pas complètement.

4.2. Les trois scénarios envisagés

Scénario n° 1 – La poursuite de la politique actuelle du « laissez-faire » ou le « pilotage à vue »

Ce scénario repose sur une analyse des politiques publiques menées ces dernières années par les pouvoirs publics en matière d'évolution des frais de scolarité pour les étudiants français et internationaux. Il envisage leur poursuite au gré, comme aujourd'hui, d'une conjoncture économique difficile. Ce scénario est tout à fait réaliste au sens où il s'inscrit dans la continuité des évolutions récentes du système de financement des études supérieures[1]. Après Sciences Po Paris en 2003, les frais de scolarité ont été revus à la hausse dans tous les instituts d'études politiques, jusqu'à augmenter fortement depuis 2012, les frais effectivement payés dépendant désormais des revenus des parents dans la plupart de ces établissements. Les écoles publiques d'ingénieurs les plus prestigieuses (les écoles des Mines/Telecom notamment) ont quant à elles augmenté les frais de scolarité pour l'ensemble de leurs étudiants. Ce mouvement s'est récemment accéléré compte tenu de la réduction des financements publics. À l'heure où la France n'est pas encore sortie de la crise économique, cette justification pourrait bien perdurer.

Une absence de réforme pilotée par les pouvoirs publics diffère du simple *statu quo*, car des changements s'opèrent malgré tout, quelle que soit l'intensité de l'action législative. Une telle évolution conduirait certes à conserver des frais limités pour les étudiants nationaux et étrangers dans les universités, mais la tarification des grandes écoles publiques augmenterait au fur et à mesure que les ressources d'origine publique tendraient à diminuer. **On assisterait alors à une dualisation du système encore plus forte qu'actuellement**. En effet, les grandes écoles publiques conserveraient leur avance sur les universités en termes de dépenses par étudiant, et elles seraient d'autant moins socialement ouvertes que le choix des étudiants se ferait alors entre des formations payantes d'un côté et quasi gratuites de l'autre.

(1) Charles N. (2014), « France: A low-fee, low-aid system challenged from the margins », *op. cit.*

Un des effets induits par cette dualisation (université quasi gratuite et écoles de plus en plus onéreuses) concerne les services fournis aux étudiants. De ce point de vue, la seule inflexion par rapport au modèle dualisé consisterait à autoriser les universités à offrir un forfait de services pour les étudiants internationaux, contre des frais de l'ordre de quelques centaines d'euros. Cet échange doit faire l'objet de réelles prestations de la part des établissements. Les universités ont en réalité déjà une relative latitude pour s'engager dans une telle logique, avec les possibilités offertes par le décret n° 2002-654 du 30 avril 2002[1]. Ce décret prévoit en effet qu'une tarification de services peut concerner notamment des aménagements spécifiques d'enseignement, des prestations spécifiques d'accueil, de tutorat et de soutien pédagogique, le suivi pédagogique des stages, des prestations d'ingénierie de formation ou encore des frais généraux liés à cette offre de formations et de services. Mais même cette perspective semble peu mobilisée par les universités.

Ce scénario ne tient que par la poursuite d'un objectif d'une augmentation quantitative du nombre d'étudiants internationaux accueillis, par exemple le doublement des effectifs évoqué dans le rapport d'étape de la Stratégie nationale d'enseignement supérieur (StraNES)[2], soit environ 271 000 étudiants supplémentaires. La question des objectifs qualitatifs stratégiques devrait précéder toute réflexion sur les objectifs quantitatifs, sauf à penser que la croissance des effectifs accueillis constitue une fin en soi. L'horizon quantitatif ne doit pas évacuer la réflexion sur les motivations de l'internationalisation de notre système d'enseignement supérieur et de recherche. Certes, les bénéfices sociaux, économiques et politiques tirés de cette évolution sont importants, mais des inconvénients existent également. À un coût pour les dépenses publiques (coût de la formation moins la contribution des étudiants internationaux) qui s'élèverait en moyenne à 11 101 euros par an et par étudiant, un doublement des effectifs se chiffrerait à terme à 3 milliards d'euros, soit environ 11,5 % du budget de la Mission interministérielle Enseignement supérieur et recherche en 2014 (26,06 milliards d'euros).

Ce coût important interroge la capacité de la France à réaliser ce type d'investissement. Cela pose en outre la question des effets de la poursuite d'un tel objectif quantitatif (et de son coût) sur le niveau des dépenses par étudiant, pour les étrangers comme pour les Français. En effet, ce jeu de vases communicants financiers – plus d'étudiants internationaux accueillis donc moins de financement par étudiant – pourrait se faire au détriment de la qualité du système d'enseignement supérieur et de recherche. Il en va de même pour les capacités d'accueil des établissements qui, en cas de développement massif de l'accueil d'étudiants internationaux, devront s'adapter, avec des coûts supplémentaires. On peut enfin s'interroger sur la concurrence qu'exercera un doublement des effectifs d'étudiants internationaux sur l'intégration des bacheliers

(1) Décret n° 2002-654 relatif à la rémunération de services de formation proposés dans le cadre de leur mission de coopération internationale par les établissements publics d'enseignement supérieur.
(2) Voir StraNES (2014), Rapport d'étape, juillet.

français dans l'enseignement supérieur. Enfin, ce scénario ne permet pas de dégager de nouvelles ressources pour investir dans une internationalisation de qualité.

Tableau n° 31 – Avantages, inconvénients et perspectives du scénario n° 1

Avantages	Inconvénients	Perspectives
• Continuité de l'objectif de politiques publiques d'augmentation du nombre d'étudiants internationaux accueillis. • Bénéfices importants retirés de l'accueil massif d'étudiants internationaux. • Forte acceptabilité du scénario dans le monde étudiant et académique.	• Renforcement de la dualisation entre les grandes écoles et les universités. • Coût important pour les finances publiques et impact sur le niveau de dépenses par étudiant, avec un risque d'une baisse de la qualité globale du système. • Impact sur les étudiants français du fait des capacités limitées d'accueil. • Pas de nouvelles ressources pour investir dans une internationalisation de qualité.	• Absence de cap stratégique autre qu'une approche quantitative. • Risque de voir les politiques d'attractivité être finalement ajustées, faute de cap stratégique, par les politiques migratoires.
Coût supplémentaire pour les finances publiques : 3 milliards. **Bénéfices : revenus pour l'économie, emplois créés, bénéfices politiques.** **Capacités d'investissement dans l'internationalisation : extrêmement limitées.**		

Scénario n° 2 – Une voie intermédiaire via *une augmentation limitée des frais : la « bouffée d'oxygène »*

Un scénario intermédiaire peut être esquissé. **Il consisterait à augmenter les frais de l'ensemble des formations supérieures de manière limitée et ciblée**. Ce scénario ciblerait les niveaux master et doctorat et exclurait le niveau licence. Il autoriserait en outre une augmentation des frais de scolarité limitée (pour atteindre environ 20 % du coût total des formations).

Un tel scénario ne permet pas de dégager des ressources suffisantes au regard des besoins de financement de l'internationalisation du système d'enseignement supérieur. Les grandes écoles publiques négocieraient avec leur autorité de tutelle, comme elles le font actuellement. Les universités pourraient se voir fixer un montant de frais de scolarité proche de 2 000 euros, en excluant le niveau licence.

