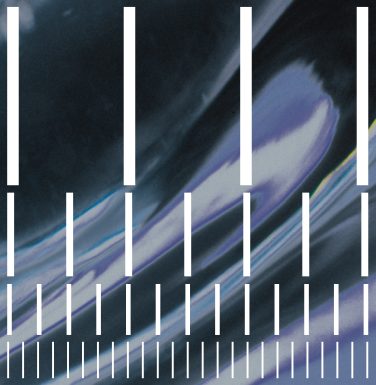
95

Principes de la planification de l'éducation

Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)

Jandhyala B.G. Tilak

UNESCO :
Institut
international
de planification
de l'éducation



Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)

Jandhyala B.G. Tilak

Paris 2012
UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les idées de l'UNESCO ou de l'IIPE. Les désignations employées dans ce document ainsi que la présentation des données n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE concernant le statut juridique de tout pays, territoire, ville ou zone ou de leurs autorités, ni concernant le tracé de leurs frontières.

Les coûts de publication de cette étude ont été couverts par une subvention de l'UNESCO et par les contributions volontaires de plusieurs États membres de l'UNESCO dont la liste est donnée à la fin de l'ouvrage.

Titre de l'original :

Trade in higher education:
The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS)

Publié en 2012 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, F75352, Paris 07 SP

Conception couverture : Pierre Finot
Mise en page : Linéale Production
Imprimé par l'atelier d'impression de l'IIPE

ISBN : 978-92-803-2362-7
© UNESCO 2012

Principes de la planification de l'éducation

Les ouvrages de cette collection sont destinés principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, tant dans les pays en développement que dans les pays industrialisés ; ceux, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces études sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des formations.

Depuis le lancement de cette collection, en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et contraignante, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées pour autant. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives. Personne ne peut faire des choix politiques avisés sans évaluer la situation présente, en fixant les objectifs, en mobilisant les moyens nécessaires pour les atteindre et en vérifiant les résultats obtenus. Parce qu'elle élabore la carte scolaire, qu'elle fixe les objectifs, qu'elle entreprend et qu'elle corrige les erreurs, la planification devient un moyen d'organiser l'apprentissage. La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt porté à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et

administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement et des procédures d'examen et de délivrance des certificats et diplômes. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures reflètent l'évolution et les changements des politiques éducatives. Elles mesurent leurs effets sur les exigences de la planification de l'éducation, mettent en lumière les questions qui se posent actuellement et les analysent dans leur contexte historique et social. Elles s'engagent aussi à diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés. Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats inattendus qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction composé d'éminents professionnels, tous spécialistes dans leurs domaines respectifs, a été institué. La collection suit un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Même si elles restent des entités nationales, les universités ont conservé leur caractère international et attirent depuis des siècles un flux continu d'étudiants et d'universitaires de pays étrangers. Dans le contexte de la mondialisation, l'internationalisation est désormais davantage un processus arbitré par le marché qu'une activité parrainée par l'État. Dans une logique commerciale, l'enseignement supérieur est appréhendé comme n'importe quelle marchandise qui s'échange sur le marché. Ainsi, la création de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) a formalisé le commerce de l'enseignement supérieur, et spécifié les modes d'échanges des services d'éducation.

L'enseignement supérieur est un marché de plusieurs milliards de dollars, qui constitue une source importante de revenus pour les États et pour de nombreuses universités. L'apparition du commerce dans l'éducation en a modifié la conception et la finalité même. S'agissant des investissements dans ce secteur, il n'est pas rare que l'aspect commercial et le gain financier prennent le pas sur les considérations éducatives et philanthropiques. Bien que plusieurs pays aient signé des accords commerciaux et que le commerce de l'enseignement supérieur soit en plein essor, des voix, de plus en plus nombreuses, s'élèvent contre l'idée même que le commerce de l'éducation puisse être une évolution souhaitable et un bon levier pour un développement équitable de ce secteur. Dans le présent ouvrage, le Professeur Tilak nous livre une analyse de la nature du commerce de l'éducation et de ses conséquences sur la croissance et l'expansion de l'enseignement supérieur, dans les pays en développement en général et dans des pays, comme l'Inde, en particulier. Cette brochure nous aide à mieux comprendre l'AGCS, les formes diverses qu'il peut prendre et les risques qu'il y a à l'utiliser pour la planification du développement de l'enseignement supérieur.

Khalil Mahshi
Directeur, IIPE

Composition du Comité de rédaction

Président :	Khalil Mahshi Directeur, IIPE
Rédactrice en chef :	Françoise Caillods Consultante
Rédacteurs associés :	Marc Demeuse Université de Mons-Hainaut, Belgique
	Fernando Reimers Université de Harvard, États-Unis d'Amérique
	Yusuf Sayed UNESCO, France
	N.V. Varghese IIPE, France

Préface

Ces dernières années, le secteur de l'enseignement supérieur a suscité une attention accrue grâce, notamment, à son rôle moteur dans l'amélioration de la productivité, dans le renforcement de la croissance économique et la valorisation de l'innovation et des capacités technologiques. Le développement de ce secteur est considéré comme une condition nécessaire pour la croissance et l'expansion de l'économie mondiale.

Traditionnellement, l'offre d'enseignement supérieur a été assurée par les gouvernements, dans des établissements publics. Cependant, la nécessité de se développer, ainsi que les contraintes budgétaires de l'État, ont conduit de nombreux gouvernements à adopter des réformes favorables au marché pour soutenir la croissance de ce secteur en expansion. Ces réformes ont notamment porté sur l'introduction de mesures de recouvrement des coûts et d'activités génératrices de revenu dans les établissements publics, ainsi que sur des incitations visant à créer et à développer des établissements d'enseignement supérieur privés, non tributaires des crédits publics. Un autre aspect du processus de commercialisation consiste à voir l'éducation comme une marchandise échangeable.

La création de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) reflète la formalisation des procédures et des processus du marché applicables aux échanges internationaux de services. L'AGCS englobe tous les services entrant dans le commerce international, y compris les services d'éducation. À l'intérieur du secteur de l'éducation, il couvre cinq catégories de services : enseignement primaire, secondaire, supérieur, enseignement pour adultes et « autres ». Il définit, en outre, quatre « modes » de commercialisation : (1) offre transfrontière de services (les consommateurs [étudiants] restent dans le pays) ; (2) consommation à l'étranger (les consommateurs traversent les frontières) ; (3) présence commerciale du fournisseur dans un autre pays (mobilité institutionnelle) ; (4) présence de personnes physiques dans un autre pays (mobilité du personnel).

Mobilité transfrontière des étudiants et mobilité transfrontière institutionnelle sont les deux formes les plus importantes et les plus visibles du commerce de l'éducation. L'internationalisation de l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau. Depuis des décennies, des étudiants partent poursuivre des études à l'étranger, soit parce que leur pays ne dispose pas des infrastructures nécessaires, soit parce qu'ils sont attirés par une meilleure offre éducative, soit parce qu'ils souhaitent apprendre une nouvelle langue et découvrir une nouvelle culture. Les pays de l'Union européenne ont encouragé cette tendance avec des programmes, comme ERASMUS. Toutefois, l'augmentation soudaine de la mobilité étudiante ces dernières années est l'un des résultats de la mondialisation et, pour certains pays (anglophones, en particulier), où les taux de recouvrement des coûts sont élevés, l'expérience devient particulièrement lucrative. Aujourd'hui, près de trois millions d'étudiants font des études à l'étranger, et le marché des étudiants transfrontières connaît un essor rapide, tout comme la mobilité institutionnelle transfrontière. Des pays, comme les Émirats Arabes Unis, Hong Kong, la Malaisie, le Qatar et Singapour hébergent les campus délocalisés de plusieurs universités étrangères.

En général, cette mobilité s'exerce en direction des pays plus développés pour les étudiants et en direction des pays en développement pour les établissements. Dans les deux cas, le transfert de capitaux s'effectue des pays en développement vers les pays développés. Le commerce des services d'éducation, tous modes confondus, représente des milliards de dollars et peut s'avérer extrêmement lucratif. Des pays comme l'Australie, les États-Unis d'Amérique et le Royaume-Uni attirent un nombre considérable d'étudiants, implantent des établissements à l'étranger et sont les principaux bénéficiaires du commerce de l'éducation.

Dans cet ouvrage, le Professeur Tilak livre une analyse détaillée de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le cadre de l'AGCS. Il ouvre le débat sur le commerce de l'éducation, met en évidence les aspects positifs et négatifs d'une logique commerciale de l'offre d'enseignement supérieur, faisant valoir que les pays développés ont profité de manière disproportionnée du commerce de l'éducation, tandis que les pays en développement en subissaient surtout les inconvénients. En effet, autoriser

des universités étrangères à exploiter et à dominer les marchés imparfaits de l'éducation dans des pays en développement risque d'affaiblir le système d'enseignement supérieur de ces pays. Face à cette situation, l'auteur suggère un certain nombre de réponses susceptibles d'intéresser les responsables politiques des pays en développement. Le Comité de rédaction exprime sa reconnaissance au Professeur Tilak pour le nouvel éclairage qu'il apporte sur le développement de l'enseignement supérieur, contribuant ainsi à faire progresser la recherche et les politiques dans cet important domaine.

Françoise Caillods, N.V. Varghese
Rédacteurs en chef

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Remerciements

La présente étude s'inspire de la conférence commémorative pour R.S. Bhat que j'ai prononcée à l'Université de Bhavnagar, en Inde (Tilak, 2007*b*). J'adresse mes remerciements à Eva Egron-Polak, Michel Shattock, Jane Knight, P.R. Panchamukhi, V.R. Panchamukhi, M. Anandkrishnan, Ravi Srivastava et Vikas S. Chitre, pour les commentaires perspicaces dont ils m'ont fait part lors de cette conférence, ainsi qu'à Mark Bray, ancien directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), et à N.V. Varghese et Françoise Caillods, pour leurs conseils avisés et pour les remarques et suggestions judicieuses qu'ils m'ont transmises tout au long de l'élaboration de cet ouvrage. Leurs observations sur la version antérieure ont largement contribué à améliorer la portée et la qualité de cette étude.

***

À la mémoire de mes parents, Smt Kunjali Lalita et Santisri Jandhala Venkateswara Sastry.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Table des matières

Préface 9

Remerciements 12

Liste des abréviations 14

Liste des tableaux et des figures 16

Introduction 19

I. Mondialisation et internationalisation de l'éducation : concepts 21

II. Enseignement supérieur : un secteur en mutation 29

III. Libre-échange et éducation : qu'est-ce que l'AGCS et comment fonctionne-t-il pour l'éducation ? 35
- 3.1 Qu'est-ce que l'AGCS ? 35
- 3.2 Comment fonctionne l'AGCS ? 47

IV. Inclure l'éducation dans l'AGCS : le pour et le contre 55
- 4.1 Les arguments en faveur de l'AGCS dans l'éducation 55
- 4.2 Les arguments contre l'AGCS dans l'éducation 65

V. L'internationalisation de l'enseignement supérieur : la situation actuelle 77

VI. Le cas d'un pays en développement : l'Inde 105

VII. Conséquences politiques sur le développement de l'enseignement supérieur et perspectives d'avenir 135

Références 151

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Liste des abréviations

ADPIC	Accord sur les aspects des droits de propriété intellectuelle qui touchent au commerce
AGCS	Accord général sur le commerce des services
AICTE	*All India Council for Technical Education*
AIU	*Association of Indian Universities*
AIU	Association internationale des universités
ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est
CBSE	*Central Board of Secondary Education* (Inde)
CEI	Communauté des États indépendants
CII	*Confederation of Indian Industry*
CMU	*Carnegie Mellon University* (Australie)
CNRRC	*CNR Rao Committee* (Inde)
CNUCED	Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement
Dollars EU	Dollars des États-Unis
EdCIL	*Education Consultants India Ltd*
FICCI	*Federation of Indian Chamber of Commerce and Industry*
FIFEO	*Federation of Indian Export Organisations*
FIPB	*Foreign Investment Promotion Board* (Inde)
GATT	Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce
ICCR	*Indian Council of Cultural Relations*
IGNOU	Université nationale ouverte Indira Gandhi
IIPE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO

ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MHRD	*Ministry of Human Resource Development* (ministère du Développement des ressources humaines, Inde)
NASSCOM	*National Association of Software and Service Companies*
NIIT	*National Institute of Information Technology*
NKC	*National Knowledge Commission*
NPF	Nation la plus favorisée
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMC	Organisation mondiale du commerce
OTAN	Organisation du Traité de l'Atlantique Nord
PIB	Produit intérieur brut
PIHEAD	*Promotion of Indian Higher Education Abroad*
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
SAFTA	*Singapore-Australia Free Trade Agreement* (Accord de libre-échange entre Singapour et l'Australie)
TI	Technologies de l'information
UE	Union européenne
UGC	*University Grants Commission* (Inde)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 3.1 Internationalisation de l'enseignement supérieur avec l'AGCS 40

Tableau 3.2 Classification des services d'éducation selon l'AGCS et quatre modes de fourniture 42

Tableau 5.1 Mobilité internationale des étudiants, 2008 85

Tableau 5.2 Dix premiers pays de destination des étudiants étrangers, 2008 87

Tableau 5.3 Objectifs de recrutement d'étudiants internationaux dans quelques pays 92

Tableau 5.4 Croissance des effectifs d'étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur en Malaisie 92

Tableau 5.5 Pays en développement ayant le plus grand nombre d'étudiants à l'étranger 94

Tableau 5.6 Indice EduGATS de l'enseignement supérieur dans les pays développés et en développement 103

Tableau 6.1 Nombre d'étudiants étrangers dans des universités indiennes 109

Tableau 6.2 Dix premières universités indiennes en termes d'étudiants étrangers, 2005-2006 109

Tableau 6.3 Offre de l'Inde au titre de l'AGCS dans le domaine de l'enseignement supérieur 124

Figures

Figure 5.1	Croissance passée et prévue des effectifs d'étudiants étrangers dans le monde (en millions)	84
Figure 5.2	Répartition par région des étudiants poursuivant leurs études à l'étranger, 2008 (%)	86
Figure 5.3	Étudiants étrangers en pourcentage du nombre d'étudiants du pays d'accueil, en 2004 et 2008	90
Figure 5.4	Pays de l'OCDE ayant le taux net de flux entrant le plus élevé, 2008 (%)	99
Figure 6.1	Étudiants étrangers en Inde, par région, 2005-2006	111
Figure 6.2	Tendances de la mobilité sortante des étudiants indiens (en milliers)	116
Figure 6.3	Inde : Importation (paiements) de services d'éducation	116

Introduction

Selon une enquête réalisée par l'Association internationale des universités (AIU, 2008), l'internationalisation de l'enseignement supérieur est une question considérée comme hautement prioritaire par 73 % des établissements d'enseignement supérieur dans le monde. De toutes les formes qu'elle a revêtues, la plus caractéristique est le commerce de l'éducation : l'instauration de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) en a accéléré l'expansion. L'AGCS considère l'enseignement supérieur comme une marchandise commercialisable. Dans les pays en développement comme dans les pays développés, de nombreux universitaires s'opposent à cette idée, tout comme certaines organisations internationales. Néanmoins, beaucoup y sont aussi favorables. Nombre de développements actuels pourraient, et pourront, fort bien s'inscrire à la fois dans le cadre strict de l'AGCS et en dehors, mais il semble que l'esprit de l'AGCS – le commerce de l'éducation – soit omniprésent, à de rares exceptions près. Même sans l'AGCS, l'internationalisation sous sa forme actuelle risque de soulever de sérieuses difficultés. L'AGCS aggrave les difficultés, dans la mesure où il modifie la logique même et l'approche du développement de l'enseignement supérieur et où il formalise et légalise cette nouvelle logique de l'éducation, en l'assimilant à une marchandise commercialisable sur le marché mondial. Maints pays s'engagent de plus en plus dans cette forme d'internationalisation, que ce soit par conviction ou, plus souvent, par obligation, mais, dans bien des cas, les décideurs et les planificateurs de l'éducation n'ont qu'une connaissance rudimentaire des mécanismes du commerce de l'enseignement supérieur et de ses effets. Il est important d'avoir une meilleure compréhension de l'AGCS et des conséquences profondes qui résultent d'une intégration de l'enseignement supérieur dans le champ d'application de l'AGCS, en particulier dans les pays en développement. L'AGCS est toujours en phase de négociation, de sorte que les possibilités, les avantages, les risques et les dangers qu'il comporte restent encore de l'ordre du concept, malgré certains signes qui commencent à se préciser. Il est indispensable d'effectuer une analyse critique des arguments évoqués dans le cadre du débat animé qui a cours sur les avantages et les dangers de l'AGCS.