Tableau n° 32 – Effectifs concernés par le scénario n° 2

Filières	Étudiants étrangers	Dont pays tiers	Dont en mobilité*	Effectifs ciblés Scénario n° 2
Universités	210 287	171 305	128 479	
Licence	*89 404*	*70 388*	*52 791*	situation inchangée
Master	*94 680*	*79 240*	*59 430*	59 430
Doctorat	*26 203*	*21 677*	*16 258*	16 258
Écoles d'ingénieurs	18 851	16 257	12 193	12 193
Écoles de management	16 313	12 773	9 580	9 580
Autres grandes écoles	14 779	9 967	7 475	7 475
IUT	10534	9 187	6 890	situation inchangée
STS et assimilés	5 693	4 661	3 496	situation inchangée
Classes préparatoires	3 074	2 413	1 810	situation inchangée
Total	**279 531**	**226 563**	**169 923**	**104 936**

* Hypothèse : 75 % des étudiants de pays tiers sont en mobilité.

Source : données SISE 2011/2012

Dans ce scénario d'augmentation limitée (2 000 euros) et ciblée (master et doctorat), avec environ 105 000 étudiants concernés (voir Tableau n° 32), les ressources tirées seraient au maximum de l'ordre de 210 millions d'euros par an. Pour les finances publiques, un tel scénario aboutirait à des dépenses supplémentaires de l'ordre de 1,68 milliard par an. Ce montant correspond aux dépenses à hauteur de 11 100 euros pour 65 000 étudiants (formations et filières où l'augmentation des frais à 2 000 euros n'est pas appliquée) et aux dépenses de 9 100 euros (déduction faite de la participation financière des étudiants à hauteur de 2 000 euros) pour environ 105 000 étudiants concernés par l'augmentation (master et doctorat), soit 721 millions plus 955 millions.

La logique est bien d'augmenter les ressources privées disponibles afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et notamment l'expérience des étudiants internationaux en les faisant participer au coût de la formation. Un tel scénario aboutirait à une baisse temporaire des effectifs entrants, suivie par une reprise de la tendance haussière. Néanmoins, au Royaume-Uni, il a amené les pouvoirs publics à augmenter le niveau des frais de scolarité régulièrement jusqu'à atteindre le coût complet. La faible hausse des frais ne permet guère d'investir dans la qualité du système, surtout si les dépenses publiques diminuent dans le même temps, ou à mesure de l'augmentation des effectifs d'étudiants internationaux accueillis (voir scénario précédent).

Tableau n° 33 – Avantages, inconvénients et perspectives du scénario n° 2

Avantages	Inconvénients	Perspectives
• Augmentation des frais impactant faiblement le choix de la France par les étudiants internationaux.	• Acquisition de ressources financières très limitées au regard des besoins.	• Probable augmentation régulière du niveau des frais de scolarité des étudiants internationaux .

Coût supplémentaire pour les finances publiques : 1,68 milliard.
Bénéfices : revenus pour l'économie, emplois créés, bénéfices politiques.
Capacités d'investissement dans l'internationalisation : 210 millions.

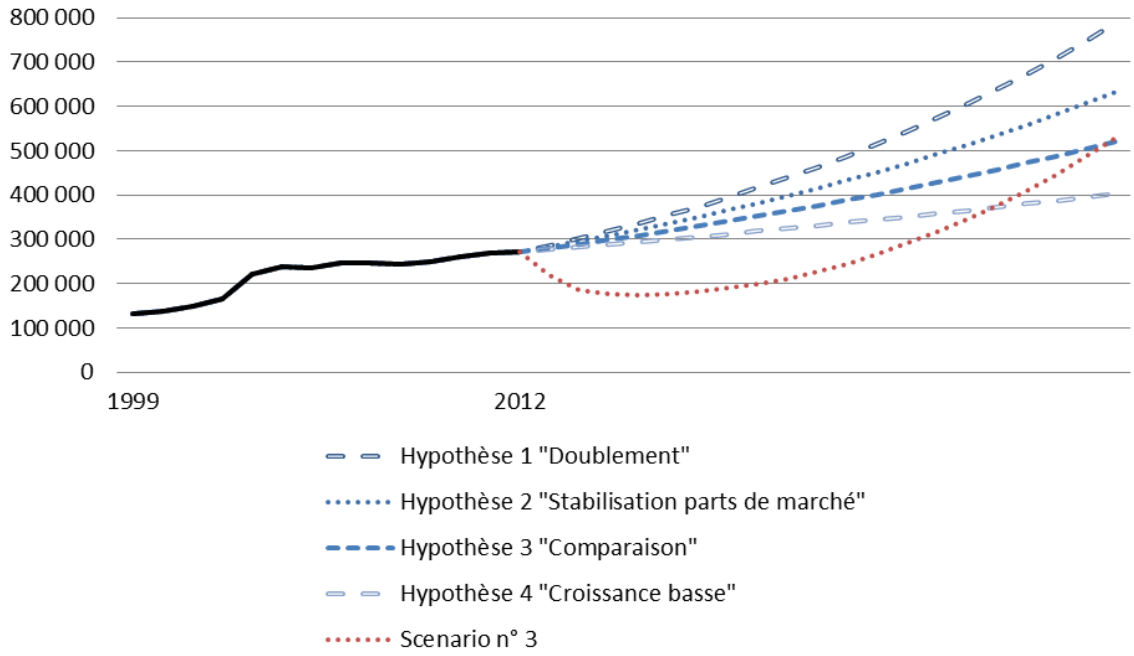
Scénario n° 3 – Une augmentation des frais sélective et à coût complet : le scénario « nordique »

Un troisième scénario repose sur une augmentation des frais à coût complet mais sélective, c'est-à-dire ciblée en fonction de priorités fixées principalement au niveau national : exemption pour les étudiants des pays les moins développés, pour certaines filières, etc.

Ce scénario s'inscrit dans une stratégie d'augmentation de la qualité du système français d'enseignement supérieur et de recherche. **C'est le seul qui permette de dégager des ressources suffisantes pour à la fois favoriser l'équité du système envers les pays les moins développés, améliorer l'expérience des étudiants internationaux et leurs interactions avec les étudiants français, et investir massivement dans les nouvelles formes d'internationalisation de l'enseignement supérieur.**

Son inconvénient principal est sa contradiction temporaire avec l'objectif d'augmentation quantitative des effectifs d'étudiants internationaux accueillis en France, même si, à long terme, cette difficulté devrait se réduire, voire permettre – comme en Australie, au Danemark ou au Royaume-Uni – de retrouver une croissance des effectifs plus rapide. Les expériences étrangères montrent comment l'introduction d'une telle réforme aboutit à une courbe « en U » du nombre d'étudiants internationaux, c'est-à-dire une chute puis une stabilisation brève avant une croissance plus forte.

Graphique n° 18 – Projections de la courbe « en U » du scénario n° 3



Source : calculs France stratégie, d'après Unesco Institute for Statistics, hypothèses du Tableau n° 13 – Chapitre 3

Les pays nordiques différencient fortement les frais entre étudiants nationaux et internationaux : les premiers bénéficient de la gratuité quand les seconds paient le coût complet de leur formation. Comme au Danemark et en Suède, les établissements français pourraient être autonomes dans la fixation des frais de scolarité, même si en principe ces frais doivent couvrir l'intégralité du programme d'études, *via* un niveau « plancher ». Il existerait ainsi un socle mais aucun plafond pour le montant des frais de scolarité. Les établissements seraient autorisés à faire payer davantage que le coût complet, à condition de redistribuer directement le surplus en bourses propres (ou en exemption de frais de scolarité) pour attirer des étudiants non communautaires, avec les critères propres à chaque établissement. Ce système n'a guère été mobilisé par les universités danoises[1], mais une partie des établissements français réclame une autonomie dans la gestion de bourses pour les étudiants internationaux. Ce serait alors à eux de saisir cette opportunité.

Ce système resterait probablement marginal. L'idée serait bien, en France comme au Danemark, de développer les bourses gérées au niveau national. En effet, la principale difficulté au Danemark tenait au manque de bourses pour les étudiants extra-communautaires. Pourtant, dans l'enseignement supérieur, le financement des bourses est passé d'environ 2 millions de couronnes en 2006 à 28,7 millions en 2009 et jusqu'à 59 millions en 2011 (environ 8 millions d'euros). Ces fonds, multipliés par 30 en l'espace

(1) Norden (2013), *Tuition Fees for International Students: Nordic Practice*, Copenhague.

de cinq années, ont été massivement dédiés aux pays africains[1]. En Suède, c'est également la difficulté majeure à laquelle les établissements ont dû faire face depuis la mise en place de la réforme. Aujourd'hui, en France, le budget consacré au financement des bourses s'élève à environ 60 millions d'euros, avec plus de 9 500 bourses, majoritairement destinés aux frais de scolarité et aux dépenses de vie courante[2].

Une particularité du dispositif suédois est qu'il conserve la gratuité pour les étudiants internationaux en doctorat, dans une logique d'attraction des plus qualifiés, pour attirer les jeunes chercheurs et à long terme favoriser l'innovation.

Tableau n° 34 – Avantages, inconvénients et perspectives du scénario n° 3

Avantages	Inconvénients	Perspectives
• Acquisition de ressources financières importantes qui peuvent être mobilisées pour l'amélioration de la qualité du système d'enseignement supérieur dans son ensemble. • Absence de pression sur les finances publiques. • Ressources supplémentaires qui peuvent financer d'autres types d'internationalisation (Moocs, exportation des formations, etc.)**.**	• Baisse importante du nombre d'étudiants accueillis sur le court et moyen terme. • Contradiction avec l'affichage de l'attraction d'un nombre plus important d'étudiants internationaux. • Acceptabilité relativement limitée d'une telle réforme.	• Recomposition de la distribution des origines géographiques vers une européanisation des flux. • Changement de modèle.
Coût supplémentaire pour les finances publiques : 0. **Bénéfices : revenus pour les établissements mais limitation sur le court et moyen terme des bénéfices économiques (– 0,02 % PIB).** **Capacités d'investissement dans l'internationalisation : 850 millions d'euros.**		

Le cas français reste particulier : des étudiants internationaux nombreux, en large majorité issus des pays en développement

La particularité de la France tient au fait qu'elle accueille une part importante d'étudiants internationaux, dont plus de quatre sur cinq sont d'origine extra-communautaire en 2011, d'où la grande sensibilité du système d'enseignement supérieur à toute évolution du mécanisme de financement de ces étudiants.

(1) Pour l'enseignement professionnel et les « university colleges », le financement des bourses a augmenté en passant de 1 million de couronnes en 2006 à plus de 14 millions en 2007 et 20 millions en 2011 (soit environ 2,7 millions d'euros).
(2) Voir IGAENR, IGAE (2014), *op. cit.*

Le Danemark était avant sa réforme en 2005 dans une position très différente, avec à peine 4 % d'étudiants internationaux dans sa population étudiante, dont seulement 30,9 % d'étudiants extra-communautaires. En 2011, il accueille 8,1 % d'étudiants internationaux, mais à peine 23,4 % d'entre eux sont extra-communautaires (et sont amenés à payer pour leurs études), et seulement 2,3 % proviennent d'Afrique (voir Tableau n° 35).

Le cas français se rapproche davantage du système suédois, qui accueillait 82 % d'étudiants extra-communautaires en 2011 (avant sa réforme), puis 74,4 % en 2012 (juste après la réforme), avec une tendance forte vers l'européanisation des stocks d'étudiants internationaux. Il subsiste néanmoins une grande différence avec la France en matière d'origine géographique : la France accueille principalement des étudiants d'Afrique (42,8 % en 2011), et peu d'Asie (22 %), quand la Suède reçoit 42,3 % d'étudiants d'Asie et 5,4 % d'Afrique (voir Tableau n° 35).

Ces spécificités, liées à l'histoire plus qu'à la gratuité actuelle du système français, ne peuvent être ignorées. La sociologie des étudiants internationaux en France est beaucoup plus sensible qu'ailleurs à une augmentation des frais de scolarité. Le risque de diminution des effectifs d'étudiants internationaux y est ainsi accentué. C'est pourquoi une réforme du financement les concernant – une augmentation des frais de scolarité – doit s'accompagner d'un développement massif des bourses en faveur des étudiants non européens.

Tableau n° 35 – Comparaison de la distribution des étudiants internationaux par origine géographique

	Effectifs	Part des étudiants internationaux dans les effectifs nationaux (%)	Afrique (%)	Amérique du Nord (%)	Caraïbes, Amérique centrale, Amérique du Sud (%)	Asie Océanie (%)	Europe (%)	Inconnu (%)	Commu-nautaires (%)	Extra-commu-nautaires (%)
Allemagne	207 771	7	7,9	2,2	3,9	31	42,8	19,6	28,3	71,7
Danemark	20 252	8,1	2,3	1,4	1,1	11,9	77,9	5,5	76,6	23,4
France	268 212	11,8	42,8	1,9	5,9	22	22,0	5,5	17,2	82,8
Pays-Bas	38 367	7,2	2,1	1,0	2,8	16	77,2	0,9	74,7	25,3
Royaume-Uni	419 946	17,1	8,7	4,8	1,9	52,4	30,9	1,3	29,0	71,0
Suède*	28 629	6,3	5,4	2,5	2,3	42,3	29,9	17,6	25,6	74,4

* Chiffres de 2012 postérieurs à la réforme.

Source : Unesco Institute of Statistics, 2011

5. Simulation du scénario privilégié

Le scénario n° 3 est le seul à dégager des ressources importantes au regard des besoins. Dans cette simulation, nous nous appuyons en grande partie sur l'expérience des pays nordiques (modèle des frais « socle » ; autonomie de gestion des surplus pour les établissements), tout en capitalisant sur les expériences pertinentes au Danemark (amplification du système de bourses visant en particulier l'Afrique) et en Suède (exonération pour le niveau doctorat). La grande difficulté de ces modèles reste, du point de vue français, de limiter le plus possible la baisse du nombre d'étudiants internationaux accueillis.

5.1. Principales caractéristiques

Des frais de scolarité sont facturés au coût complet pour les étudiants issus des pays tiers et en mobilité dans les formations universitaires, IUT, classes préparatoires, STS, et grandes écoles publiques (voir Tableau n° 36).

Le niveau des frais s'élève à 11 101 euros en moyenne, avec des variations selon les établissements.

Le niveau doctorat, soit 16 258 étudiants (2011), est exonéré des frais.

5.2. Impact estimé

Les nouvelles ressources des frais de scolarité s'élèvent à environ 850 millions d'euros, en considérant qu'environ 102 000 étudiants seraient amenés à payer en moyenne 11 101 euros de frais de scolarité (voir Tableau n° 36).