Cette monographie vise à mieux faire comprendre les mécanismes de l'AGCS et à dresser un bilan critique des arguments avancés tant par ses défenseurs que par ses opposants. L'auteur présente une description analytique de l'AGCS et de son application à l'éducation, des différents modes disponibles dans le commerce de l'éducation, ainsi que des pratiques récentes qui ont été adoptées dans les pays en développement et développés. Il analyse également les conséquences de l'inclusion de l'enseignement supérieur dans le champ d'application de l'AGCS du point de vue des pays en développement. La situation de l'Inde intéresse un grand nombre de pays en développement, de pays développés et d'acteurs clés de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, pour des raisons évidentes. L'étude de cas présentée ici apporte un éclairage sur les dynamiques sociopolitiques de l'AGCS et sur son application à l'enseignement supérieur dans un pays en développement. Les écoles de pensée traditionnelles et néolibérales ont présenté de solides arguments pour ou contre l'AGCS dans l'enseignement supérieur. Si plusieurs chercheurs ont souligné les avantages structurels du commerce de l'éducation, de nombreux autres en ont également rappelé les faiblesses structurelles et les dangers potentiels. Les institutions et les gouvernements doivent envisager la question sous tous ses aspects, et être prêts à adapter ou à adopter des mesures pour en corriger les effets négatifs. De fait, l'analyse critique des forces et des faiblesses de l'AGCS et l'étude détaillée des diverses dispositions de ce mécanisme seront d'un grand intérêt pour la communauté internationale des décideurs et des planificateurs de l'éducation, des chercheurs et des théoriciens du développement. Cette monographie s'adresse principalement à trois types de public : ceux qui sont impliqués dans l'élaboration de politiques de l'éducation dans des pays en développement ou développés, ceux qui sont confrontés à la réalité pure et dure de la planification et de l'administration de l'éducation et, enfin, les chercheurs et tous ceux qui s'intéressent aux problèmes d'éducation et de développement. L'auteur espère qu'elle leur sera utile.

I. Mondialisation et internationalisation de l'éducation : concepts

Au cours des dix premières années du XXI[e] siècle, dans la quasi-totalité des pays du monde, la mondialisation et l'internationalisation ont dominé le débat sur les politiques de l'enseignement supérieur. Ces deux thèmes sont considérés comme les facteurs clés qui déterminent et qui mettent à l'épreuve le secteur de l'enseignement supérieur dans le monde (Knight, 2008*a*). D'aucuns définissent la mondialisation comme étant tout simplement « par essence, le libre-échange et la libre circulation de capitaux » (Rodrik, 1997, p. 29). Mais, si on entre dans le détail, il apparaît clairement qu'elle englobe la circulation de technologies, de biens économiques, de connaissances, de populations, de valeurs, de cultures, d'idées et de toutes sortes de ressources matérielles et immatérielles. C'est un processus qui aboutit à l'élimination des obstacles au libre-échange et à une intégration plus étroite des économies nationales (Stiglitz, 2002, p. ix). Elle a également été définie comme « l'intégration d'économies et de sociétés par le biais de la circulation transfrontière d'informations, d'idées, de technologies, de biens, de services, de capitaux, de ressources financières et de populations » (Rangarajan, 2006, p. 79). S'il en existe plusieurs définitions, il est généralement admis que la mondialisation se caractérise par « un ensemble de processus qui tendent à déterritorialiser des pratiques économiques, sociales et culturelles importantes depuis leurs frontières traditionnelles vers des États-nations » (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004, p. 14). Ainsi, le terme « mondialisation » renvoie à l'unification croissante de l'ordre économique mondial par la réduction de ces barrières au commerce international que sont les tarifs, les taxes à l'exportation et les quotas d'importation. Il désigne le processus par lequel des économies, des sociétés et des cultures régionales ont été intégrées au moyen de la communication, des transports et des échanges commerciaux. Au début des années 1990, le monde entier a accueilli la mondialisation avec enthousiasme, porté par l'espoir qu'elle apporte à tous une prospérité sans précédent, accompagnée d'une intensification des échanges commerciaux et des flux d'investissements directs étrangers et de main-d'œuvre

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

qualifiée entre les pays (Stiglitz, 2006, p. 11). Toutefois, plusieurs pays ont progressivement pris conscience que « la mondialisation est un ensemble de petits arrangements politico-économiques visant à organiser l'économie mondiale, dictés par la nécessité de maintenir le système capitaliste plutôt que tout autre ensemble de valeurs » (Dale, 2000, p. 436).

Si l'on applique les définitions et interprétations ci-dessus à l'éducation en tant que telle, la mondialisation s'entend alors comme l'unification du système éducatif mondial en facilitant la libre circulation des étudiants et des enseignants grâce à la réduction des obstacles en tous genres qui peuvent exister. Elle désigne le processus qui permet d'intégrer les systèmes éducatifs nationaux et régionaux à tous les autres systèmes du monde. L'internationalisation de l'éducation signifie pratiquement la même chose. Sans être totalement identiques, ces deux concepts sont très voisins et, dans certains cas, se chevauchent quant à leur nature, à leur portée et à leurs effets. De fait, ils sont si étroitement liés qu'il est parfois difficile de les dissocier. Cependant, on peut dire que les forces de la mondialisation renforcent celles de l'internationalisation de l'éducation. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est bien souvent perçue comme un prolongement naturel et une réponse aux tensions créées par la vague de mondialisation qui, sous les formes les plus diverses, a entraîné parallèlement une hausse de la demande d'enseignement supérieur de différents types et de différentes natures. Comme l'ont fort bien exprimé Knight et de Wit (1999), « l'internationalisation et la mondialisation sont considérées comme des concepts différents, mais liés de façon dynamique. La mondialisation est en quelque sorte le catalyseur, alors que l'internationalisation est la réponse, encore que cette réponse soit proactive. » Bien que ces deux notions se recouvrent, le terme d'internationalisation est employé de préférence à celui de mondialisation dans l'éducation, car on estime que,

> en termes de pratiques et de perceptions, l'internationalisation se rapproche davantage de la tradition bien établie de coopération et de mobilité internationales, et aussi des valeurs essentielles de qualité et d'excellence, tandis que la mondialisation évoque plus directement un contexte de concurrence qui met en avant le concept d'enseignement

> supérieur en tant que marchandise commercialisable, et conteste celui d'enseignement supérieur en tant que bien public (van Vught, van der Wende, Westerheijden, 2002).

En d'autres termes, la mondialisation est entachée de connotations négatives et est considérée comme plus prédominante que l'internationalisation. Cependant, comme il est évoqué ci-dessous, même le concept d'internationalisation implique la marchandisation de l'éducation comme bien commercialisable.

Ni la mondialisation ni l'internationalisation de l'enseignement supérieur ne sont un phénomène nouveau. L'une et l'autre existaient au Moyen-Âge, à l'ère moderne et à l'époque contemporaine. D'après Sen (2002), la mondialisation est vieille de plusieurs milliers d'années au moins et, bien qu'elle soit l'un des thèmes les plus débattus aujourd'hui dans le monde, sa définition demeure relativement floue. Il existe plusieurs définitions de la « mondialisation », du fait que ce concept regroupe sous sa bannière une multitude d'interactions mondiales, qui vont de l'expansion des influences culturelles au-delà des frontières à l'élargissement des relations économiques et commerciales aux quatre coins du monde. On la définit couramment comme un processus d'intégration des économies nationales dans l'économie mondiale, mais la mondialisation est « bien plus que l'intégration économique ; elle englobe des questions de pouvoir, de culture, d'environnement, etc. » (Collier et Dollar, 2002).

Dans l'histoire moderne, on peut observer au moins trois vagues de mondialisation, comme l'on noté Stern *et al*. (2002). La première vague (1870-1914) se caractérise par l'intégration économique et la circulation de main-d'œuvre de pays à forte densité de population vers les pays moins peuplés, riches et pauvres. Durant cette période, le volume total des flux de main-d'œuvre a représenté près de 10 % de la population mondiale. À cette phase succède un repli nationaliste au lendemain de la Première Guerre mondiale (1914-1950). Durant la deuxième phase (1950-1980), on assiste à une étroite intégration des pays riches en Europe et en Amérique du Nord, ainsi qu'au Japon. L'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) sont le reflet de ce processus d'intégration politique et économique des pays riches. La troisième

phase de mondialisation, qui a commencé au début des années 1980, se caractérise par des avancées technologiques très rapides dans le domaine des transports et des communications, des flux de main-d'œuvre importants et des taux de croissance économique plus élevés. Cette phase, bien que de nature essentiellement économique, a un impact sur tous les secteurs de la société, y compris sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur, et de différentes manières dans le monde entier. Comme l'a fait observer Bassett (2006, p. 8), « la mondialisation n'est pas seulement un enjeu économique. C'est aussi une force considérable, qui affecte une multitude de domaines d'interaction d'ordre culturel, politique, social, environnemental, économique et autres, et qui situe l'enseignement supérieur au croisement de tous ces domaines. » En réalité, l'enseignement supérieur fait désormais partie intégrante du processus de mondialisation dans de nombreuses régions du monde (Jowi, 2009, p. 263).

Dans sa forme idéale, l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'entend, comme

> le stade suprême des relations internationales entre universités. Ce n'est pas simplement une expression fourre-tout pour justifier l'empaquetage d'un plus grand nombre de systèmes internationaux (frais élevés), ni même une étiquette pour décrire des partenariats exotiques (qui nécessitent inévitablement de nombreux déplacements de hauts responsables). L'institution dans son ensemble – ses cours et son programme d'études, tous ses étudiants, ses activités de recherche – s'est peu à peu imprégnée d'un esprit international (Scott, 2011).

Elle est décrite comme un processus consistant à intégrer une dimension internationale, interculturelle et mondiale dans les objectifs, les fonctions (enseignement, apprentissage, recherche et service) et l'offre de services d'enseignement supérieur ; elle implique un processus d'échange d'enseignement supérieur entre pays, avec des partenariats entre pays, entre systèmes nationaux d'enseignement supérieur et entre établissements d'enseignement supérieur (Knight et de Wit, 1997). Si l'on s'en tient à sa définition simple de « processus d'intégration d'une dimension internationale/

interculturelle aux fonctions d'enseignement, de recherche et de service des institutions [d'enseignement supérieur] » (Knight, 1997), l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas non plus un terme nouveau, ni un phénomène nouveau. Universelles par définition, les universités ont toujours été des établissements internationaux ; elles ont toujours assumé des « fonctions qui transcendaient leurs frontières nationales » (Scott, 2011), « avec des racines historiques communes et également ancrées dans des cultures et des contextes nationaux » (Altbach, 1995, p. 3-4). Les communautés de recherche ont existé au niveau international, et la collaboration internationale entre chercheurs a toujours été florissante. Les universités attirent des étudiants et des enseignants venus de tous les pays du monde. Du reste, étudiants et enseignants ont toujours été mobiles. De nombreux pays offrent aux étudiants étrangers des subventions à titre incitatif, dans le but d'accroître la diversité de leur système éducatif, d'améliorer la compréhension entre les peuples, de tisser des liens culturels et d'élever le niveau de formation des habitants des pays en développement.

En 2008, près de trois millions d'étudiants poursuivaient des études à l'étranger. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la hausse rapide de ce chiffre : les études à l'étranger assurent aux étudiants un retour sur investissement élevé ; la mondialisation facilite l'ouverture des économies, ainsi que les mouvements des capitaux physiques et humains entre nations ; la concurrence internationale pour recruter une main-d'œuvre qualifiée ; l'émergence de riches classes moyennes et supérieures dans certains pays en développement dynamiques et à forte croissance, comme l'Afrique du Sud, la Chine et l'Inde, qui peuvent payer des droits de scolarité élevés et assumer les dépenses de déplacement et de subsistance à l'étranger ; enfin, et surtout, le faible niveau des investissements publics en faveur de l'enseignement supérieur dans les pays en développement, qui se traduit par une éducation bas de gamme et creuse les inégalités entre pays développés et en développement, en termes de qualité de l'enseignement supérieur. Les étudiants des pays en développement partent à l'étranger pour satisfaire la demande diversifiée et excédentaire d'enseignement supérieur[1].

1. Ces questions font partie des thèmes abordés en détail dans le *chapitre V.*

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Si la mobilité internationale des étudiants n'est pas récente, le niveau sans précédent qu'elle atteint à l'heure actuelle est davantage imputable aux forces nouvelles de la mondialisation et de l'internationalisation : ouverture des frontières, réduction des obstacles transfrontaliers, y compris l'assouplissement des conditions d'obtention des visas et autres modalités d'immigration, etc., sans oublier les politiques spécifiquement favorables au libre-échange. Aujourd'hui, l'internationalisation de l'enseignement supérieur a une autre signification. Pour Scott (2011), « l'internationalisation est un néologisme (...) qui, chose déconcertante, va dans le sens du néolibéralisme ». Elle a, en effet, revêtu les formes les plus diverses et, de nos jours, on la définit souvent en termes de commerce de services d'éducation et, plus particulièrement, comme relevant du champ d'application de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). Cette question est désormais hautement prioritaire pour 73 % des établissements d'enseignement supérieur dans le monde, selon une enquête conduite par l'Association internationale des universités, en 2005 (AIU, 2008). Bien d'autres pays sont impliqués dans ce processus. Inclure l'enseignement supérieur dans le champ d'application de l'AGCS a de profondes conséquences sur l'évolution de l'enseignement supérieur. Les écoles de pensée traditionnelles et néolibérales ont avancé de solides arguments pour ou contre l'AGCS. Dans un tel contexte, il est important de fournir une vision claire des mécanismes de l'AGCS et de son fonctionnement, et d'effectuer une analyse critique des arguments, des conséquences générales qui en résultent pour l'évolution de l'enseignement supérieur, et de s'interroger sur les mesures politiques à prendre pour recueillir les bienfaits et éviter les effets négatifs de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Cette étude sommaire se propose de donner une description analytique du processus complexe d'internationalisation de l'enseignement supérieur sous ses diverses formes. L'AGCS est un instrument du processus d'internationalisation. Cet ouvrage décrit le principe de son fonctionnement dans le domaine de l'éducation, les modes d'internationalisation existants, les pratiques récentes des pays en développement et développés, ainsi que les conséquences d'une intégration de l'éducation dans le champ d'application de l'AGCS. Si plusieurs chercheurs ont souligné les avantages structurels du

commerce de l'éducation, de nombreux autres en ont également rappelé les dangers potentiels. Les institutions et les gouvernements doivent envisager la question sous tous ses aspects, et être prêts à adapter ou à adopter des mesures pour en corriger les effets négatifs. De fait, l'analyse critique des forces et des faiblesses de l'AGCS et l'étude détaillée des diverses dispositions de ce mécanisme seront d'un grand intérêt pour la communauté internationale des décideurs et des planificateurs de l'éducation.

Le *chapitre II* récapitule brièvement les changements en cours dans l'enseignement supérieur. Le *chapitre III* décrit la structure et les objectifs de l'AGCS, ainsi que ses applications à la sphère de l'éducation. Le *chapitre IV* fait une analyse critique des arguments des défenseurs et des détracteurs de l'internationalisation en général, et de l'AGCS en particulier, en expliquant les conséquences de plusieurs de ses dispositions. Au niveau mondial, l'application des règles de l'AGCS à l'éducation remonte à une quinzaine d'années à peine et, sur bien des aspects, aucune donnée de référence précise n'est disponible. Néanmoins, quelques tendances générales se précisent. Le *chapitre V* étudie l'expérience de plusieurs pays dans le domaine de l'internationalisation, en particulier sous l'angle du commerce et de l'AGCS dans l'éducation. Le *chapitre VI* présente une étude de cas de l'Inde. Considérée comme un vaste marché, qui émerge en tant que grande puissance internationale, l'Inde suscite actuellement un vif intérêt de la part de nombreux acteurs dans ce domaine. Elle peut être riche d'enseignements pour d'autres pays en développement. L'Inde, où l'enseignement supérieur expérimente nombre de bouleversements, est un cas intéressant qui offre un bel aperçu des dynamiques sociopolitiques en jeu. Le dernier chapitre présente un exposé des conclusions. Cette étude n'a pas pour objet d'énoncer des principes directeurs, ni de définir un cadre analytique à l'intention des décideurs sur la façon d'aborder l'AGCS ou le commerce dans l'enseignement supérieur. Toutefois, le dernier chapitre esquisse un certain nombre de mesures visant à améliorer l'enseignement supérieur, qui peuvent aussi s'avérer utiles dans le contexte de son internationalisation, même s'il ne s'agit pas nécessairement du commerce dans l'enseignement supérieur.

II. Enseignement supérieur : un secteur en mutation

Partout dans le monde, dans les pays avancés et en développement, l'enseignement supérieur subit de profonds changements. La croissance du nombre d'étudiants atteint des niveaux inégalés. Mais, dans bien des pays, cette hausse rapide de la demande d'enseignement supérieur se heurte à la rigidité de l'offre publique et à une diminution des budgets publics. L'explosion du nombre d'établissements privés en a été le corollaire. Qui plus est, la rigidité de l'offre d'enseignement public et le coût élevé de l'enseignement privé, d'une part, et la valorisation des diplômes étrangers et l'engouement social qu'ils suscitent dans la plupart des pays en développement, d'autre part, ont aggravé l'exode des étudiants de ces pays vers des universités étrangères pour y suivre des études supérieures. En outre, la restructuration et la relance de divers mécanismes de financement, notamment les prêts d'études, d'usage courant dans plusieurs pays en développement, ont contribué à accentuer ce phénomène. De plus, l'enseignement supérieur connaît de nouvelles formes d'une internationalisation qui, dans l'ensemble, se développe à des niveaux et à une vitesse sans précédent.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas un phénomène nouveau. Elle existe depuis toujours, au Moyen-Âge, à l'ère moderne et à l'époque contemporaine, et même avant. Universelles par définition, les universités ont toujours été des établissements internationaux : la forme d'internationalisation la plus répandue étant l'échange universitaire. De nombreux universitaires étrangers ont fait partie des effectifs d'anciennes universités en Inde, comme celles de Nalanda et de Takshashila (également appelée Taxila). La mobilité académique internationale avait déjà cours au VI^{e} siècle avant J.-C. dans plusieurs régions du monde, et elle n'a jamais cessé (Gürüz, 2008). De même, à l'ère moderne, nombre d'étudiants et d'enseignants de pays développés ou en développement fréquentent des universités étrangères. Les visites d'études, plus ou moins longues, dans les universités étaient monnaie courante. Ces séjours à l'étranger sont souvent financés

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

par des bourses d'études et des bourses de recherche délivrées par le pays d'accueil, par le pays d'origine ou par une organisation internationale.

Pour les universités, la présence d'étudiants et d'enseignants issus de pays, de cultures et d'horizons différents est un atout important, qui contribue à l'enrichissement de la diversité intellectuelle de leur campus et de l'environnement d'apprentissage, dans son ensemble. Outre qu'elle rehausse le statut et le prestige des universités, la présence d'étudiants internationaux est, pour les étudiants et les enseignants locaux, un moyen d'élargir leur perspective internationale. Connaître d'autres pays, d'autres cultures et d'autres peuples fait aussi partie des composantes essentielles de l'enseignement universitaire. Pour les mêmes raisons, de nombreuses universités créent des centres de recherche par zones spécifiques, et des travaux de recherche collaboratifs entre pays sont entrepris. De la même manière, la mise en place de programmes d'échanges interuniversitaires vise à améliorer la compréhension mutuelle et les relations socioculturelles et politiques entre les pays. Ainsi, traditionnellement, la raison d'être de l'internationalisation a surtout été considérée d'un point de vue académique, social, culturel et politique (Knight et de Wit, 1999 ; Scott, 1998). Du point de vue de l'individu, les étudiants vont à l'étranger pour accéder à un enseignement de meilleure qualité et toucher un salaire plus élevé, que ce soit dans leur pays d'origine ou à l'étranger. Ils investissent dans le capital humain. Le retour sur investissement des études à l'étranger est très important et, pour les étudiants originaires de pays en développement, beaucoup plus élevé que ce qu'ils auraient gagné en faisant leurs études dans leur propre pays. Tous ces éléments ont constitué la forme traditionnelle d'internationalisation, même si ce terme n'avait rien à voir avec le sens qu'il revêt aujourd'hui (Larsen et Vincent-Lancrin, 2002).

Cette grande tradition de l'internationalisation dans le monde universitaire semble, toutefois, en passe de tomber rapidement dans l'oubli pour laisser la place à de nouveaux modes et de nouveaux types d'internationalisation dans un grand nombre de pays. En un sens, elle n'est plus ce qu'elle était. Des considérations purement économiques paraissent être les principaux objectifs des formes actuelles et émergentes de l'internationalisation de l'enseignement

supérieur, par opposition à la coopération académique qui est l'une des formes originelles de l'internationalisation. Les formes nouvelles qui prolifèrent actuellement impliquent l'établissement d'institutions, de campus, de succursales et d'antennes opérationnelles à l'étranger, le franchisage, le jumelage et l'offre de certifications/diplômes communs et séparés, ainsi que la formation via l'Internet. Bien d'autres nouveaux modes d'internationalisation apparaissent et changent, semble-t-il, la nature même de l'enseignement supérieur. La manière dont elle se déploie varie considérablement avec le temps, aux niveaux mondial, régional, national et institutionnel. De nos jours, même s'il n'y a pas qu'une seule et unique forme d'internationalisation de l'enseignement, le commerce de l'enseignement supérieur est devenu le phénomène dominant, explicite ou sous-jacent dans ce domaine ; la concurrence sur le marché est devenue la caractéristique principale, remplaçant la coopération académique dans l'ensemble de l'activité. Il n'est sans doute pas pertinent, ni même possible, de parler d'internationalisation sans intégrer ces nouvelles dimensions, notamment l'AGCS. C'est pourquoi, tout en discutant du phénomène de l'internationalisation dans un contexte élargi, cet ouvrage met un accent particulier sur cet aspect.

Si l'internationalisation et l'éducation transfrontalière ne sont pas un phénomène nouveau, dans de nombreuses régions du monde, notamment dans les pays de l'OCDE, le commerce de l'éducation remonte au dernier quart du XX^{e} siècle avec l'introduction des politiques néolibérales qui ont modifié les relations État–marché–société dans l'éducation. La naissance de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et l'adoption de l'AGCS, un des principaux traités de l'OMC, ainsi que l'incorporation des services d'éducation dans les nouvelles négociations de l'AGCS sur les services, qui ont débuté en 1995 et que l'on peut aussi considérer comme un prolongement de politiques néolibérales, ont accentué le processus. Le jargon commercial a largement fait son entrée sur la scène éducative et, dans le contexte de l'OMC et de l'AGCS, internationalisation de l'enseignement supérieur est synonyme d'éducation transfrontalière ou de commerce international de l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'apparaissent des termes jusqu'à présent inusités tels que : exportation et importation

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

de l'éducation, vente de produits éducatifs, consommateurs et acheteurs, vendeurs, réalisation d'excédents, chiffre d'affaires, titres de participation, etc. Ces tendances de l'internationalisation sont renforcées, d'une part, par l'amputation des ressources qui touche des universités du monde entier et, d'autre part, par la vague mondiale de privatisation de l'enseignement, par la révolution des technologies de l'information et de la communication et par la mondialisation et les flux internationaux de capital humain. Privatisation, mondialisation et internationalisation constituent ces trois tendances distinctes, mais étroitement liées. Comme le fait observer Armstrong (2007, p. 132), le type actuel d'internationalisation de l'enseignement supérieur – essentiellement transfrontalier ou transnational – ne correspond pas au modèle de la mondialisation. En revanche, « il ressemble à un modèle plus ancien de réseau d'internationalisation industrielle en étoile de production locale mais avec une distribution internationale, et dont les matières premières viennent de l'étranger et sont ramenées au pays d'origine pour la fabrication ... ». Mais ces trois tendances sont si étroitement liées et leur renforcement mutuel si puissant qu'il devient très difficile de les distinguer. Bien que ces divers aspects soient interdépendants, cet ouvrage ne traite que l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Les difficultés, les nuances et les conséquences d'intégrer l'éducation dans le champ d'application de l'AGCS sont immenses et, jusqu'à présent, peu analysées et comprises. D'aucuns perçoivent l'AGCS comme une géométrie complexe d'obligations générales et *à la carte* (Sauvé, 2002), porteuse de multiples opportunités et défis (OCDE, 2004 ; Knight, 2003). D'autres, sceptiques, lui attribuent un avantage tout relatif ou y voient autant de promesses que de dangers. Certains considèrent l'OMC et l'AGCS comme des catalyseurs ; d'autres, comme une stratégie à long terme de marchandisation des services, notamment des services d'éducation (Scherrer, 2005, 2007), comme les ardents défenseurs de la privatisation et du commerce international de l'enseignement supérieur, et même comme une menace pour la démocratie.

> L'AGCS a une portée extraordinairement large et concerne tous les services imaginables. Il s'applique aux mesures prises par tout gouvernement, qu'il s'agisse d'une administration fédérale, nationale, provinciale, d'État, régionale ou

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

> municipale. Il emploie des approches « directives » et « consultatives » pour couvrir l'ensemble des mesures et des secteurs. Loin de se limiter au commerce transfrontalier, l'accord empiète sur de nombreux domaines de politique intérieure, notamment l'environnement, la culture, les ressources naturelles, les soins de santé, l'éducation et les services sociaux (Sinclair, 2000).

L'AGCS est aussi soupçonné de conduire à des modèles nouveaux et contestables de « développementalisme » (Sidhu, 2006). Ainsi, Teichler (1996, cité dans Enders et Fulton, 2002, p. 4) fait observer : « Le fait que les acteurs les plus puissants et les gagnants les plus probables prônent l'internationalisation de l'enseignement supérieur presque sans réticence, et qu'ils laissent de côté les inquiétudes des acteurs moins puissants devrait, à tout le moins, nous rendre méfiants ».

Ces déclarations expriment-elles une simple inquiétude ou sont-elles réellement des sujets de préoccupation majeure ? Certes, il y a des malentendus, des exagérations et des surestimations quant aux avantages potentiels du commerce de l'enseignement supérieur. À ce jour, « l'AGCS est en cours d'élaboration et son champ d'application n'a pas encore été défini. Néanmoins, les services d'éducation font d'ores et déjà l'objet de négociations, sous la pression de puissants groupes d'intérêt » (Devidal, 2009, p. 73-74). Il est donc important de dénouer l'écheveau complexe de l'AGCS.

III. Libre-échange et éducation : qu'est-ce que l'AGCS et comment fonctionne-t-il pour l'éducation ?

3.1 Qu'est-ce que l'AGCS ?

Traditionnellement, le commerce international s'applique aux marchandises. Entré en vigueur le 1er janvier 1948, à l'initiative de 23 membres fondateurs désireux d'instaurer un accord commercial multilatéral visant à régir le commerce international, l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) a eu successivement pour objet la libéralisation des échanges commerciaux et la réduction des tarifs douaniers perçus à l'importation et à l'exportation de produits industriels, dans le but de développer un marché mondial fondé sur les principes du libre-échange. Huit cycles de négociations entre les États membres ont eu lieu entre 1948 et 1984. Plusieurs pays développés ont encouragé l'inclusion des services dans les négociations sur le commerce international au cours du Cycle d'Uruguay, dernier cycle de négociations conduit dans le cadre du régime du GATT (1986-1993)[2], qui s'est conclu par la création de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), le 1er janvier 1995. La fonction essentielle de l'OMC était de favoriser la bonne marche, la liberté et la prévisibilité des échanges mondiaux dans un cadre légal. Les opérations commerciales de l'OMC sont organisées en trois principaux groupes : les marchandises, les services et les droits de propriété intellectuelle. Face à la forte croissance du secteur des services dans l'économie mondiale, les États membres de l'OMC sont convenus de signer l'AGCS, qui applique les règles du commerce international aux services, au même titre qu'aux marchandises. Dans le cadre de l'OMC, le GATT définit les règles du commerce des marchandises (1994) ; l'AGCS, qui a été créé

2. Le cycle suivant de négociations, communément appelé Cycle de Doha (ou Programme de Doha pour le développement), a été lancé en 2000 et est toujours en cours en 2011. Un cycle est considéré comme achevé lorsque tous les membres soumettent la liste définitive de leurs offres à intégrer dans l'AGCS au titre des nouveaux engagements en faveur de la libéralisation.

en 1995, porte spécifiquement sur le commerce des services ; enfin, l'Accord sur les aspects des droits de propriété intellectuelle qui touche au commerce (ADPIC), élaboré en 1996, vise à promouvoir le commerce dans le domaine des droits de propriété intellectuelle. Ces trois accords commerciaux – GATT, AGCS et ADPIC – sont des accords multilatéraux et constituent l'intégral des accords de l'OMC. Ce dernier comprend aussi deux instruments juridiques, le Mémorandum d'accords sur le règlement des différends et le Mécanisme d'examen des politiques commerciales, qui ont force exécutoire pour tous les États membres. L'objectif de tous ces accords est la libéralisation totale du commerce international dans tous les secteurs : marchandises et services. Les 153 membres de l'OMC sont tenus de les appliquer, aussi longtemps qu'ils demeurent membres de l'Organisation.

L'AGCS, accord réputé disciplinaire, réglementé, transparent, responsable, favorable au développement, voire démocratique, fournit un cadre multilatéral, complet et juridiquement exécutoire de principes et de règles qui régissent le commerce international des services, en vue de l'expansion du libre-échange, dans des conditions de transparence et de libéralisation progressive par le biais de négociations multilatérales. Le principal objectif de l'AGCS est identique à celui du GATT, à savoir « établir un système crédible et fiable de règles pour le commerce international ; assurer un traitement juste et équitable de tous les participants (principe de non-discrimination) ; stimuler l'activité économique grâce à des engagements politiques garantis ; promouvoir le commerce et le développement par une libéralisation progressive »[3]. Il vise à instaurer une discipline agréée multilatéralement pour stabiliser les relations commerciales et, par des négociations continues, réussir une libéralisation progressive. Son objectif principal est de réduire le protectionnisme et de lever ou d'éliminer toutes les barrières à long terme.