Tableau n° 36 – Effectifs et frais de scolarité dans le scénario n° 3
(frais et ressources en euros)

	Effectifs				Frais		Ressources retirées	
Filières	Étudiants étrangers	Dont pays tiers	Dont en mobilité*	Effectifs ciblés Scénario n° 3	Frais actuels acquittés	Frais coût complet Scénario n° 3	Différentiel théorique	Différentiel scénario n° 3 **(en tenant compte de la baisse de 40 % d'étudiants payants)**
	A	B	C	D	E	F	G	H
Universités	210 287	171 305	128 479					
Licence	89 404	70 388	52 791	52 791	183	6 000	307 085 247	184 251 148
Master	94 680	79 240	59 430	59 258	254	12 000	698 064 780	418 838 868
Doctorat	26 203	21 677	16 258	situation inchangée	388	388	-	-
Écoles d'ingénieurs	18 851	16 257	12 193	12 193	500	15 000	176 794 875	106 076 925
Écoles de management	16 313	12 773	9 580	9 580	-			
Autres grandes écoles	14 779	9 967	7 475	7475	1 000	12 000	82 229 182	49 337 509
IUT	10534	9 187	6 890	6 890	183	10 770	72 947 077	43 768 246
STS et assimilés	5 693	4 661	3 496	9 496	0	15 080	52 718 446	31 631 067
Classes préparatoires	3 074	2 413	1 810	1 810	0	19 740	24 866 543	14 919 926
	279 531	**226 563**	**169 923**				**1 414 706 149**	**848 823 690**
			Baisse de 40 % de ces effectifs : 101 953					

Source : RERS (Repères et références statistiques sur l'enseignement), 2013
Hypothèses : environ 170 000 étudiants (169 923 exactement) issus de pays tiers et en mobilité (C) sont concernés par cette réforme. En simulant une baisse de 40 % des effectifs (soit 68 000 étudiants en moins) après l'introduction du coût complet, 102 000 étudiants paieraient les frais (101 953 exactement). **Le différentiel théorique (G)** correspond aux ressources supplémentaires tirées de l'introduction de frais au coût complet, c'est-à-dire en prenant en compte le niveau des frais actuellement acquittés : G = C*(F-E). **Le différentiel du scénario n° 3 (H)** correspond aux ressources supplémentaires tirées de l'introduction de frais au coût complet, mais avec une baisse de 40 % des effectifs : H = G* 60 %.

La principale conséquence pour la France réside dans la baisse du nombre d'étudiants internationaux. On estime que la baisse à cinq ans des effectifs d'étudiants issus des pays tiers en mobilité s'élèverait à 40 %, soit moins qu'en Suède[1] mais plus qu'au Royaume-Uni et au Danemark. À dix ans, la France récupérerait 75 % de cette population. Compte tenu de l'augmentation des effectifs d'étudiants internationaux non payants (communautaires ou résidents des pays tiers), le nombre total d'étudiants internationaux se maintiendrait à l'horizon de dix ans.

Avec moins d'étudiants extra-communautaires (– 68 000), les dépenses publiques en matière d'enseignement supérieur baissent de 633 millions d'euros environ. Avec également moins de résidents en France, cette évolution a un léger impact direct sur la croissance économique, du fait de la diminution de la population présente sur le sol français (– 0,02 point du PIB).

Même en conservant la gratuité pour les doctorants, il est possible qu'on assiste à terme à une contraction du vivier potentiel d'étudiants étrangers de niveau master en vue de l'accès au doctorat.

Ce scénario est une estimation sensible à la variation des hypothèses. En effet, son acuité dépend de changements importants au sein même du système éducatif français et dans les politiques d'immigration (voir Chapitre 5, Orientation n° 3) : des politiques d'attractivité renouvelée avec des moyens publics importants, un développement indispensable des services fournis aux étudiants, une attention particulière aux classements internationaux des universités qui constituent des signaux de qualité à l'international, la mise en œuvre d'une politique d'immigration (de visas) en phase avec les objectifs d'attractivité, donc facilitant la possibilité de travailler pendant les études et de s'insérer sur le marché du travail, etc.

5.3. Modalités de la mise en œuvre

En vue d'une telle réforme, de nouvelles configurations administratives sont à trouver. En particulier, la grande partie des frais sera mobilisée pour financer des bourses pour les étudiants internationaux gérés par Campus France. Il faudra créer les bons circuits administratifs pour faire transiter ces sommes. Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur n'ont aujourd'hui guère de comptabilité analytique, d'où la question de la définition, locale ou nationale, du coût complet pour les différents niveaux de formation et pour les différentes filières. Enfin, il serait envisageable de penser le coût complet comme un « plancher » du niveau des frais, les établissements pouvant aller au-delà, à condition de faire profiter de ces ressources supplémentaires les étudiants étrangers, *via* des services spécifiques, ou des bourses gérées, cette fois-ci par les

(1) Dans le cas de la Suède, le nombre de nouveaux étudiants étrangers a baissé de 79 %, avec un taux différent selon le pays d'origine : 55 % pour la Chine, plus de 90 % pour le Pakistan et le Bangladesh.

établissements eux-mêmes, dans le cadre de leur politique autonome d'internationalisation.

Implications et conditions de soutenabilité du scénario

La mise en œuvre de ce scénario nécessite plusieurs actions qui relèvent d'ordres différents : **conserver le niveau de dépenses publiques actuel au profit des établissements ; limiter la baisse potentiellement importante des étudiants d'origine africaine en mobilité internationale ; investir à long terme pour améliorer l'attractivité internationale des établissements français.** Ce sont les conditions de la soutenabilité d'une telle réforme.

Conserver le niveau de dépenses publiques actuel au profit des établissements

Les ressources humaines et financières octroyées par les pouvoirs publics aux établissements ne doivent pas baisser au titre que les étudiants internationaux paieraient désormais leur formation. Ces frais de scolarité constituent des ressources supplémentaires pour l'ensemble du système français d'enseignement supérieur et de recherche, en particulier pour favoriser son internationalisation.

Recalibrer les politiques de bourses, outils d'équité et de sélection

La première implication, nécessaire pour éviter la chute des effectifs internationaux, est l'augmentation du nombre et du niveau des bourses pour les étudiants extra-communautaires en mobilité. L'objectif serait de créer 30 000 bourses annuelles supplémentaires sous forme d'exemptions de frais de scolarité.

Sur les 170 000 étudiants concernés par la hausse des frais de scolarité, on peut estimer qu'environ 40 % (68 000) ne viendront plus en France à horizon de cinq ans (avec une chute forte la première année d'application). Cette baisse surviendrait malgré l'augmentation du nombre de bourses. Aujourd'hui, les bourses versées par la France (9 500) et par les gouvernements étrangers (environ 5 600) constituent les deux principales sources de financement public des 271 000 étudiants étrangers en France. L'exemption totale des frais de scolarité pour les bourses du gouvernement français et les bourses des gouvernements étrangers, ainsi que la création de 30 000 exemptions dédiées à l'espace francophone, éviteraient une baisse drastique des étudiants extra-communautaires telle qu'en a connue la Suède. Ce nouveau système de bourses permettrait également d'être plus sélectif d'un point de vue académique : il s'agirait de réorienter de façon prioritaire les exemptions vers les pays africains[1]. Outre les nombreuses raisons de faire le choix de l'Afrique (voir Chapitre 3), cette réorientation est nécessaire pour limiter la baisse du nombre d'étudiants internationaux accueillis en

(1) Ceux-ci représentent 46 % des étudiants étrangers, et seulement 39 % des bourses du gouvernement français.

France après une augmentation des frais de scolarité. Les bourses pourraient également davantage cibler les étudiants en licence (aujourd'hui, seul 7 % des bourses sont accordées au niveau licence). Le coût de cette mesure s'élèverait à environ 440 millions d'euros (voir Tableau n° 37).

Tableau n° 37 – Recalibrage des bourses (en euros)

Coût des bourses et exemptions		
A	Montant moyen de l'exemption de frais de scolarité	11 101
B	Nombre de bourses en 2013	9 500
C	Coût de l'exemption pour les boursiers actuels (A x B)	105 459 500
D	Nombre d'exemptions supplémentaires	30 000
E	Coût total des exemptions de frais de scolarité (C + D*A)	438 489 500

Un réinvestissement indispensable dans la qualité de l'enseignement supérieur

Un autre axe essentiel de l'investissement est l'amélioration de l'attractivité des établissements français. Le gain net, c'est-à-dire la différence entre les ressources nouvelles issues de l'instauration des frais et les dépenses à engager dans le cadre de mesures d'équité par un recalibrage des bourses, s'élèverait à 410 millions d'euros. Ces ressources doivent être mobilisées pour lancer un plan national de développement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour améliorer sa qualité et son attractivité (voir plus loin).