3. www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Comme l'AGCS fait partie intégrante de l'OMC, les États membres de l'OMC sont, en même temps et obligatoirement, membres de l'AGCS. Cependant, l'AGCS étant un accord général, sa mise en application n'est possible que si les États membres prennent des engagements spécifiques pour l'accès à leur marché intérieur en fonction des secteurs et des modes, comme il est expliqué ci-dessous. L'AGCS a une portée et une couverture très larges, qui s'appliquent à toutes les mesures affectant le commerce des services, à tous les échelons de l'administration, y compris aux organismes non gouvernementaux exerçant les pouvoirs qui leur sont délégués (article 1-3-a-i, ii)[4], aux mesures prises par le gouvernement, notamment en matière de promotion, de protection et de réglementation, et à tous les services fournis sur une base commerciale, à l'exception des secteurs approvisionnés sous autorité gouvernementale. En septembre 1998, dans une note de synthèse, le secrétariat de l'OMC a proposé que, tant que les gouvernements reconnaissent l'existence de fournisseurs privés dans le domaine de l'éducation, celle-ci puisse être traitée comme un service commercial et soit, par conséquent, assujettie aux règlements en vigueur à l'OMC. La proposition a été approuvée en 1999, et les services d'éducation ont été inclus dans les négociations qui se sont ouvertes en janvier 2000 sur la question des nouveaux services. La Déclaration de Doha (2001) a réaffirmé cette position et des dates clés ont été fixées dans le calendrier des négociations (Guarga, 2009)[5]. Les services relevant de l'AGCS sont définis de façon très générale et divisés actuellement en 12 principaux secteurs d'échanges internationaux, eux-mêmes subdivisés en quelque 160 activités ou sous-secteurs de services. Les 12 secteurs sont les suivants : les entreprises, la communication, la construction et l'ingénierie, la distribution, l'éducation, l'environnement, la santé, le tourisme et le voyage, les loisirs (culturels et sportifs), les transports, les finances,

4. La source de tous les articles cités ici est l'OMC (2003*a*, *b*).

5. La libéralisation des services d'éducation au sein de l'AGCS a réellement débuté lors du Cycle d'Uruguay du GATT (1986-1994), lorsque 28 pays ont établi, dans le cadre d'un accord commercial, les premiers engagements relatifs à la libéralisation de l'éducation. Voir également Gürüz (2008).

et les « autres » services[6]. L'un d'eux se rapporte donc aux services d'éducation de tous les États membres dont les systèmes éducatifs ne dépendent pas exclusivement du secteur public. L'AGCS distingue quatre modes possibles de commerce de l'éducation (article I-2)[7] :

Mode 1 : *Fourniture transfrontalière,* qui s'entend de l'offre de services d'éducation en provenance du territoire d'un État membre et à destination du territoire d'un autre État membre, comme dans le cas du commerce normal de marchandises. Dans ce mode, il n'y pas de déplacement physique des vendeurs ou des consommateurs : c'est le service lui-même qui se déplace. Ce mode peut, par exemple, concerner des programmes d'enseignement à distance ou virtuel diffusés via le courrier, le téléphone ou la télévision, ou encore des programmes d'enseignement et de formation dispensés sur le Web (cyberformation) par de nombreuses universités américaines dans divers pays en développement, par exemple. Il renvoie essentiellement à la vente de cours d'enseignement/de formation et de diplômes via l'Internet et d'autres supports électroniques, tels que CD-ROM et DVD. Le mode 1 se caractérise donc davantage par la mobilité des programmes que par celle des vendeurs ou des acheteurs.

Mode 2 : *Consommation à l'étranger*, qui s'entend de l'offre de services d'éducation sur le territoire d'un État membre à l'intention de consommateurs de services d'un autre État membre, comme dans le cas de services touristiques. En l'occurrence, c'est le consommateur et non le vendeur qui se rend dans un autre pays pour consommer le service en question. Dans le domaine de l'éducation, ce mode s'applique à la mobilité des étudiants qui se déplacent à

6. L'AGCS s'applique en principe à tous les services. Les seules exceptions sont « les services fournis sous l'autorité gouvernementale », c'est-à-dire les services de transport aérien qui affectent les droits de trafic aérien et les services directement liés à l'exercice de ces droits. Conformément aux dispositions de l'AGCS, les services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental ne sont « assujettis à aucune règle de l'AGCS et ne sont pas visés par les négociations ; les engagements relatifs à l'accès aux marchés et au traitement national (traitement des sociétés nationales et étrangères sur un pied d'égalité) ne leur sont pas applicables » (article I-3-b, c).

7. La description du système de l'AGCS, de ses dispositions, etc., est établie sur la base des données issues de l'OMC (1999, 2000, 2003*a*, *b*), et complétées par Barlow (2000), Knight (2002, 2003, 2006*b*, 2008*a*), Sauvé (2002), l'OCDE (2004), l'UNESCO (2008) et d'autres.

l'étranger pour suivre des études dans des universités traditionnelles, comme des étudiants ordinaires. Il s'agit de la forme la plus courante d'internationalisation, tant traditionnelle que moderne.

Mode 3 : *Présence commerciale*, qui s'entend de l'offre d'un service par un fournisseur de services d'un État membre, grâce à sa présence commerciale sur le territoire d'un autre État membre, c'est-à-dire à l'implantation d'un établissement d'enseignement, de succursales et de filiales dans un pays étranger. L'ouverture de franchises à l'étranger, les coentreprises et les accords de jumelage – internationaux ou régionaux – entre établissements d'enseignement de différents pays relèvent de cette catégorie. Le franchisage peut être intégral ou seulement partiel. En règle générale, quand il ouvre un campus, l'établissement étranger crée sa propre filiale ou en partenariat avec un fournisseur local, mais, dans les deux cas, le service est dispensé intégralement par l'université étrangère. Dans le cas de franchises, le fournisseur étranger conçoit le programme, et son partenaire implanté dans un autre pays en assure la diffusion. Dans ce mode, il n'y a pas fondamentalement de « mouvement du consommateur » mais, plutôt, une mobilité institutionnelle et des investissements étrangers directs.

Les accords de jumelage et les coentreprises établis selon ce mode peuvent impliquer que les étudiants poursuivent le programme en partie dans leur propre pays et en partie, dans un pays étranger ; d'habitude, leur diplôme est délivré par l'établissement étranger ou conjointement par les deux établissements. Ces types d'offres se chevauchent avec le mode 2, puisque les étudiants se rendent à l'étranger pour suivre une partie, même réduite, du programme. Ce phénomène est relativement récent, même si les campus délocalisés et les coentreprises semblent se développer rapidement. Les étudiants peuvent obtenir un double diplôme, un diplôme commun ou octroyé par l'établissement étranger.

Mode 4 : *Mouvement de personnes physiques*, qui s'entend du mouvement transfrontalier temporaire de fournisseurs de services, à titre individuel ou en tant que membre d'un établissement, pour offrir un service dans un autre pays. Il désigne le mouvement, en général temporaire, de fournisseurs de services – éditeurs de logiciels, ingénieurs, médecins, scientifiques, conseillers,

planificateurs, modeleurs, par exemple, y compris la main-d'œuvre qualifiée et non qualifiée. Pour l'éducation, le personnel enseignant et les administrateurs de l'éducation se rendent dans un autre pays en tant qu'enseignants ou prestataires de services éducatifs, et même en tant qu'administrateurs. En d'autres termes, ce mode correspond à une mobilité des personnes mais, à la différence du mode 2, il ne s'agit pas d'une mobilité des étudiants.

Le *tableau 3.1* illustre les quatre modes de fourniture, qui sont tous reconnus comme importants pour le commerce des services d'éducation. Ces modes sont également qualifiés d'« éducation transfrontalière », dans la mesure où une personne, un programme d'enseignement, un établissement ou un prestataire est susceptible de se déplacer vers un pays étranger, ou parce qu'il peut se produire une multi ou une transnationalisation de l'enseignement supérieur, qui s'apparente à l'activité commerciale des sociétés multi ou transnationales.

Tableau 3.1 Internationalisation de l'enseignement supérieur avec l'AGCS

Mode	Description	Exemples	Mobilité
Mode 1	Fourniture transfrontalière	Enseignement à distance, en ligne, franchisage	Mobilité du programme
Mode 2	Consommation à l'étranger	Déplacement d'étudiants vers d'autres pays	Mobilité étudiante
Mode 3	Présence commerciale	Campus délocalisé, coentreprise, investissements	Mobilité institutionnelle
Mode 4	Livraison à l'étranger	Déplacement d'enseignants, de chercheurs vers d'autres pays	Mobilité académique

Source : Adapté de l'OCDE, 2004, p. 35.

Si, durant des siècles, le mode 2 (consommation à l'étranger) a été le mode le plus répandu, hors contexte commercial, le commerce selon le mode 1 (fourniture transfrontalière de services d'éducation) est en plein essor. Toutefois, les polémiques et les conflits d'intérêt se sont principalement cristallisés autour du mode 3 (présence

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

commerciale). En outre, c'est sous le mode 3 que les États membres qui prennent des engagements mentionnent les plus nombreuses « restrictions » et « limitations » à la rubrique « accès aux marchés ». Le mode 4 (livraison à l'étranger) est également pratiqué et d'aucuns considèrent qu'il représente un marché potentiellement important. S'ils modifient la nature et le contenu de l'enseignement, ces divers modes transforment aussi les processus de transaction à l'œuvre dans l'éducation – depuis les systèmes universitaires traditionnels et des diplômes reconnus jusqu'à l'enseignement à distance, en passant par la cyberformation et la délivrance de diplômes et de certificats non reconnus.

D'après la « classification centrale des produits » de l'AGCS, chaque secteur de services est classé en plusieurs sous-secteurs. Les services d'éducation sont classés en cinq grandes catégories, correspondant à la structure traditionnelle :

- l'enseignement primaire, qui comprend l'enseignement préscolaire, à l'exclusion des services de garderie d'enfants ;
- l'enseignement secondaire, qui comprend l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et professionnel et les services d'enseignement à l'intention des élèves handicapés ;
- l'enseignement supérieur, qui comprend presque tous les services d'enseignement postsecondaire – général, technique, professionnel, dispensé dans les établissements diplômants ou non, y compris les écoles professionnelles spécialisées ;
- l'éducation des adultes, qui comprend tous les services d'enseignement, y compris les programmes de formation continue dans des disciplines générales et professionnelles, ainsi que des programmes de recyclage et de formation, qui sont dispensés en dehors du système scolaire et universitaire ordinaire ;
- les « autres » services d'enseignement, soit tous les services qui ne sont pas mentionnés ou définis ci-dessus et qui relèvent de la catégorie des services d'apprentissage et de formation.

L'ensemble des quatre modes et des cinq types/niveaux d'enseignement aboutit par conséquent à 20 (5 x 4) formes de commerce de services d'éducation, qui sont illustrées sur le

tableau 3.2. Un grand nombre d'entre elles ne sont pas liées exclusivement à l'AGCS et au commerce de l'éducation, mais l'AGCS ne s'applique que dans le cadre de ces modes. Des propositions ont été faites pour inclure des services de formation et de tests dans une autre catégorie du secteur de l'éducation ou dans la catégorie « autres services d'enseignement ».

Tableau 3.2 Classification des services d'éducation selon l'AGCS et quatre modes de fourniture

Sous-secteur des services d'éducation	Mode			
	Fourniture transfrontière	**Consommation à l'étranger**	**Présence commerciale**	**Mouvement de personnes physiques**
1. Enseignement primaire		Enfants suivant des cours à l'étranger	Dispositifs de jumelage	Enseignants et administrateurs se rendant à l'étranger pour enseigner
2. Enseignement secondaire		Élèves suivant des cours d'été/ de langues, etc., à l'étranger	Dispositifs de jumelage	Enseignants et administrateurs se rendant à l'étranger pour enseigner
3. Enseignement supérieur	Cyberformation : universités virtuelles	Étudiants faisant leurs études à l'étranger	Campus délocalisé ou satellite : franchisage, dispositifs de jumelage	Enseignants et administrateurs se rendant à l'étranger pour enseigner
4. Enseignement des adultes	Écoles de langues	Adultes suivant des cours à l'étranger	Succursale ou école satellite, franchisage : dispositifs de jumelage	Enseignants et administrateurs se rendant à l'étranger pour enseigner
5. Autres services d'enseignement				Enseignants et administrateurs se rendant à l'étranger pour enseigner

L'AGCS prévoit des droits juridiques pour le commerce de tous les services. Il comprend trois parties : la première couvre l'ensemble des règles qui définissent des obligations générales, déclinée en *29 articles ;* la deuxième comprend des *listes nationales* qui détaillent les engagements spécifiques des pays pour l'accès à

leurs marchés nationaux ; la troisième partie est composée d'annexes, y compris les *listes des engagements.*

L'AGCS comporte deux types d'obligations : des obligations générales et conditionnelles. Les *obligations générales* ou *inconditionnelles* s'appliquent automatiquement à tous les États membres. C'est le cas notamment du principe du traitement de la nation la plus favorisée, et de l'ensemble des principes et procédures concernant la transparence. Ces deux dispositions importantes, qui sont des obligations inconditionnelles selon l'AGCS, ne sont pas sujettes à négociation et s'inscrivent dans le cadre d'une « approche directive ». Elles s'appliquent à tous les membres de l'OMC et aux 12 catégories de services, même si un pays n'a pris aucun engagement.

Nation la plus favorisée. Le traitement de la nation la plus favorisée (NPF) (article II.1) est une obligation générale qui s'applique à toutes les mesures affectant le commerce des services. Ce principe est considéré comme le pilier central de l'AGCS et, contrairement à ce que sa désignation laisse supposer, il signifie que tous les pays sont des nations les plus favorisées qui doivent bénéficier du même traitement : il ne peut y avoir aucune discrimination entre les membres. Autrement dit, « en favoriser un, c'est les favoriser tous ». Un État membre de l'OMC doit donc accorder à tous les autres États membres un traitement aussi favorable que celui qu'il accorde à tout autre pays (membre de l'OMC ou non). En d'autres termes, l'AGCS offre les mêmes conditions à toutes les nations. Si un État membre ouvre un secteur ou un domaine à un autre pays, il doit le rendre accessible à tous les pays. Il est possible de ne donner l'accès à aucun pays dans un secteur particulier, même si c'est contraire à l'esprit de l'AGCS, mais il est impossible d'ouvrir son marché dans un secteur ou un sous-secteur donné à un pays particulier sans l'ouvrir aux autres. En principe, des exemptions de cet article sont possibles, mais il est généralement admis que la présentation d'exemptions (article V) n'est utile qu'en cas de plaintes liées au non-respect de l'obligation NPF par un État membre. Cependant, certaines mesures particulières, incompatibles avec l'obligation

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

NPF, peuvent être maintenues, en principe pendant dix ans au plus, sous réserve d'un réexamen après cinq ans au plus[8].

Transparence. Aux termes de l'article III de l'AGCS, toutes les politiques, modalités et conditions, y compris les limitations et les restrictions, doivent être transparentes. La transparence impose aux membres d'identifier et de publier toutes les règles et réglementations affectant le commerce des services. Les fournisseurs de services ont un accès garanti à l'information sur les lois, les réglementations et les règles relatives au commerce des services. En vertu des dispositions de l'AGCS, les gouvernements doivent publier toutes les lois et réglementations applicables et établir des points d'information dans leurs administrations. Les sociétés étrangères et les gouvernements peuvent alors interroger ces points d'information sur la réglementation en vigueur dans n'importe quel secteur de services. Les gouvernements doivent informer l'OMC des modifications réglementaires, car elles peuvent être récusées, notamment si elles vont à l'encontre d'une libéralisation progressive[9].

Obligations conditionnelles. Elles se rapportent aux engagements spécifiques pris par chaque pays dans les secteurs/sous-secteurs et les modes de fourniture pour lesquels il souhaite prendre des engagements, assortis, le cas échéant, de limitations et d'exceptions. Toutes ces obligations ont évidemment un caractère contraignant. Elles obligent les pays à autoriser l'accès aux marchés et à lever les barrières qui y font obstacle.

Traitement national. En vertu du principe de traitement national (article XVII), les fournisseurs nationaux et étrangers d'un service doivent être traités sur un pied d'égalité. Un pays ne peut faire de discrimination entre les établissements locaux et étrangers,

8. L'article II.2 autorise des pays à négocier des exemptions de cet engagement et à les spécifier dans leur liste respective.

9. Les gouvernements sont tenus de soumettre, au moment de leurs engagements initiaux, une liste de tous les monopoles existants dans le pays. Une fois qu'ils se sont engagés, ils ne peuvent plus établir de nouveaux monopoles dans le secteur public ou privé, et ne peuvent même pas accroître le contrôle gouvernemental sur les secteurs. Cela implique aussi que, si un secteur est partiellement ou totalement privatisé, avant ou après la prise d'engagements, il serait extrêmement difficile de revenir en arrière, même partiellement.

qui doivent tous bénéficier du même traitement. Autrement dit, les fournisseurs étrangers bénéficient d'un traitement aussi favorable que celui qui est accordé aux établissements nationaux. Il en découle l'élimination de toute discrimination *de jure* et *de facto*. Par exemple, dans un pays où les établissements d'enseignement privé reçoivent, directement ou indirectement, des subventions de l'État, les établissements étrangers doivent bénéficier des mêmes subventions[10]. En l'occurrence, il faut éviter de modifier, dans les textes ou dans les faits, les conditions de la concurrence dans le but de favoriser le secteur de services national. Dans certains cas particuliers, toutefois, des limitations et des exceptions au traitement national peuvent être introduites et des réglementations nationales sont alors possibles. Les limitations entrant dans cette catégorie sont : (1) les taxes et les impôts, (2) les subventions et les allocations, (3) les autres restrictions financières, (4) les conditions de nationalité, (5) les conditions de résidence, (6) les qualifications, les licences et les normes, (7) les conditions d'enregistrement et (8) les conditions d'autorisation[11].

Accès aux marchés. Les dispositions de l'article XVI, relatif à l'accès aux marchés se rapportent à la libéralisation progressive et à la levée des obstacles qui le restreignent. Aucun obstacle empêchant l'accès des fournisseurs de services étrangers au marché intérieur n'est toléré. Les limitations éventuelles ne peuvent être plus restrictives que celles qui sont spécifiées dans la liste des restrictions des pays concernant le traitement national. Les limitations à l'accès aux marchés, qui peuvent être inscrites (ou éliminées), concernent : (1) le nombre de fournisseurs de services ; (2) la valeur totale des transactions ; (3) le nombre total de transactions ou la quantité totale de services produits ; (4) le nombre total de personnes physiques qui peuvent être employées dans un secteur ou par un fournisseur particulier ; (5) les types spécifiques d'entité ou de personnalité juridique des fournisseurs ; (6) le niveau de participation étrangère

10. Dans la plupart des pays, les établissements privés doivent satisfaire à certaines conditions pour pouvoir bénéficier de subventions de l'État. Les établissements étrangers sont assujettis aux mêmes conditions.

11. Comme l'indique Verger (2009*a*, p. 230), il peut y avoir un nombre illimité de restrictions concernant le traitement national. Mais celles mentionnées ici sont les seules que cite l'OMC (2000).

au capital ; (7) la limite en pourcentage de la détention d'actions par des étrangers ou la valeur totale des investissements étrangers[12]. Des révisions sont également autorisées, mais uniquement en vue d'une plus grande libéralisation. D'une façon générale, les limitations ne doivent pas constituer un protectionnisme déguisé.

Les obstacles les plus importants à lever en général, et dans le domaine de l'éducation en particulier, sont les lois prohibitives à l'égard des fournisseurs étrangers. D'autres barrières ont trait au manque de transparence des politiques réglementaires, des procédures, des subventions, et des mécanismes de financement en général, à l'application inéquitable et discriminatoire des lois et réglementations nationales, à la longueur des délais d'examen des procédures d'approbation et aux mesures fiscales discriminatoires. Comme l'explique Knight (2006*b*), la plupart des obstacles à l'éducation sont invisibles. Pour le mode 1, il s'agit des restrictions à l'importation de matériels pédagogiques électroniques, de celles liées à la transmission électronique de matériels didactiques et à la non-reconnaissance de certificats ou diplômes obtenus par le biais de l'enseignement à distance. Pour le mode 2, les obstacles concernent les restrictions des déplacements à l'étranger en fonction de la discipline ou du domaine d'étude, des échanges avec l'étranger et de l'emploi en cours d'études. Les obstacles au mode 3 concernent la nécessité d'avoir un partenaire local, la nécessité pour un fournisseur d'être accrédité dans le pays d'accueil, la nécessité pour le partenaire d'appartenir à la filière académique classique, et la nécessité pour les partenaires étrangers et locaux d'être à égalité de participation académique. Les obstacles concernent aussi le rejet des opérations de franchisage, le retrait des disciplines et programmes contraires aux intérêts nationaux, les limitations de l'investissement direct étranger par les prestataires de services d'éducation, les mesures fiscales et les difficultés rencontrées pour l'approbation des coentreprises. Pour le mode 4, les obstacles concernent les restrictions en matière de visas et de séjours, de quotas par pays et disciplines, les restrictions sur les conditions de nationalité, de résidence ou de langue, et celles relatives au rapatriement des bénéfices.

12. Bien d'autres limitations, dites « prohibées », sont aussi énoncées dans les réglementations de l'AGCS. Voir Wallach (2005).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

D'une manière générale, le mécanisme de régulation prévu par l'AGCS repose essentiellement sur les principes de base du traitement NPF, du traitement national et de l'accès aux marchés. Concrètement, qu'en est-il pour l'éducation ? Comme dans tout autre secteur, le statut NPF signifie une égalité de traitement pour tous les pays. Par exemple, le fait d'autoriser une université étrangère d'implanter un campus dans un pays donné : en principe, un État membre ne peut donner cette autorisation à un État membre et la refuser à un autre. Il ne peut y avoir de discrimination entre les États membres. Selon le principe du traitement national, les établissements d'enseignement nationaux et étrangers établis dans le même pays doivent être traités sur un pied d'égalité en termes de subventions et d'autres conditions. Il ne peut pas y avoir, à l'intérieur d'un pays, de discrimination entre établissements nationaux et étrangers. Le principe d'accès aux marchés impose que l'approche globale d'un pays soit entièrement orientée vers la libéralisation progressive et la levée des restrictions quant à l'accès des universités étrangères au marché de l'éducation d'un pays donné. Aucun obstacle empêchant l'accès des universités étrangères au marché intérieur, ou celui des étudiants à l'éducation dans un pays quelconque n'est toléré.

3.2 Comment fonctionne l'AGCS ?

L'AGCS prévoit une libéralisation progressive, dans l'espoir que, sous ses auspices, les obstacles à l'accès aux marchés de services entre les pays finissent par disparaître. Comme le stipule l'article XIX de l'AGCS, les « membres engageront des séries de négociations successives (...), en vue d'élever progressivement le niveau de libéralisation. Ces négociations viseront à réduire ou à éliminer les effets défavorables de certaines mesures sur le commerce des services, de façon à assurer un accès effectif aux marchés ». La procédure générale, qui traduit l'aspect « consultatif » de l'AGCS, commence par une démarche *volontaire* des pays pour soumettre leurs engagements[13]. Après avoir défini leurs positions initiales, les pays négocient dans le cadre de l'AGCS, en formulant des demandes pour améliorer l'accès aux marchés respectifs. Un pays

13. La démarche consultative ne s'applique qu'aux engagements inscrits sur les listes nationales d'engagements.

peut demander à tous les pays ou à certains d'entre eux d'ouvrir leurs marchés à tous les services ou à un petit nombre de services spécifiques. Un pays n'est pas obligé d'ouvrir ses marchés à tous les services. S'il existe des domaines sensibles ou des impératifs nationaux ou si, pour quelque raison que ce soit, un pays ne souhaite pas ou n'est pas prêt à ouvrir un secteur/sous-secteur particulier au commerce multilatéral, en principe, il n'est pas tenu de soumettre une offre pour ce secteur dans le cadre de l'AGCS. Les pays sont libres de choisir les services qu'ils souhaitent offrir, le mode qui leur sera appliqué et les services pour lesquels ils ne souhaitent pas formuler d'offre. Ils ont toute latitude pour proposer d'ouvrir un secteur ou un sous-secteur et pour spécifier, dans chaque cas, des limitations et des exceptions. Un pays qui ouvre des secteurs ou des sous-secteurs dans chaque mode peut prévoir un engagement complet (sans limitations ni restrictions), un engagement partiel (assorti de limitations) ou aucun engagement (sans contrainte), ce qui signifie essentiellement que le mode concerné n'est pas admis. Les États membres, par le biais de discussions au sein du Conseil du commerce des services réuni en session extraordinaire, modifient leurs offres à leur convenance, et si un accord est obtenu à la fin du « cycle » de négociations, les « offres » deviennent alors des « engagements » ayant force exécutoire pour les pays concernés. Les offres deviennent presque automatiquement des engagements à l'issue des négociations, à moins qu'elles ne soient retirées avant la fin du cycle de négociations.

L'engagement des pays sur des secteurs et sous-secteurs dépend des avantages comparatifs qu'ils présentent dans un domaine donné. Un pays peut choisir d'appliquer des exemptions à durée limitée. Les exemptions ou barrières doivent être bien définies. Il appartient également au pays d'en établir la liste et l'échéancier. La libéralisation progressive selon un échéancier convenu est une composante importante de l'AGCS. Cette approche volontaire de l'engagement national et la flexibilité qu'elle offre pour fixer l'échéancier, spécifier des limitations, etc., comptent parmi les principales caractéristiques de l'AGCS. Un pays peut fixer des limites, secteur par secteur et mode par mode, quant à l'accès aux marchés et à la nature de ses engagements. Autrement dit,

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

> au-delà des restrictions dites « horizontales » qui peuvent être maintenues sur l'ensemble des secteurs (comme c'est souvent le cas des limitations concernant l'investissement étranger ou l'entrée temporaire de fournisseurs de services), les pays disposent de huit possibilités distinctes pour définir le traitement qu'ils réserveront aux fournisseurs étrangers de services dans un secteur déterminé (Sauvé, 2002)[14].

Toutefois, une fois souscrits, les engagements sont contraignants : les obligations doivent être strictement respectées, le processus de libéralisation doit être progressif et deviendra irréversible. Étant donné la difficulté de la déconsolidation, les engagements sont des « conditions virtuellement garanties » pour les fournisseurs de services étrangers (Wallach, 2005). En outre, quand un engagement est pris, il bénéficie d'un traitement minimum, c'est-à-dire qu'un pays pourra, par la suite, accroître les privilèges qu'il accorde à des fournisseurs étrangers, mais pas les réduire.

Les pays peuvent soumettre leurs engagements – offre d'un traitement minimum garanti – dans leurs listes pour tout ou partie des cinq sous-secteurs de l'éducation et des quatre modes d'offre d'éducation. En d'autres termes, les engagements sont pris par secteur et par mode. L'AGCS ne s'applique pas aux programmes de collaboration académique à caractère non commercial. Les engagements d'accès aux marchés et de traitement national ne valent que pour les secteurs commerciaux. Les pays peuvent aussi formuler des limitations et spécifier des exceptions à leurs engagements. La règle générale est la suivante : dans les secteurs où des engagements sont contractés, toutes les mesures doivent être administrées d'une manière raisonnable, objective et impartiale (article VI.1).

L'AGCS comprend donc trois composantes fondamentales : le cadre des obligations et des règles générales (traitement NPF et transparence) ; la liste de secteurs spécifiques (services financiers et éducation) ; la liste des engagements souscrits par le pays concerné. Les listes sont des documents complexes dans lesquels chaque pays spécifie les secteurs de services auxquels il souhaite appliquer les obligations prévues par l'AGCS en matière d'accès aux marchés et

14. Des restrictions en matière d'accès aux marchés et de traitement national peuvent être émises pour chacun des quatre modes de fourniture, soit au total huit possibilités.

de traitement national, et les éventuelles exceptions à ces obligations qu'il souhaite maintenir.

Les pays peuvent exclure n'importe quel service de leurs engagements, y compris l'éducation, écarter certains modes de fourniture, limiter l'accès aux marchés, accorder des conditions de faveur à des fournisseurs nationaux, favoriser certains fournisseurs de services étrangers, etc. En résumé, les pays sont libres : (1) d'accepter ou de refuser de contracter un engagement ; (2) de préciser leur engagement dans un secteur ou un sous-secteur donné ; (3) d'appliquer des limitations horizontales ; (4) de suspendre un engagement s'il s'avère qu'il a des effets défavorables sur sa balance des paiements ; (5) d'invoquer des exceptions aux articles de l'AGCS pour justifier des réglementations existantes et pour promulguer de nouvelles réglementations eu égard à des inquiétudes légitimes en matière de politique publique ; (6) de se retirer à la fois de l'AGCS et de l'OMC[15]. En tout état de cause, la décision d'accorder au secteur privé l'accès à un domaine particulier, comme le secteur éducatif d'un pays, est une décision purement nationale, d'ordre interne. La question de négocier cet accès dans le cadre de l'AGCS ne se pose qu'une fois que l'enseignement privé est autorisé sur le territoire national ou que des droits sont perçus dans l'enseignement public. Dès lors, les gouvernements peuvent décider d'ouvrir ou non un secteur particulier, comme le secteur de l'éducation, au régime de l'AGCS. En vertu des dispositions de l'Accord, les gouvernements « sont libres de déterminer à leur convenance le champ d'application et le contenu des engagements qu'ils contractent ». Cela équivaut à une approche *à la carte* très flexible, qui permet aux gouvernements de faire librement leur choix.

15. Des exemptions sont admises dans certaines circonstances. L'article XII.1 autorise les pays à contrôler, ou à adopter des restrictions au commerce des services, en cas de problèmes de balance des paiements ou de fortes sorties de devises. L'article IX autorise les membres à imposer des restrictions pour maintenir l'ordre ou la moralité publics, à prévenir les pratiques mensongères et frauduleuses, et à empêcher l'exploitation de la main-d'œuvre ou encore, à remédier aux effets d'un manquement à des contrats de service. L'article X prévoit des mesures de sauvegarde d'urgence. L'article XIV prévoit des exceptions relatives à la sécurité.