5.4. Cinq actions indispensables pour assurer l'équité, investir dans la qualité et renforcer l'attractivité

La soutenabilité d'une telle réforme dépend de l'activation de cinq actions qui ont une double fonction : promouvoir un principe d'équité en neutralisant les effets négatifs de court et moyen terme de l'introduction d'un principe de tarification ; et assurer le renforcement de l'attractivité du système français et l'amélioration durable de sa qualité.

D'ici à cinq ans, au vu de l'évolution du nombre d'étudiants internationaux, les dépenses publiques liées aux étudiants internationaux auront baissé de 680 millions d'euros (voir Scénario n° 3), ce qui permettra d'augmenter le niveau de dépenses par étudiant. Par ailleurs, la facturation des frais de scolarité atteindra environ 850 millions d'euros, dont nous proposons la répartition suivante :

Tableau n° 38 – Plan d'action à cinq ans et financement (en millions d'euros)

Objectifs	Mesures		Montant	%
Équité	Action n° 1	Recalibrer les politiques de bourses	440	51,8 %
Qualité	Action n° 2	Améliorer l'expérience des étudiants internationaux	280	32,9 %
Attractivité	Action n° 3	Accompagner l'internationalisation des établissements	52,5	6,2 %
	Action n° 4	Investir dans l'offre numérique	70	8,2 %
	Action n° 5	Renforcer les politiques d'attraction et de promotion	7,5	0,9 %
		Apport total de la hausse des frais de scolarité	**850**	**100,0 %**

Les gains de la réforme sont ainsi réinvestis au service de trois grands objectifs :

- un objectif d'équité par un recalibrage des politiques de bourses, en les ciblant sur l'espace francophone (Action n° 1) ;
- un objectif d'amélioration de l'expérience des études des étudiants internationaux (Action n° 2) ;
- un objectif de renforcement de l'attractivité de l'enseignement supérieur français (Actions n° 3, 4 et 5).

- **Action n° 1 : un recalibrage des politiques de bourses ciblées sur l'espace francophone.** Aujourd'hui, les bourses du gouvernement français (9 500) et celles des gouvernements étrangers (environ 5 600) constituent les deux principales sources d'aides publiques destinées aux 271 000 étudiants internationaux présents en France. L'exemption totale des frais de scolarité pour les bourses du gouvernement français, ainsi que la création de 30 000 exemptions dédiées à l'espace francophone, permettraient à la fois de neutraliser les effets négatifs de court terme de baisse des effectifs liée à l'introduction de frais et de promouvoir une internationalisation inclusive. Un tel système de bourses permettrait également d'être plus sélectif d'un point de vue académique : il s'agirait de réorienter de façon prioritaire ces exemptions vers l'espace francophone, notamment l'Afrique. Le coût de cette mesure de recalibrage des politiques de bourses s'élèverait à environ 440 millions d'euros par an.

  Financement : 440 millions par an.

  Objectif : 30 000 bourses annuelles supplémentaires.

  Indicateurs possibles de suivi : répartition équitable des origines géographiques des boursiers (par exemple, la part des étudiants provenant des pays les moins avancés).

- **Action n° 2 : un développement des services aux étudiants et une amélioration de l'expérience des étudiants internationaux en France.** Ce point est rendu nécessaire par l'augmentation des frais de scolarité, qui démultiplie les attentes des étudiants. Outre le fait que les établissements, leur administration et leurs enseignants peuvent avoir des difficultés à s'inscrire dans une logique servicielle, se pose une question financière. Il paraît ainsi nécessaire d'allouer 1 000 euros par étudiant accueilli, soit environ 10 % du coût de la formation, pour mener des actions spécifiques envers les étudiants étrangers, extra-communautaires ou communautaires, afin d'améliorer leur expérience (cours de langue française, services spécifiques d'aide à la recherche d'un logement ou d'un emploi étudiant, etc.).

  Financement : 280 millions par an.

  Objectif : une meilleure expérience grâce à de meilleurs services pour tous.

  Indicateurs possibles de suivi : taux de réussite des étudiants internationaux, taux de satisfaction des étudiants internationaux (enquête *ad hoc* à développer).

- **Action n° 3 : un investissement pour l'exportation des formations françaises à l'étranger.** Cet effort est nécessaire pour accompagner les projets d'internationalisation des établissements français : il pourrait passer par des « appels à projet » spécifiques, privilégiant les projets innovants, axés sur l'innovation et la recherche et appuyés sur des modèles économiques soutenables. Cet investissement serait doté d'une enveloppe de 50 millions par an. L'unité d'expertise et d'accompagnement pour l'internationalisation des établissements serait quant à elle dotée de 2,5 millions par an (voir Chapitre 6).

  Financement : 52,5 millions par an.

  Objectif : développer l'offre d'enseignement supérieur français à l'étranger tout en s'assurant de sa qualité.

  Indicateurs possibles de suivi : nombre d'étudiants accueillis dans les formations françaises à l'étranger, nombre de coopérations internationales d'enseignement et de recherche en activité.

- **Action n° 4 : un investissement pour le développement de l'offre numérique des établissements français.** Au-delà des programmes d'« investissements d'avenir » déjà consacrés au numérique, un investissement important devrait être consenti pour développer l'offre numérique en direction de l'espace francophone et stimuler la recherche et la mise en application d'innovations pédagogiques au sein des établissements[1]. Cet investissement serait financé par des « appels à projet » dotés de financements à hauteur de 70 millions d'euros par an.

(1) Le rapport d'étape de la StraNES pointe un besoin important dans ce domaine, voir StraNES (2014), *op. cit.*

Financement : 70 millions par an.

Objectif : faire de l'offre numérique française la première offre non anglophone au niveau mondial.

Indicateurs possibles de suivi : nombre de Moocs développés, nombre d'inscrits à l'étranger et taux de complétion, origine géographique des inscrits.

- **Action n° 5 : une politique active pour l'attraction et le recrutement d'étudiants.** Cette politique passe par des moyens renforcés de communication et de marketing ciblés sur certains pays, par la mise en place d'une approche de « branding » pour l'enseignement supérieur français (marque France) et par le renforcement des moyens des réseaux diplomatiques et des opérateurs chargés de l'identification et de la sélection des boursiers et, plus largement de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger.

  Financement : 7,5 millions par an.

  Objectif : rester la première destination non anglophone grâce à des politiques d'attraction renouvelée.

  Indicateurs possibles de suivi : nombre de candidats aux études supérieures en France dans les pays cibles de cette politique

Et après cinq ans ?

Cinq ans après une telle réforme, le nombre d'étudiants internationaux augmentera probablement fortement, davantage qu'aujourd'hui, en raison de l'augmentation de la qualité. Gageons que la sortie de la crise économique permettra alors de poursuivre le financement sur dépenses publiques du coût de la formation des étudiants internationaux. Compte tenu de la faiblesse du coût marginal dans le secteur éducatif, c'est-à-dire du coût supplémentaire induit par l'accueil d'un étudiant supplémentaire dans une formation, les dépenses publiques pourraient contribuer à renforcer le système d'exemption présenté plus haut (Action n° 1).

À terme, deux évolutions semblent envisageables. Dans un premier cas, en restant dans une tradition française « humaniste » et de défense de la francophonie, comme suggéré dans le rapport de la StraNES, on pourrait octroyer une exemption pour l'ensemble des étudiants de l'espace francophone, en ébauchant un espace organisé de mobilité sur le modèle européen d'ERASMUS. Dans un second cas, ce modèle de financement pourrait prendre la voie sociale-démocrate plébiscitée dans les pays nordiques (Suède, Danemark) : garantir la gratuité des formations supérieures, au moins à l'Université, valorisant ainsi l'éducation comme un bien public.

CONCLUSION

UNE AMBITION : ALLIER ÉQUITÉ ET QUALITÉ

La stratégie de la France dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est historiquement plutôt structurée autour des logiques d'influence et de coopération et, plus récemment, d'attraction de main-d'œuvre qualifiée. D'autres pays comme l'Australie ou le Royaume-Uni ont privilégié les logiques commerciales, tandis que la logique d'amélioration de la qualité est de plus en plus au centre de l'approche allemande.

À la lumière du diagnostic sur les transformations internationales en cours et à venir, de l'examen distancié des forces et des faiblesses du cas français et de l'analyse comparée des stratégies des principaux pays d'accueil dans le monde, **une ambition pour la France consisterait à utiliser l'internationalisation comme levier pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche**. Cela reviendrait à faire de la qualité un objectif prioritaire. Toutefois, les spécificités du système français, l'ancrage géographique des flux de mobilité entrante principalement en Afrique, son positionnement d'outsider sur le marché mondial en raison de la langue, plaident fortement pour que la quête de qualité s'articule avec une recherche d'équité. La thématique de l'internationalisation « inclusive », soucieuse des asymétries qui structurent le marché mondial de l'éducation (asymétries de capacités, d'information, de ressources financières, etc.), recèle des enjeux décisifs pour le positionnement de l'enseignement supérieur français : la capacité des établissements à s'internationaliser dans un contexte budgétaire fortement contraint et dans une configuration où les ressources humaines des établissements sont peu formées et peu armées, les obstacles financiers à la mobilité étudiante qui seraient renforcés dans un contexte de tarification des études, etc.

Ces deux objectifs de montée en qualité et d'équité pourraient ainsi animer la stratégie d'internationalisation de la France. Cela nécessite toutefois des transformations notables de l'environnement des politiques publiques ainsi que de l'écosystème de l'enseignement supérieur.

Un levier de financement : faire payer le coût complet de la formation, mais de manière ciblée

Le développement de l'internationalisation a un coût non négligeable. L'instauration de frais de scolarité pour les étudiants extra-communautaires permettrait de dégager des ressources. **L'introduction d'un principe de tarification ne doit cependant pas justifier une baisse des dépenses publiques correspondantes mais servir au développement d'une internationalisation inclusive au service de la qualité de l'enseignement supérieur français.** La justification d'une telle tarification, outre qu'il ne revient pas aux contribuables français de subventionner les études des extra-communautaires qui ne contribuent pas *via* l'impôt, doit être positive : la tarification doit servir un plan ambitieux d'investissement. D'autant plus que cet investissement est indispensable pour mieux contrôler ou neutraliser les effets négatifs de court et moyen terme d'une telle tarification.

Ce plan s'appuie ainsi sur une tarification des études pour les étudiants extra-communautaires, qui exclurait le niveau doctorat. **Les nouvelles ressources des frais de scolarité s'élèvent à environ 850 millions d'euros par an**.

Des effets directs négatifs mais une transformation positive sur le plus long terme

À en juger par les précédents britannique, danois et suédois, une baisse des flux entrants est à prévoir. Compte tenu de la spécificité française (avec 82 % d'extra-communautaires et une surreprésentation des étudiants africains), la chute pourrait être forte. Sur le long terme, la réforme aboutirait à une transformation des logiques d'attractivité du système d'enseignement supérieur français. Sa soutenabilité tiendrait toutefois à l'activation de cinq actions qui apparaissent indispensables à la fois pour neutraliser les effets négatifs de court et moyen terme de l'introduction d'un principe de tarification mais aussi pour assurer le renforcement de l'attractivité du système français et améliorer durablement sa qualité (voir Tableau n° 39).

Une méthode : un État stratège sur des priorités nationales et une amplification de la logique de service aux établissements

Dans un contexte d'autonomie croissante des établissements, deux logiques complémentaires pourraient animer la fabrique des politiques d'internationalisation :

- une logique d'État stratège sur un nombre nécessairement limité de priorités nationales. Deux leviers sont à la disposition de l'État : le financement (voir actions n° 1, 2, 3, 4 et 5 ci-dessous) et l'évaluation ;
- une amplification de la logique de service aux établissements. Pour instaurer un environnement informationnel favorable, il convient de créer une unité d'expertise et

d'accompagnement de l'internationalisation des établissements, avec trois grandes missions – animation et représentation ; aide et conseil ; enfin études et prospective. Un montant de 2,5 millions d'euros par an lui serait alloué, notamment dans le cadre de l'action n° 3 (accompagner l'internationalisation des établissements français).

Un plan de cinq actions indispensables pour assurer l'équité, investir dans la qualité et renforcer l'attractivité

Ce rapport propose un réinvestissement des gains de la réforme – estimés à 850 millions d'euros par an – au service de trois grands objectifs :

- un objectif d'équité *via* un recalibrage des politiques de bourses, en les ciblant sur l'espace francophone (Action n° 1) ;
- un objectif d'amélioration de l'expérience des études des étudiants internationaux (Action n° 2) ;
- un objectif de renforcement de l'attractivité de l'enseignement supérieur français (Actions n° 3, 4 et 5).

Tableau n° 39 – Plan d'action à cinq ans et financement (en millions d'euros)

Objectifs	Mesures		Montant	%
Équité	Action n° 1	Recalibrer les politiques de bourses	440	51,8 %
Qualité	Action n° 2	Améliorer l'expérience des étudiants internationaux	280	32,9 %
Attractivité	Action n° 3	Accompagner l'internationalisation des établissements	52,5	6,2 %
	Action n° 4	Investir dans l'offre numérique	70	8,2 %
	Action n° 5	Renforcer les politiques d'attraction et de promotion	7,5	0,9 %
		Apport total de la hausse des frais de scolarité	**850**	**100,0 %**

ANNEXES

LES FORMATIONS FRANÇAISES À L'ÉTRANGER : CHINE, MAROC, VIETNAM, SÉNÉGAL

L'absence de données systématiques sur les formations françaises à l'étranger illustre le pilotage en partie défaillant du processus d'internationalisation de notre enseignement supérieur.

Nous avons recensé de la façon la plus exhaustive possible – recherches sur Internet, recoupement avec les listes du Ministère et des conférences d'établissements – ces formations en Chine, au Maroc, au Sénégal et au Vietnam. Cet embryon n'a vocation qu'à inciter les acteurs français à mener un recensement digne de ce nom.

Formations françaises en Chine

La typologie des modes d'implantation en Chine est largement déterminée par les contraintes juridiques fixées par le ministère de l'Éducation chinois :

- *institut sino-étranger* : installation d'un établissement étranger en Chine en vue de délivrer un diplôme à des étudiants chinois, accrédité par le ministère chinois de l'Éducation. Cet établissement peut être indépendant ou former une composante d'une université chinoise. Toute implantation d'un établissement étranger doit avoir un président de nationalité chinoise, être contrôlée au moins à 50 % par la partie chinoise, ne pas faire de profits sur les frais de scolarité ;
- *campus délocalisés non accrédités* : ces campus ont un statut d'entreprise étrangère en Chine. Ils ont ainsi le droit de s'engager dans des activités lucratives, de signer des contrats. Les diplômes délivrés ne sont pas accrédités par le gouvernement chinois. L'objectif est souvent de permettre aux institutions étrangères d'envoyer leur étudiants effectuer un séjour en Chine. Ces campus peuvent toutefois proposer des cours à des étudiants chinois (langues, formations courtes), mais sans leur délivrer de diplôme reconnu ;
- *programme conjoint* : ce type de programme mène soit à la délivrance d'un double diplôme, soit à la délivrance d'un diplôme chinois et d'un diplôme étranger. L'accréditation du ministère chinois de l'Éducation est nécessaire. Ces programmes ne nécessitent pas une implantation physique en Chine de l'institution d'envoi.
- *programme délocalisé* : programme français accrédité par le ministère chinois de l'Éducation délivré au moins pour partie en Chine.