Au vu de ces dispositions parmi d'autres[16], d'aucuns (par exemple Sauvé, 2002 ; Geloso-Grosso, 2007) estiment que les craintes et les réserves à l'encontre de l'AGCS, exposées en détail ci-après, ne sont pas fondées et que plusieurs dispositions laissent les gouvernements libres de choisir[17]. L'AGCS est qualifié comme étant « l'accord le plus flexible du système OMC » (GATSwatch, 2002). Au premier abord, il peut sembler que les pays disposent d'une grande flexibilité, autant pour le choix des secteurs d'engagement que pour le degré de libéralisation qu'ils souhaitent appliquer. L'accord prévoit en outre, l'exclusion de certains secteurs. À titre d'exemple, l'article I(3) de l'AGCS exclut les « services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental », c'est-à-dire les services qui ne sont « fournis ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec d'autres fournisseurs »[18]. Nombreux sont ceux qui, s'appuyant sur cet article, estiment que l'enseignement supérieur ne relève pas nécessairement du champ d'application de l'AGCS. Dans la pratique, toutefois, les gouvernements sont très rarement parvenus à maintenir un monopole exclusif sur l'offre éducative. L'existence d'un seul établissement privé d'enseignement supérieur dans un pays suffit pour affirmer qu'il y a concurrence entre les fournisseurs. De même, une université publique qui impose des droits de scolarité ou vend l'un de ses produits sur le marché suffit à démontrer l'existence d'une base commerciale[19]. Dans les deux cas, l'enseignement supérieur du pays concerné ne peut bénéficier d'une exemption de la clause de l'AGCS énoncée ci-dessus. Selon De Siqueira (2005) :

> si un gouvernement fait payer des droits ou des frais, offre des cours payants directement ou par le biais d'accords avec

16. Pour plus de détails, voir OMC (2003*a*, *b*).
17. Pour les mêmes raisons, Larsen et Vincent-Lancrin (2002) et Larsen *et al.* (2002) estiment que le secteur traditionnel de l'enseignement supérieur sera moins touché par l'AGCS.
18. Comme l'indiquent clairement les dispositions, les cas cités concernent les régimes de sécurité sociale et d'autres services publics, comme la santé ou l'éducation, qui ne sont pas fournis à des conditions commerciales. Voir Barlow (2000) et Yeats (2005).
19. Dans la même logique, aux États-Unis, il est à craindre que les services de sécurité sociale eux-mêmes ne puissent bénéficier d'exemptions de l'AGCS, si un petit segment était attribué au secteur privé (Wallach, 2005).

> des entreprises ou des établissements, ou développe des activités de recherche et reçoit une compensation financière selon une tendance qui se généralise dans de nombreux pays, ce gouvernement [selon l'AGCS] fournit alors un service d'ordre commercial et, à ce titre, ne rentrera pas dans les cas d'exception prévus.

En fait, les dispositions ne permettent pas de déterminer clairement si des services publics ou des monopoles d'État relèvent ou non du champ d'application de l'AGCS. Selon Knight (2008*a*, p. 172), la définition est tellement sujette à interprétation que même un enseignement supérieur dispensé par l'État ne peut pas faire l'objet d'une exemption[20]. De surcroît, en cas de contestation dans le cadre du processus international de règlement des différends prévu par l'AGCS, il se peut que les systèmes d'enseignement public soient contraints à la privatisation afin de préserver un marché de l'éducation réellement libre (Bassett, 2006, p. 6).

De la même manière, bien que les pays aient aussi la liberté de restreindre fortement la libéralisation de l'éducation, dans la pratique, il leur est difficile de le faire une fois que l'engagement est souscrit et/ou qu'un commerce de services d'éducation est instauré. Une fois pris, un engagement doit être honoré, même en cas de changement de gouvernement car les engagements ne peuvent être modifiés que trois ans après leur entrée en vigueur. En outre, l'État membre doit fournir une compensation, c'est-à-dire qu'une libéralisation réduite dans un secteur doit s'accompagner d'une libéralisation accrue dans un autre secteur ou un autre mode de fourniture de services (Scherrer, 2005, p. 491). De surcroît, les dimensions dynamiques de l'économie politique internationale éclipsent les dimensions statiques de l'AGCS[21].

---

20. Il semble toutefois que certaines réserves en matière d'engagements soient possibles. Par exemple, l'engagement de l'Autriche ne concerne que les services d'enseignement tertiaire privé, y compris le niveau universitaire ; la Slovénie exclut les établissements financés par des fonds publics du champ couvert par les dispositions de l'AGCS ; les États-Unis limitent les subventions publiques et le traitement fiscal préférentiel aux établissements américains, et les bourses, etc. aux citoyens américains.

21. Vlk (2006) dresse une analyse claire et précise des dimensions statiques de l'AGCS (règles et réglementations) et les compare avec les dimensions « dynamiques » (points de vue, conceptions, actions et réactions des parties prenantes).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

> [L'AGCS] est un accord extraordinairement ambitieux et relativement complexe, avec des dispositions qui le sont tout autant. Plusieurs niveaux d'obligations sont applicables. Premièrement, l'accord énonce un engagement général prévoyant la tenue de négociations successives en vue d'étendre son champ d'application et sa portée. Deuxièmement, l'accord contient des règles générales, comme le traitement de la nation la plus favorisée, et des engagements en matière de transparence, qui s'appliquent à tous les services. Troisièmement, l'accord renferme des engagements spécifiques relatifs à l'accès aux marchés et au traitement national, qui ne s'appliquent qu'aux services spécifiés par chaque pays sur sa liste adjointe à l'ACGS. Enfin, l'accord contient des annexes par secteur qui énoncent des règles applicables à des secteurs particuliers (Sinclair, 2000).

L'accord « impose des obligations générales à ses membres et dicte des mesures en faveur de la libéralisation du commerce des services. Il fait, en outre, obligation aux États membres à adopter une approche constructive, et à s'engager dans un programme "intégré" de négociations continues, *en vue d'élever progressivement le niveau de libéralisation du commerce* » (Devidal, 2009, p. 75 ; italiques ajoutés). Il ne prévoit pas l'exclusion *a priori* d'un quelconque secteur ou mode de fourniture (article V). En outre, la croissance rapide des pressions néolibérales qui s'exercent au niveau national et international oblige les gouvernements à toujours accroître la part de l'enseignement privé, et les contraintes du commerce général et de la politique internationale vont à l'encontre de la souveraineté des gouvernements dans les négociations en matière de commerce. L'AGCS induit un processus *permanent* de négociations. De plus, comme le souligne Knight (2006*a*), de nombreux pays développés adoptent des « approches complémentaires » qui consistent à mener des négociations pluralistes pour définir des objectifs et des indicateurs quantitatifs et des paramètres qualitatifs pour les modes de fourniture, et qui pressent les pays en développement de libéraliser davantage de secteurs et de lever les obstacles à l'éducation. *Realpolitik*, asymétries de pouvoir dans le monde et moyens de pression sont le dénominateur commun à tous ces cas

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

(Sidhu, 2006). Par exemple, les États-Unis ont « demandé » à l'Inde de prendre un « engagement complet » concernant le commerce de l'enseignement supérieur, de la formation et de l'éducation des adultes ; l'Australie a « demandé » des engagements nationaux concernant l'enseignement supérieur dans les quatre modes. L'Inde a aussi reçu des demandes du Brésil, de la Norvège, de la Nouvelle-Zélande et de Singapour. Toutes les demandes adressées à l'Inde portent sur des engagements complets relatifs à l'accès aux marchés et au traitement national selon les modes 1, 2 et 3. Ces demandes, qui sont formulées pendant la phase « demandes et offres » des négociations, peuvent être relativement contraignantes. Le pays est tenu de fournir une réponse à une date fixe, avant la fin du cycle de négociations. Les pays en développement semblent subir de fortes pressions internationales pour qu'ils prennent des engagements dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Prendre un engagement pour un secteur au titre de l'AGCS semble être un choix volontaire et ménage une certaine flexibilité dans un premiers temps. Mais, une fois souscrit, choix et flexibilité disparaissent. Rigidité, engagement ferme et strict respect des engagements deviennent la règle. Toutes les obligations ont force exécutoire. En effet, un pays qui ne respecte pas ses engagements peut faire l'objet de sanctions juridiques. Retirer un engagement ou annuler des dispositions en matière d'accès aux marchés peut s'avérer extrêmement difficile, compliqué et coûteux en termes de compensations. Qui plus est, toutes les mesures prises ultérieurement par un gouvernement devront nécessairement promouvoir une libéralisation progressive ; elles ne pourront pas être plus restrictives ou astreignantes (pour les fournisseurs étrangers) que dans la situation existante. Le Conseil du commerce des services établit les « disciplines » nécessaires pour assurer que les réglementations adoptées par un pays ne soient pas plus pesantes que celles qui existent déjà, ni plus restrictives qu'il n'est nécessaire pour garantir la qualité du service.

IV. Inclure l'éducation dans l'AGCS : le pour et le contre

4.1 Les arguments en faveur de l'AGCS dans l'éducation

De nombreux pays développés ou en développement sont intéressés par l'AGCS, mais pas nécessairement pour les mêmes raisons. Pour Egron-Polak (2011), « les régions en développement et les régions industrialisées ont des motivations très différentes pour poursuivre des stratégies d'internationalisation ». Ces motivations s'articulent autour de quatre grandes dimensions : politique, économique, académique et culturelle/sociale.

Le point de vue des pays développés

Pour quelles raisons les pays développés sont-ils intéressés par le commerce des services d'éducation ? Tout d'abord, pour le très grand attrait financier qui s'y attache. La baisse du soutien de l'État dans les pays occidentaux conduit un grand nombre d'universités à adopter une approche commerciale de l'enseignement supérieur. Les étudiants de pays en développement inscrits dans des universités occidentales, qui sont généralement assujettis à des droits de scolarité plus élevés que les étudiants locaux et, parfois, supérieurs aux coûts unitaires, subventionnent les études de leurs camarades locaux. Dans certains pays occidentaux, aucun droit de scolarité n'est demandé aux étudiants locaux. Dans bon nombre d'universités et de pays, les barèmes des droits universitaires appliqués aux étudiants étrangers et les revenus liés à ces droits sont relativement élevés. Par exemple, à la *London School of Economics*, le montant des droits au niveau licence, pour l'année 2004-2005 était de 1 150 livres pour les étudiants britanniques ou européens, contre 10 509 livres pour les non européens (McHale, 2011, p. 179). À l'Université de Cambridge, le montant annuel des droits universitaires en 2011-2012 était de 3 375 livres pour les étudiants britanniques ou européens de tous niveaux, alors que les étudiants étrangers devaient débourser entre 11 829 et 28 632 livres. Les structures des droits de scolarité sont réputées identiques dans toutes

les autres universités anglaises[22]. Au Canada, alors que le montant des droits se situe entre 4 000 et 6 000 dollars canadiens pour les étudiants autochtones, il grimpe à 16 854 dollars canadiens pour les étudiants étrangers en licence de lettres et de sciences. D'une manière générale, un étudiant étranger paie deux à trois fois plus qu'un étudiant canadien pour suivre un cursus d'enseignement supérieur, et les universités ont tendance à recruter des étudiants étrangers qui payent la totalité des droits universitaires, voire plus encore (McHale, 2011, p. 176-178). Au Royaume-Uni, par exemple, les revenus provenant des étudiants étrangers non européens ont été estimés à 2,5 milliards de livres par an (Bode et Davidson, 2011, p. 77). L'apport des étudiants internationaux représente 15 % des recettes des universités australiennes (Adams *et al*., 2011, p. 114).

Appliquer aux étudiants étrangers des droits plus élevés, voire la totalité des coûts, est une pratique favorablement accueillie dans ces pays, notamment par ceux qui estiment qu'il n'y a aucune raison que les contribuables des pays d'accueil financent la formation des étudiants étrangers, même si ces derniers rejoignent ultérieurement le marché du travail et apportent leur contribution à l'économie de ce pays. Bon nombre d'universités, en particulier les plus démunies des pays occidentaux, mais aussi celles de nombreux pays en développement, considèrent les étudiants étrangers comme une source de revenu importante pouvant servir à améliorer la qualité globale de l'enseignement dispensé. Les recettes provenant des droits de scolarité sont l'un des principaux attraits de l'internationalisation de l'enseignement supérieur aujourd'hui.

Il est difficile de mesurer avec exactitude ce que représente le volume total de ce commerce en termes financiers. Selon les estimations de Merrill Lynch, le marché des services d'éducation dans le monde, hors États-Unis, se chiffre à 111 milliards de dollars EU par an, avec une clientèle potentielle de 32 millions d'étudiants (Spring, 2008, p. 347 ; Schugurensky et Davidson-Harden, 2003, p. 322). La valeur du commerce de l'enseignement supérieur était estimée à environ 40 milliards de dollars EU en 2006 (Bubtana, 2007), « à peine moins que le secteur des services financiers » (Larsen et Vincent-Lancrin, 2002, p. 2). Dans les pays en développement,

22. www.cam.ac.uk/admissions/undergraduate/finance/tuition.html

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

comme l'Inde et la Chine, le marché est gigantesque. Il représente, en outre, un énorme vivier d'emplois pour les enseignants, les administrateurs et les planificateurs, notamment étrangers. Selon les estimations, la valeur totale des exportations d'éducation des cinq plus gros pays exportateurs (Australie, Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni)[23] pour lesquels des données sont disponibles, en direction de pays en développement pour la plupart, était supérieure à 28,3 milliards de dollars EU en 2005, les États-Unis se situant en tête (50 %), suivis par le Royaume-Uni (21 %) et l'Australie (près de 20 %) (Bashir, 2007)[24]. L'éducation internationale, troisième produit d'exportation pour l'Australie, a contribué pour 12 milliards de dollars EU à l'économie australienne en 2008 (Adams *et al*., 2011, p. 115). Ainsi, ces trois pays (Australie, États-Unis et Royaume-Uni) représentent plus de 90 % du total des exportations des services d'éducation exprimé en dollars EU, mais pas nécessairement en effectifs d'étudiants[25]. Le reste est réparti entre le Canada et la Nouvelle-Zélande (Bashir, 2007). Ces pays sont naturellement les partisans les plus enthousiastes d'une inclusion de l'éducation à l'AGCS. Il faut noter que la valeur à l'exportation des services d'éducation dans la balance des paiements d'un pays ne se limite pas uniquement aux droits de scolarité, mais qu'elle couvre également toutes les autres dépenses réalisées dans le pays d'accueil, notamment les dépenses de subsistance et le transport, même lorsque les étudiants internationaux bénéficient de subventions. Le gain financier est l'unique véritable motivation pour des activités d'enseignement supérieur à l'étranger, les facteurs autres que pécuniaires étant secondaires (Kim et Zhu, 2010).

Ensuite, comme il a été évoqué, la présence d'enseignants et d'étudiants étrangers sur un campus universitaire est globalement considérée comme propice à la diversité de l'enseignement et à l'enrichissement de l'environnement académique. Les pays développés, comme le Japon, défendent avec force l'idée que la diversité internationale est particulièrement importante et profitable

23. Ce sont essentiellement des pays anglophones, où le système d'enseignement supérieur est généralement réputé d'un bon niveau et où la langue d'enseignement est l'anglais.

24. Aux États-Unis, les exportations des services d'enseignement supérieur avaient atteint 17,8 milliards de dollars EU en 2008 (Varghese, 2010).

25. Voir aussi Bennell et Pearce (1998).

sur les campus universitaires nippons, par ailleurs homogènes et introvertis, ainsi que dans la société nippone au sens large. La contribution des étudiants étrangers aux activités de recherche des universités américaines est très importante mais, s'ils n'étaient pas venus étudier aux États-Unis, il est impossible d'affirmer qu'il y aurait eu un vide (Black et Stephan, 2010). Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, cette forme d'internationalisation a été prédominante pendant longtemps, étant même antérieure à l'irruption du commerce dans la sphère de l'éducation.