Formations françaises en Chine

Institution(s) d'envoi	Type d'établissement d'envoi	Nom local (si différent)	Partenaire chinois (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
Groupe des Écoles centrales	École d'ingénieurs	École centrale de Pékin	Université d'aéronautique et d'astronautique de Pékin (Beihang ou BUAA)	Institut sino-étranger	2005	Ingénierie
Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM), université de technologie de Compiègne (UTC) et université de technologie de Troyes (UTT)	Regroupement diversifié	Université de technologie sino-européenne de l'université de Shanghai	Université de Shanghai	Institut sino-étranger	2005	Ingénierie
ENAC Toulouse, ISAE-ENSMA Poitiers, ISAE Toulouse	École d'ingénieurs	Institut sino-européen d'aéronautique de Tianjin	Université de l'aviation civile de Chine (CAUC)	Institut sino-étranger	2007	Ingénierie
Consortium FINUCI	École d'ingénieurs	Institut franco-chinois de l'énergie nucléaire	Université Sun Yat-Sen de Canton	Institut sino-étranger	2010	Ingénierie
ParisTech	École d'ingénieurs	Institut sino-européen ICARE	Université des sciences et technologies de Huazhong	Institut sino-étranger		
Universités Paul-Valéry-Montpellier-3, Paris-Sorbonne, et Euromed Management	Regroupement diversifié	Institut franco-chinois de l'université du Peuple de Chine	Université du peuple de Chine (Renmin)	Institut sino-étranger	2010	Droit, économie, gestion ; Sciences humaines et sociales
Institut des sciences et technologies (ParisTech)	École d'ingénieurs	École d'ingénieurs de Shanghai Jiao Tong ParisTech	Université de Shanghai Jiao Tong	Institut sino-étranger	2012	Ingénierie
Paris Tech	École d'ingénieurs	Institut franco-chinois d'ingénierie et de management	Université Tongji	Institut sino-étranger	1999	Ingénierie ; Droit, économie, gestion

Institution(s) d'envoi	Type d'établissement d'envoi	Nom local (si différent)	Partenaire chinois (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
ENI Metz	École d'ingénieurs	École nationale d'ingénieurs sino-française de Nanjing	Nanjing University of Science and Technology	Institut sino-étranger	2013	Ingénierie
Polytech Nantes	École d'ingénieurs		South China University of Technology et Ocean China University		2012	Ingénierie
SKEMA	École de commerce	SKEMA (Suzhou)		Campus délocalisé non accrédité		Droit, économie, gestion
Telecom École de management	École de commerce			Campus délocalisé non accrédité		Droit, économie, gestion
Audencia en partenariat avec Centrale Nantes	École de commerce		Tsingshua University	Campus délocalisé non accrédité	En cours	Droit, commerce, gestion
EM Lyon	École de commerce		East China Normal University de Shanghai	Campus délocalisé non accrédité À destination des étudiants français		Droit, économie, gestion
École de design Nantes Atlantique	Autre type d'école		Université de Shanghai	Campus délocalisé non accrédité	2008 à Qingdao, déplacé à Shanghai en 2010	Autres disciplines
ESSCA	École de commerce		ESAI (École franco-chinoise de Shanghai)		2006	Droit, économie, gestion
IPAG	École de commerce		Yunnan Normal University	Campus délocalisé non accrédité À destination des étudiants français		Droit, économie, gestion
Rouen Business School	École de commerce		Université de Wuhan	Programme conjoint	2005	Droit, économie, gestion

Institution(s) d'envoi	Type d'établissement d'envoi	Nom local (si différent)	Partenaire chinois (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
Fédération Gay-Lussac	École d'ingénieurs		East China University of Science and Technology (ECUST)		2009	Ingénierie
Efrei	École d'ingénieurs		Beijing University of Technology ; Guang zhou College of South China University of Technology	Programme de jumelage (3+3)	2011 ; 2012	Ingénierie
ICD	École de commerce		Fudan University		2005	Droit, économie, gestion
IAE Lyon en partenariat avec l'EM Lyon	Regroupement diversifié		Institut Lingnan de l'université Zhongshan de Canton	Programme délocalisé À destination des cadres chinois francophones, ouvert ensuite aux cadres français	1998	Droit, économie, gestion
Reims Management School	École de commerce		Université d'économie et de commerce international (UIBE) de Pékin			Droit, économie, gestion
EM Grenoble et Grenoble Graduate School of Business	École de commerce		Université de Beihang	Diplôme délocalisé		Droit, économie, gestion

Formations françaises au Maroc

Institution d'envoi	Type d'établissement	Nom local (si différent)	Partenaire marocain (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
Groupe des Écoles centrales	École d'ingénieurs	École Centrale de Casablanca		Campus délocalisé	Projet en cours	Ingénierie
Kedge Business School	École de commerce	Euromed Marrakech		Campus délocalisé		Droit, commerce, gestion
Consortium composé d'établissements français publics et privés, d'établissements marocains publics et d'établissements tiers	École de commerce ; université	Université internationale de Rabat		Création d'établissement		Droit, commerce, gestion ; Ingénierie ; Architecture ; Sciences humaines et sociales
Toulouse Business School	École de commerce			Campus délocalisé		Droit, commerce, gestion
CNAM	Autre type d'école			Campus délocalisé Partenariat avec entreprises	2007	Ingénierie
EIGSCI	École d'ingénieurs	EIGSCICA (École d'ingénierie en génie des systèmes industriels Casablanca)		Filiale	2006	Ingénierie
ESIEA	École d'ingénieurs	EMIAE (École marocaine d'informatique automatique électronique)	Groupe marocain Cegepec	Filiale	2002	Ingénierie
EM Grenoble	École de commerce		ESCA	Partenariat académique ; programme conjoint		Droit, commerce, gestion
Écoles d'ingénieurs et universités françaises	Regroupement diversifié	INPT (Institut national des postes et des télécommunications marocain)		Partenariats académiques		Ingénierie

Institution d'envoi	Type d'établissement	Nom local (si différent)	Partenaire marocain (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
EM Grenoble, EMSI Grenoble, EM Normandie	École de commerce	INSEAM (Institut euro-africain de management)	ESCA	Création d'une nouvelle école		Droit, commerce, gestion
ESC Toulouse	École de commerce			Campus à Casablanca piloté par la CCI française au Maroc		Droit, commerce, gestion
Institut supérieur de l'électronique et du numérique (ISEN)	École d'ingénieurs			Campus délocalisé		Ingénierie
Arts et Métiers ParisTech	École d'ingénieurs		École supérieure de management de la qualité à Casablanca	Partenariat		Droit, commerce, gestion
École des Ponts Paris Tech	École d'ingénieurs		EHTP (École Hassania des travaux publics), Casablanca	Partenariat	Projet en cours	Ingénierie
Mines ParisTech, Dauphine, universités	Regroupement diversifié	EMINES	Université Mohamed VI Polytechnique, université Hassan II de Casablanca, université Cadi Ayyad de Marrakech	Jumelage	2013	Droit, commerce, gestion
EI.CESI (École d'ingénieurs du CESI)	École d'ingénieurs		CESI Casablanca, partenaires privés	Diplôme délocalisé		Ingénierie
ENGEES (École nationale du génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg)	École d'ingénieurs		Institut agronomique et vétérinaire Hassan II de Rabat	Diplôme délocalisé		Ingénierie
ENSGSI (École nationale supérieure en génie des systèmes industriels)	École d'ingénieurs		École nationale de l'industrie minérale à Rabat	Diplôme délocalisé		Ingénierie