Enfin, les étudiants étrangers, par exemple indiens ou chinois, qui partent faire leurs études dans des pays développés, ont tendance à y rester[26], ce qui constitue un avantage pour les pays développés. Ainsi, tout le monde sait que le secteur des technologies de l'information aux États-Unis est fortement tributaire de la main-d'œuvre indienne. D'aucuns disent que la venue d'étudiants étrangers rapporte directement d'énormes bénéfices aux États-Unis. Les diplômés d'instituts de technologie indiens qui, plutôt que de rentrer en Inde, restent aux États-Unis, représentent une valeur nette estimée à 30 milliards de dollars EU pour l'économie américaine ; la part de l'ensemble des étudiants internationaux dans le PIB se situe autour de 13 milliards de dollars EU (*Economist*, 2005, p. 18). Il a été observé que « les étudiants étrangers qui travaillent pendant leur temps libre bouchent les trous du marché de l'emploi en Australie » (*Economist,* 2009*a*, p. 42). De fait, les diplômés internationaux sont une source précieuse de capital humain qualifié en Australie : 21,5 % des étudiants étrangers ayant achevé leurs études supérieures en Australie rejoignent ensuite les rangs de la main-d'œuvre qualifiée de l'économie (Adams *et al*., 2011, p. 114). Même si les autres modes de l'AGCS sont adoptés et que des établissements étrangers s'implantent dans des pays en développement, ou qu'ils offrent des programmes et délivrent des diplômes « prêts à l'emploi » (*off-the-shelf*) dans le mode 1, il existe un risque que ces programmes d'enseignement et de formation soient plus adaptés au marché de l'emploi des pays

26. Par exemple, il a été observé que le pourcentage d'Indiens ayant obtenu leur doctorat en sciences et en ingénierie, et ayant « définitivement prévu de rester » aux États-Unis est passé de 56,3 % entre 1994 et 1997 à 62,7 % entre 2002 et 2005 (Kapur, 2008, p. 18). De même, un tiers seulement des étudiants étrangers en Australie envisagent de retourner dans leur pays à l'issue de leurs études (*Economist*, 2009*a*, p. 42).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

étrangers qu'à celui des pays en développement. Les titulaires de ces diplômes risqueraient alors d'être inemployables dans leur propre pays (en développement) et seraient contraints de s'expatrier vers des pays développés. L'internationalisation de l'enseignement sous ses formes les plus courantes permet donc aux pays développés de capter les talents internationaux et de les retenir. La fuite des cerveaux – perte de main-d'œuvre qualifiée et de capital humain spécialisé, qui occasionne une grave pénurie de compétences dans les pays en développement – induit un gain pour les pays développés. Ce phénomène a été qualifié de « néocolonianisme de l'esprit » (Gürüz, 2008, p. 188), ou simplement de « néocolonialisme – une forme moins brutale, mais tout aussi inéquitable que les formes plus anciennes » (Welch, 2011, p. 6). La fuite des cerveaux en elle-même rend les pays en développement dépendants et vulnérables à l'égard des pays étrangers, ce qui constitue un énorme avantage politique pour les pays riches.

De surcroît, l'internationalisation peut permettre aux pays développés de contrôler l'enseignement supérieur dans les pays en développement, en plus d'exporter leur propre culture en vue de conquérir et de dominer la culture autochtone des pays en développement, si tant est qu'elle existe encore. Ainsi, par le truchement de l'enseignement supérieur, les pays avancés procèdent à une néocolonisation ou à une reterritorialisation des pays en développement (Robertson *et al*., 2002). Comme il ressort des conclusions de la Conférence de La Haye, qui s'est tenue en 2002, « l'exportation des services d'enseignement supérieur vers les pays en développement est une nouvelle forme d'impérialisme », chère aux pays impérialistes occidentaux. De fait, bien des exportations des services d'éducation par les pays développés sont le cheval de Troie de l'impérialisme culturel.

Comme l'explique Iga (2002), les nations, notamment les plus développées, veulent créer un régime commercial de l'éducation pour (1) maximiser les gains résultant du commerce (*néolibéralisme*) ;

(2) éviter le problème du *dilemme du prisonnier* (*néoréalisme*)[27] ; (3) exploiter les pays en développement (*néomarxisme* – théorie de la dépendance) ; (4) montrer qu'elles sont en conformité avec les normes internationales (*modèle de société mondiale*) ; (5) stabiliser les turbulences nationales et internationales associées à la libéralisation du commerce (constructivisme – *libéralisme intégré*). Les considérations purement éducatives paraissent totalement absentes du paysage[28].

Le point de vue des pays en développement

Dans les pays en développement, les adeptes du commerce de l'éducation sont aussi conscients des possibilités et des avantages qu'il offre, et ils sont favorables à l'inclusion des services d'éducation dans le champ d'application de l'AGCS. Ils estiment pouvoir tirer profit à la fois du départ de leurs étudiants dans un autre pays (mobilité externe) et de l'arrivée d'établissements étrangers. Leurs arguments sont les suivants.

Pour les gouvernements de pays en développement, l'expatriation de leurs étudiants peut présenter des petits comme des gros avantages. Tout d'abord, pour un gouvernement pauvre en ressources, le départ de ses étudiants peut être un bienfait déguisé car il évite ainsi de devoir investir ses maigres ressources dans la mise en place de nouvelles universités et dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur. La mobilité étudiante externe peut donc représenter une économie financière non négligeable pour les gouvernements, d'autant plus importante si les étudiants financent

27. Selon la théorie néoréaliste, les pays partenaires commerciaux sont pris au piège du dilemme du prisonnier. Dans le dilemme du prisonnier (Poundstone, 1992), élément type de la théorie des jeux, chacun des deux prisonniers impliqués dans une situation essaie de maximiser ses propres gains. Trahir l'autre ou coopérer : tel est le dilemme, et le choix qui est fait est souvent celui de la trahison (voir http://fr.wikipedia.org/wiki/Dilemme_du_prisonnier). En l'occurrence, les pays développés préfèrent parfois que les pays en développement ne coopèrent pas entre eux.

28. Si ces motivations altruistes étaient importantes, il aurait pu y avoir davantage de programmes étrangers en Afrique qu'en Asie, par exemple. Or, il y a très peu de programmes américains en Afrique (Kim et Zhu, 2010, p. 173).

eux-mêmes leurs études à l'étranger[29]. Ensuite, si des étudiants partent étudier à l'étranger et s'y installent pour y travailler, non seulement cela contribue à réduire le taux de chômage dans leur pays d'origine, mais rapporte également des devises étrangères, denrée rare dont ces pays ont cruellement besoin[30]. De surcroît, les étudiants qui ont poursuivi leurs études à l'étranger peuvent rentrer dans leur pays avec un meilleur niveau de formation et de compétences, ce qui équivaut à un « retour de cerveaux », en plus du transfert des technologies avancées des pays développés vers les pays en développement. Pour des raisons identiques, certains pays en développement subventionnent les études à l'étranger de leurs étudiants en leur octroyant des bourses[31].

De même, dans un certain nombre de pays en développement, l'implantation d'universités étrangères est également considérée comme une source de gains substantiels. Pour les gouvernements de ces pays, l'entrée d'universités étrangères sur leur territoire peut contribuer au financement national du secteur éducatif, dont la situation est critique, et alléger leur fardeau financier en diminuant les pressions intérieures visant à augmenter leur soutien budgétaire aux universités. De fait, ils espèrent que l'enseignement supérieur devienne un moyen de canaliser le flux des investissements directs étrangers. Selon eux, même si les étudiants vont poursuivre leurs

29. Cet argument est aussi communément mis en avant par le lobby de l'enseignement privé.

30. À titre d'exemple, le montant total des envois de fonds effectués vers l'Inde par ses citoyens vivant à l'étranger a atteint près de 25 millions de dollars EU en 2002-2003, contre 2,1 millions de dollars EU en 1990-1991 (Chisti, 2007). Cependant, ces chiffres comprennent à la fois les envois de fonds effectués par des étudiants partis faire leurs études à l'étranger et qui ont commencé à y gagner leur vie, et ceux effectués par des étudiants qui, après avoir achevé leurs études en Inde, sont partis travailler à l'étranger.

31. La Thaïlande, par exemple, attribue des bourses d'études à l'étranger, dont le nombre a naturellement diminué pour passer de 939, en 1997, à 391 en 2001 (Welch, 2011, p. 96). À l'inverse, tous les étudiants chinois partis à l'étranger avant 1992, bien que relativement peu nombreux, ont été financés par le gouvernement chinois. Le nombre de bourses est resté globalement inchangé, mais le nombre d'étudiants partis à l'étranger par leurs propres moyens a augmenté de façon stupéfiante depuis 1992. Cette catégorie compte maintenant 30 à 40 fois plus d'étudiants bénéficiant d'une aide du gouvernement (Li, 2010, p. 282-283). Comme il a été indiqué précédemment, outre l'ouverture économique du pays, l'une des causes les plus importantes réside dans l'augmentation du pouvoir d'achat des personnes originaires de pays comme la Chine.

études à l'étranger, cela atténue les pressions visant à développer les infrastructures éducatives dans leur pays. Pour des pays pauvres en ressources, qui n'ont pas les moyens de répondre à la demande croissante d'enseignement supérieur, l'avantage est de taille. En Chine, par exemple, le système universitaire n'a pas suffisamment de places à offrir à ses 100 millions de collégiens et ne peut en accueillir qu'un sur cinq ; en revanche, près de 200 000 étudiants chinois sont actuellement à l'étranger (*Economist*, 2009*a*, p. 43). L'importation d'enseignement supérieur via l'expatriation d'étudiants paraît donc une solution très avantageuse.

Un deuxième avantage majeur évoqué dans ce contexte est l'amélioration de l'accès et de l'équité dans l'enseignement supérieur. En effet, dans les pays en développement, l'offre éducative est limitée et très insuffisante pour faire face à la croissance rapide de la demande. Nombreux sont ceux qui pensent que le commerce de services d'éducation, quel qu'en soit le mode, est susceptible de renforcer les capacités nationales et d'augmenter l'offre éducative globale et, à terme, d'élargir l'accès à l'éducation tout en favorisant le renforcement des capacités (OCDE, 2007). Selon le mode 4, le déplacement d'enseignants, de planificateurs de l'éducation et d'administrateurs de pays développés vers des pays en développement contribue à accroître la disponibilité globale de ce personnel et à résoudre les problèmes de pénurie de main-d'œuvre des établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement. Grâce à cet « exode des cerveaux inversé », ces pays seront aussi mieux armés pour faire face aux graves problèmes liés à la fuite des cerveaux.[32] On peut même se représenter le mode 2, selon lequel les étudiants de pays en développement partent à l'étranger, comme une sorte de « formation des cerveaux » (*brain train*) (Knight, 2009, p. 8) ou « réserve de compétences intellectuelles à l'étranger » ou « circulation des cerveaux ». De plus, ces étudiants sont considérés comme « servant leur patrie de l'étranger » (*Economist*, 2009*a*, p. 43), même s'ils ne reviennent pas dans leur pays natal.

32. Namgung (2008) décrit la contribution des étudiants, de retour dans leur pays, à l'internationalisation de l'enseignement supérieur en République de Corée.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

En troisième lieu, le sentiment général est que l'éducation dispensée dans les pays avancés est de meilleure qualité et que le commerce de l'éducation permet aux étudiants de pays en développement d'avoir accès à cette éducation de haute qualité pour un coût abordable. L'implantation d'universités étrangères dans des pays en développement est censée accroître la diversité, élargir les possibilités de choix des individus en matière d'éducation, briser les monopoles, renforcer la concurrence, et même fournir un encadrement aux établissements locaux, le résultat étant une amélioration globale de la qualité et de l'efficacité de l'éducation dans le pays concerné. Qui plus est, le coût des diplômes étrangers sera moins élevé, puisqu'ils seront accessibles dans les pays en développement. Dans certains cas, par exemple pour des programmes dispensés via l'Internet, le coût du diplôme sera infime par rapport à ce que l'étudiant aurait dû payer s'il était parti à l'étranger pour le préparer.

D'aucuns font aussi valoir que rien ne peut arrêter l'émigration d'étudiants vers des pays étrangers pour y faire leurs études. Après tout, pour les jeunes, démocratie signifie liberté de choisir leur destination et de s'inscrire dans des universités plus cotées que celles de leur pays, s'ils en ont les moyens. De ce point de vue, il est difficilement justifiable d'empêcher des étudiants d'aller à l'étranger ou de suivre les cours à distance des universités étrangères, bien que tous les choix individuels soient réglementés par l'État. Comme les étudiants continueront à émigrer, la meilleure solution pour les pouvoirs publics est d'autoriser des établissements étrangers à venir s'installer dans leur pays selon le mode 3. Cette solution évite la sortie des rares devises étrangères dont ils disposent vers d'autres pays. À titre d'exemple, l'Inde a dépensé environ 4 milliards de dollars EU en devises étrangères pour 160 000 étudiants indiens faisant leurs études à l'étranger (NKC, 2007), chiffre qui aurait atteint 13 milliards de dollars EU en 2011 (Booker, 2011) pour 220 000 étudiants expatriés (Hill et Chalaux, 2010, p. 28), ou plutôt, pour ce qu'on pourrait appeler l'« importation de l'éducation ». En Malaisie, cette dépense était estimée à environ 3,6 milliards de ringgits malaisiens (RM) en 2005, en hausse par rapport aux 2 milliards de RM relevés en 1990 (Tham, 2010, p. 104). Ces « paiements d'importation » font peser un lourd fardeau sur les réserves de change des pays pauvres.

À vrai dire, si ces étudiants indiens étaient restés dans leur pays et avaient reçu un enseignement étranger dans les différents modes, l'Inde aurait pu faire l'économie de ces 4 milliards de dollars, en plus de celles réalisées sur les ressources budgétaires publiques affectées à l'enseignement supérieur, tout en stimulant par la même occasion l'économie locale. Pour reprendre les mots de Kapur (2008, p. 18), « tant qu'à choisir entre des étudiants expatriés qui dépensent de l'argent à l'étranger et des étudiants qui dépensent la plus grande partie de l'argent chez eux, la deuxième solution est assurément un moindre mal »[33].

Outre l'argument selon lequel un enseignement supérieur de qualité et de standard international serait ainsi à la portée d'un plus grand nombre d'étudiants, d'autres avantages sont invoqués, comme les liens interculturels et les transferts de savoir et de technologie, l'internationalisation pouvant inciter des universités à s'impliquer davantage dans la recherche collaborative avec des établissements délocalisés. Il peut en résulter un enrichissement de l'environnement intellectuel des établissements d'enseignement supérieur d'un pays, ou produire un effet stimulant sur la recherche et les programmes académiques.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur, dans le cadre du commerce ou autre, est donc considérée comme une source d'avantages pour les pays qui y participent à titre individuel, institutionnel et sociétal, par le biais des échanges académiques, du renforcement des liens interculturels et du transfert de technologie. Le plus gros avantage du commerce de l'éducation réside dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, en particulier dans les pays où l'offre locale d'éducation est insuffisante. Il permet également aux gouvernements de réaliser des économies sur les dépenses liées aux infrastructures des établissements d'enseignement supérieur, puisque ce sont les prestataires étrangers qui construisent de nouveaux établissements (Zhang, 2003). Ainsi, même ceux qui doutent de sa valeur intrinsèque sont favorables au commerce de l'éducation, dans la mesure où il apporte une solution aux innombrables problèmes pratiques auxquels sont confrontés

33. Kapur (2008) veut dire implicitement que les deux solutions sont mauvaises, mais que l'une est un peu moins dommageable que l'autre.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

les pays en développement : demande excédentaire d'éducation à laquelle les pouvoirs publics sont incapables de répondre, baisse sévère du financement public déjà très limité ces dernières années et qualité dramatiquement médiocre de l'enseignement dispensé par de nombreux établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement.

Forts des avantages ainsi invoqués, les adeptes du commerce de l'éducation, y compris dans les pays en développement, s'élèvent contre les réglementations sévères imposées aux prestataires étrangers de services d'éducation et plaident plutôt pour des conditions incitatives libérales, des allégements fiscaux, la création de zones éducatives spéciales à l'image des zones économiques spéciales qui existent pour le commerce de marchandises, etc.[34].