Institution d'envoi	Type d'établissement	Nom local (si différent)	Partenaire marocain (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
ESC Amiens-Picardie	École de commerce		Université libre de Fès			Droit, commerce, gestion
ESSEC	École de commerce		Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises (ISAE) de Casablanca	Diplôme délocalisé		Droit, commerce, gestion
INSA Lyon	École d'ingénieurs		SEGEPEC Casablanca ; École Mohammedia à Rabat et ministère de l'Industrie ; Hautes études des sciences et techniques, de l'ingénierie et du management à Casablanca (HESTIM)	Diplôme délocalisé		Ingénierie
INSA Euromed	École d'ingénieurs		Université euro-méditerranéenne de Fès (UEMF)	Diplôme conjoint	Projet en cours	Ingénierie
SKEMA	École de commerce		Institut Polyfinance (SEGEPEC Group) à Casablanca			Droit, commerce, gestion

Formations françaises au Vietnam

Institution d'envoi	Type d'établissement	Nom de l'institution locale (si différent)	Partenaire vietnamien (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
Consortium d'universités et grandes écoles	Regroupement diversifié	Université des sciences et des technologies de Hanoi (USTH)	Consortium d'universités et d'instituts technologiques	Université publique de droit vietnamien	2009	Sciences ; ingénierie ; médecine ; autres disciplines
Universités et grandes écoles ; partenaires privés	Regroupement diversifié	Pôles universitaires français de Hanoi et Hô-Chi-Minh-Ville		Université publique de droit vietnamien	2006	Droit, économie, gestion ; ingénierie
CCI de Paris ; écoles de commerce ; universités	Regroupement diversifié	Centre franco-vietnamien de formation à la gestion (CFVG)			1992	Droit, économie, gestion
Écoles d'ingénieurs	Regroupement diversifié	Programme de de formation d'ingénieurs d'excellence au Vietnam (PFIEV)	Instituts polytech-niques de Hanoi et de Ho Chi Minh-Ville, et École nationale du génie civile de Hanoi	Programme national présent dans 4 établissements vietnamiens	1997	Ingénierie

Formations françaises au Sénégal

Institution d'envoi	Type d'établissement d'envoi	Nom de l'institution locale (si différent)	Partenaire sénégalais (si existant)	Type d'implantation	Date de lancement	Discipline
KEDGE Business School (Bordeaux École de management)	École de commerce			Campus délocalisé	2008	Droit, économie, gestion
EM Normandie	École de commerce		ISM Dakar			Droit, économie, gestion
ICN Business School	École de commerce		Sup de Co Dakar	Diplôme délocalisé	2008	Droit, économie, gestion
ESG Paris	École de commerce			Diplôme délocalisé		Droit, économie, gestion
Sup de Co Montpellier	École de commerce			Centre de recrutement	Projet en cours	Droit, économie, gestion

SIGLES ET ACRONYMES

AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AFD	Agence française de développement
AIU	Association internationale des universités
ANR	Agence nationale de la recherche
AUF	Agence universitaire de la francophonie
Austrade	Australian Trade Commission
BRIC	Brésil, Russie, Inde et Chine
CDEFI	Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs
CGE	Conférence des grandes écoles
CLOM	Cours en ligne ouvert et massif
CNAM	Centre national des arts et métiers
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNOUS	Centre national des œuvres universitaires et scolaires
COMUE	Communauté d'universités et d'établissements
CPU	Conférence des présidents d'université
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Office allemand d'échanges universitaires)
DBIS	Department for Business, Innovation and Skills (Royaume-Uni)
ENAC	École nationale de l'aviation civile
ENI	École nationale d'ingénieurs
EPFL	École polytechnique fédérale de Lausanne
ESC	École supérieure de commerce
ESG	École supérieure de gestion
FUN	France Université Numérique

HCERES	Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HESA	Higher Education Statistical Agency (Royaume-Uni)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz (Conférence des recteurs d'université, Allemagne)
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
INSA	Institut national des sciences appliquées
ISAE	Institut supérieur de l'aéronautique et de l'espace
IUT	Institut universitaire de technologie
Loi LRU	Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et aux responsabilités des universités
MAEDI	Ministère des Affaires étrangères et du Développement international
MBA	Master of Business Administration (Maîtrise en administration des affaires)
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MOOC	Massive open online course (voir CLOM)
NAFSA	National Association of Foreign Student Advisers (États-Unis)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
QAA	Quality Assurance Agency (Royaume-Uni)
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
StraNES	Stratégie nationale de l'enseignement supérieur
STS	Sciences, Technologies, Santé
TIC	Technologies de l'information et de la communication
VET	Vocation Education and Training

REMERCIEMENTS

Ce rapport s'appuie sur de nombreuses auditions auprès d'acteurs de l'enseignement supérieur en France et à l'étranger. Il a bénéficié des échanges et des débats qui ont eu lieu lors du séminaire organisé par France Stratégie le 3 juin 2014 sur les « perspectives de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en France à l'aune des expériences étrangères », qui a rassemblé des institutionnels, des experts et des représentants d'établissements. Nous remercions tout particulièrement les discutants et témoins de ce séminaire : Eva Egron-Polak et Stéphan Vincent-Lancrin.

Une visite d'études à Londres a été organisée les 14 et 15 avril 2014 afin de rencontrer les principaux acteurs institutionnels impliqués dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur britannique, ainsi que des chercheurs et des professeurs participant au développement international de leur institution. Ont ainsi été rencontrés Matthew Cott (Quality Assurance Agency), Kay Holford (Department for Business, Innovation and Skills), Rebecca Hughes (British Council), Brian Johnson (Department for Business, Innovation and Skills), Mark Lester (FutureLearn), Helen May (Higher Education Academy), Joanna Newman (King's College), Daniel Shah (UK International Unit), Steve Woodfield (Kingston University) et Michael Worton (University College London).

Ce rapport a par ailleurs bénéficié des commentaires d'inspecteurs du pôle « Analyses internationales » de l'IGAENR à qui des versions préliminaires ont été présentées en avril et en juin 2014. Nous remercions tout particulièrement Marc Foucault, coordinateur de ce pôle.

Nous remercions nos interlocuteurs allemands, Ulrich Grothus, Christiane Schmeken et Christian Thimme (DAAD), australien, Nicholas Baker de Austrade, et britannique, Sally Goodman (British Council). Ce travail a aussi tiré profit des conseils, précisions et aides bibliographiques de Kevin van Cauter, Michael Peak et John Worne du British Council. Nous remercions l'équipe de l'Institut de statistiques de l'Unesco pour son soutien, en particulier Chiao-Ling Chien et Patrick Montjouridès.



Directeur de la publication :
Jean Pisani-Ferry, commissaire général
Directrice de la rédaction :
Selma Mahfouz, commissaire adjointe
Secrétaires de rédaction :
Olivier de Broca, Sylvie Chasseloup
Contact presse :
Jean-Michel Roullé, responsable du service Édition-Communication,
01 42 75 61 37, jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr

RETROUVEZ
LES DERNIÈRES ACTUALITÉS
DE FRANCE STRATÉGIE SUR :

www.strategie.gouv.fr

CommissariatStrategieProspective

@Strategie_Gouv

FRANCE STRATÉGIE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Premier ministre

Commissariat général
à la stratégie
et à la prospective

France Stratégie est un organisme de concertation et de réflexion. Son rôle est de proposer une vision stratégique pour la France, en expertisant les grands choix qui s'offrent au pays. Son action repose sur quatre métiers : évaluer les politiques publiques ; anticiper les mutations à venir dans les domaines économiques, sociétaux ou techniques ; débattre avec tous les acteurs pour enrichir l'analyse ; proposer des recommandations au gouvernement. France Stratégie joue la carte de la transversalité, en animant un réseau de huit organismes aux compétences spécialisées.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL À LA STRATÉGIE ET À LA PROSPECTIVE - 18, RUE DE MARTIGNAC - 75700 PARIS SP 07 - TÉL. 01 42 75 60 00