Il convient d'ajouter que ceux qui plaident en faveur de l'internationalisation, tant dans les pays avancés qu'en développement, ne font pas toujours la distinction entre les formes conventionnelles d'internationalisation et le commerce. Ainsi, les avantages qui sont mis en avant sont parfois liés à des formes traditionnelles d'internationalisation. Lorsque cette distinction est faite, l'argument avancé est, par exemple, que les formes traditionnelles d'internationalisation sont de nature à améliorer la qualité de l'éducation, mais que le commerce, le franchisage et les programmes d'enseignement en ligne ou à distance, ne le sont pas (Oyewole, 2009).

4.2 Les arguments contre l'AGCS dans l'éducation

Les arguments contre l'internationalisation s'articulent autour des quatre mêmes grandes dimensions – politique, économique, académique, culturelle/sociale – que celles en faveur du commerce de l'éducation. L'opinion prédominante chez les universitaires, dans les pays en développement ou avancés, est critique à l'égard de l'AGCS dans l'éducation, comme on le montrera plus loin.

34. La *National Knowledge Commission* (NKC, 2007) en Inde plaide aussi en faveur de l'instauration de règles identiques pour les établissements étrangers, c'est-à-dire pour que toutes les règles applicables aux établissements étrangers le soient pareillement aux établissements nationaux (et vice versa).

Quelques-uns des principaux arguments d'ordre philosophique, politique et pragmatique sont développés ci-après.

Tout d'abord, l'éducation est un « bien public » ainsi qu'un « besoin honorifique social ». Elle produit un nombre considérable d'effets externes – sociaux, culturels, économiques et politiques – en plus d'être bénéfique pour l'individu. C'est là un fait reconnu depuis longtemps et, par conséquent, dans la plupart des sociétés civilisées, les gouvernements ont assumé en quasi-totalité la responsabilité de l'offre éducative à leurs citoyens. L'éducation est également reconnue comme un service public important. Fondamentalement, l'AGCS ne reconnaît pas ces aspects fondamentaux, considérant l'éducation non pas comme un bien ou un service public, mais comme une marchandise commercialisable et une activité commerciale, et l'offre d'éducation comme une opération commerciale. Il n'est fait aucune distinction entre le commerce de services tels que l'éducation, et le commerce de biens tels que les automobiles, les ordinateurs et autres. Aux termes de l'AGCS, les biens publics sont des biens marchands, et les biens publics mondiaux eux-mêmes sont des marchandises mondiales que l'on échange aux fins de les vendre et de réaliser des profits. En fait, l'AGCS porte sur le commerce et non sur l'éducation. Il est donc fort légitime de craindre que le concept d'éducation en tant que « bien commun » ne disparaisse (Altbach, 2006), et que l'enseignement public ne fasse place à un commerce de services d'éducation soumis aux règles de l'AGCS, puisque cet accord, qui établit un cadre politique et juridique de déréglementation et de privatisation (Scherrer, 2005), permet une concurrence effrénée ainsi que des formes ordinaires de privatisation de l'éducation. Nombreux sont ceux qui ressentent le terme même de « commerce de l'éducation » comme anti-éducatif. Par conséquent, nombre d'entre eux soutiennent que l'éducation ne doit pas être traitée comme une marchandise ou un service commercialisable et, partant, ne doit en aucun cas relever du champ d'application de l'AGCS (Shumar, 1997 ; Tilak, 2008*b ;* Guarga, 2009).

Ensuite, l'éducation est intimement liée à la culture et à la philosophie d'une société. Elle inculque des valeurs de nature à enrichir le patrimoine d'une société et à consolider le tissu social en favorisant l'harmonie sociale et religieuse, le sécularisme et la démocratie. Toute intervention émanant de sources extérieures

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

risque potentiellement d'avoir une incidence sur ces précieux aspects de l'éducation. Par exemple, c'est pour cette raison que, juste après son indépendance, l'Inde a refusé l'aide des États-Unis pour construire son système d'enseignement supérieur, à l'exception de quelques établissements bien définis, comme les instituts indiens de technologie, dont la création est financée par l'aide extérieure (Tilak, 1988). Le commerce de l'enseignement supérieur est considéré comme un facteur susceptible de nuire à l'héritage culturel, à l'harmonie sociale et religieuse, aux valeurs nationales et éducatives, ainsi qu'à d'autres biens publics que les gouvernements nationaux s'efforcent de perpétuer. Le principal problème est que, malgré leur bonne volonté, les prestataires étrangers de services d'éducation risquent de ne pas être en mesure de comprendre suffisamment bien la philosophie du pays, ses valeurs, ses problèmes, sa langue d'enseignement, etc., pour offrir aux étudiants locaux un enseignement approprié. Les programmes et plans d'études dispensés par des établissements étrangers peuvent ne pas refléter la culture et la philosophie locales. Le risque est la disparition progressive des programmes d'études locaux en faveur d'un programme d'études étranger et, à terme, l'uniformisation des programmes d'enseignement supérieur dans le monde entier, comme c'est déjà le cas dans certaines disciplines telles que la gestion, l'ingénierie et les technologies de l'information. Contenu et méthode d'enseignement seront identiques – les mêmes livres, les mêmes matériels pédagogiques, les mêmes CD-ROM et jusqu'aux méthodes d'évaluation qui seront uniformes. La langue anglaise, qui est le vecteur d'enseignement le plus répandu, dominera et reléguera progressivement toutes les autres langues aux oubliettes. La motivation qui sous-tend le commerce de l'éducation peut aussi être l'expansion idéologique par le biais des programmes d'étude.

Résultat probable : cette activité d'enseignement supérieur, qui est une caractéristique essentielle de la nation, deviendra une « McDonaldisation » de l'enseignement supérieur (Hartley, 1995)[35], puisque l'internationalisation du programme d'études est un élément important du processus, de pair avec l'homogénéisation

35. Borghans et Cörvers (2010) analysent l'américanisation de l'enseignement supérieur européen depuis le début des années 1980.

des cultures qui transforme « une mosaïque, en un mélange » (Beerkens, 2003 ; Dale, 2000)[36]. C'est toute la composante diversité qui sera en péril. Il est de la responsabilité des systèmes publics d'enseignement supérieur de protéger la société contre l'invasion culturelle, tout comme de préserver et de promouvoir la culture et le patrimoine nationaux. Les pratiques commerciales ne laisseront prospérer que les disciplines commercialement viables, au détriment des disciplines indispensables à la préservation et à l'entretien de la culture et du patrimoine d'un pays, et même des disciplines permettant d'assurer sa prospérité économique. L'affaiblissement des systèmes d'enseignement supérieur soumis à l'AGCS, du point de vue des valeurs qu'ils inculquent, des compétences et de la formation qu'ils dispensent, et du type et de la nature des connaissances qu'ils créent et diffusent, accroît la vulnérabilité d'un pays aux tensions internationales. Les compétences requises pour soutenir le développement national ne sont pas la préoccupation majeure, mais bien plutôt le marché mondial des compétences, qui est l'objectif prioritaire. Établissements ayant vocation à offrir un enseignement, les universités sont également reconnues dans la société comme étant des institutions à vocation culturelle, porteuses d'objectifs qui vont au-delà du commerce. Altbach (2006) met en garde contre la menace que représente l'AGCS à cet égard.

Par ailleurs, comme il a déjà été indiqué, l'internationalisation de l'éducation favorise l'exode des cerveaux et aggrave la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans les pays en développement. Toute forme d'internationalisation risque d'accentuer cette fuite des cerveaux, mais le mode qui y contribue le plus est celui de la « consommation à l'étranger ». Les chiffres montrent que plus de 90 % des étudiants indiens qui poursuivent leurs études aux États-Unis préfèrent y rester plutôt que de regagner l'Inde à l'issue de leur cursus[37]. Soixante-dix pour cent des étudiants chinois qui ont fait leurs études

36. Une opinion identique est exprimée de façon plus claire et tranchée dans le cas de l'enseignement primaire et secondaire. Les investissements étrangers directs dans l'éducation scolaire sont assez mal accueillis parce que les prestataires étrangers ont la possibilité de contrôler les programmes scolaires, alors que les étudiants n'ont pas la possibilité de les remettre en question.

37. Ces chiffres concernent les étudiants indiens, toutes disciplines confondues. Les proportions peuvent varier selon les disciplines. Voir la note 27.

aux États-Unis entre 1978 et 2006 ne sont pas rentrés chez eux (*Economist,* 2007, p. 57)[38]. Parmi les étudiants expatriés en Australie, un sur cinq environ indique que sa motivation principale est d'y élire domicile et d'y demeurer toute sa vie (*Economist*, 2009*a*, p. 42). Les droits plus élevés acquittés par les étudiants étrangers, le niveau relativement bas des salaires dans le pays d'origine et les meilleures conditions du marché de l'emploi dans les pays avancés sont autant de facteurs propices à la fuite des cerveaux. Il y a tout lieu de penser que l'AGCS accentue encore ce phénomène et souhaite, en principe, le favoriser sans la moindre barrière.

Enfin, comme l'enseignement supérieur transnational s'adresse plus spécialement aux catégories socio-économiques les plus aisées, compte tenu de son coût relativement élevé au regard des droits appliqués aux étudiants, il est généralement admis qu'une amélioration de l'accès à cet enseignement ne peut qu'être limitée, marginale et, au mieux, réservée aux élites de la société. La crainte est que les prestataires étrangers ne se livrent purement et simplement à un « écrémage » qui exacerberait les inégalités d'accès à l'enseignement tertiaire (Kapur, 2008, p. 18).

Il est communément admis que le rôle de l'État est crucial dans l'offre d'éducation à sa population. Avec l'AGCS, il verra sa souveraineté mise à mal et son rôle dans l'éducation profondément modifié et réduit : au mieux, l'État se bornera à fournir un cadre réglementaire, favorisant l'épanouissement. Tout le monde s'attend à ce que les barrières à l'internationalisation soient éliminées. Pour autant, ce qui est perçu comme une barrière au commerce par un gros exportateur de services d'éducation, par exemple, peut être un outil essentiel pour assurer « la légitime défense de l'identité nationale ou le contrôle local sur les financements et les normes par le pays » (Welch, 2011, p. 6). Avec l'AGCS, les relations entre les gouvernements et les systèmes d'enseignement supérieur seront radicalement modifiés. Presque tous les aspects de l'enseignement supérieur – la langue utilisée comme outil d'instruction, le

38. Li (2010) fournit des données datées (1998-2001) qui montrent que 76 % des étudiants internationaux en doctorat de sciences et d'ingénierie dans des universités américaines avaient l'intention de rester aux États-Unis, et que 54 % d'entre eux avaient fermement cette intention. Les pourcentages les plus élevés correspondent aux étudiants chinois et indiens.

programme d'études, les processus d'examen et d'évaluation, les mécanismes d'assurance qualité, l'accréditation, les modes d'enseignement – seront tous régis par l'OMC. L'internationalisation, telle qu'elle est définie dans le *Free Dictionary* de Farlex, est « l'acte qui consiste à placer quelque chose, ou chaque chose, sous contrôle international »[39]. Comme l'AGCS supplante le processus décisionnel aux échelons national, sectoriel et institutionnel, il peut interférer directement avec l'autonomie académique et entraîner, à ce titre, des conséquences imprévues (Green, 2004 ; Altbach, 2004). Conséquence de l'intensification du commerce, en particulier des importations d'éducation, et de la réduction du rôle de l'État, celui-ci n'estime plus nécessaire de consacrer des ressources publiques à l'éducation, pensant qu'il peut se retirer de l'éducation et en laisser une grande partie à des prestataires privés, nationaux et internationaux. En conséquence, le financement public de l'éducation va fortement chuter. Mais ce n'est pas tout : comme les prestataires étrangers de services d'éducation doivent être traités sur un pied d'égalité avec les prestataires locaux, ils se sentiront également autorisés à revendiquer des fonds publics puisque les avantages, financiers ou autres, accordés aux universités nationales doivent l'être aussi aux services et aux fournisseurs étrangers. Autrement, les gouvernements, dans la mesure où ils seront revenus sur leurs engagements, auront à verser une compensation au titre de l'AGCS[40].

En outre, prendre des engagements en matière d'éducation dans le cadre de l'AGCS équivaut à une marchandisation, dont les conséquences ne sont nullement négligeables. La marchandisation de l'éducation peut vraisemblablement conduire à une privatisation massive de l'enseignement, qui entraînera une hausse du coût de

39. www.thefreedictionary.com/internationalization

40. On ne peut citer que quelques cas de pays en développement ayant autorisé l'application de l'AGCS à l'enseignement supérieur, non seulement sur cet aspect en particulier, mais aussi sur d'autres aspects qui ont été développés en détail. En Jamaïque, le secteur privé de l'enseignement supérieur, qui attribuait des diplômes via un programme de franchisage, a revendiqué son droit à des fonds publics en vertu des dispositions de l'AGCS. Face à la grave pénurie de ressources publiques, le Gouvernement jamaïcain a dû apporter des modifications aux engagements qu'il avait pris au titre de l'AGCS. Voir Guarga (2009). D'autres exemples sont présentés en différents endroits de cette étude.

l'éducation et creusera les inégalités en en restreignant l'accès aux privilégiés. De surcroît, l'État-nation et le gouvernement ayant perdu une partie de leur marge de manœuvre pour piloter et contrôler l'enseignement supérieur, ils n'auront plus la capacité de planifier l'éducation en fonction des besoins nationaux. De fait, les marchés façonneront l'éducation en fonction de leurs propres besoins, et le commerce international implique nécessairement de préparer les populations à répondre aux besoins des marchés du travail des pays développés. À titre d'exemple, quand, en Inde, la *University Grants Commission* (UGC) a fait part de son intention d'interdire ou de réglementer la présence commerciale étrangère dans l'enseignement supérieur, et de développer ce secteur pour répondre aux besoins des populations pauvres, cette mesure a été jugée « illégale au titre de l'AGCS », fonctionnant « à l'encontre des règles de l'AGCS » et « contraire à la position actuelle de l'Inde dans les négociations de l'AGCS » (Internationale de l'Éducation, 2009). Ainsi, l'AGCS peut devenir une arme à double tranchant pour les pays en développement : d'une part, ils perdent la possibilité et la capacité de développer leurs propres établissements d'enseignement supérieur et, d'autre part, ils perdent des recettes en devises dans différents modes (Panchamukhi, 2008, p. 505-506).

Le sentiment général est que l'AGCS et l'internationalisation de l'enseignement supérieur inciteront les établissements étrangers à s'installer dans des pays en développement, non pas dans la noble intention d'offrir une éducation de qualité aux pauvres, mais plutôt dans le but d'engranger rapidement des bénéfices, même si aucune information appuyant cette question n'est disponible dans les différents pays. Après tout, l'AGCS considère l'éducation comme un service commercialisable, et il est donc tout naturel que des établissements étrangers cherchent à tirer un profit financier de ce commerce. Les marchands de services d'éducation, aux niveaux national et international, ne chercheront aucunement à développer l'éducation ou à améliorer l'équité et l'accès à l'éducation, pas plus qu'ils ne chercheront à engager des capitaux dans les pays en

développement[41]. Ceux qui sont animés par des motivations autres qu'économiques et qui aspirent sincèrement à élever le niveau de formation des populations des pays en développement peuvent fort bien se passer du système de l'AGCS pour exercer leur activité. L'impression générale est que les seuls établissements à s'implanter dans les pays en développement seront des établissements étrangers au rabais, de deuxième et de troisième rang, offrant des programmes de qualité médiocre, qui ne seront pas non plus vraiment reconnus par les organismes compétents du pays d'origine ou du pays d'accueil, et ne posséderont pas nécessairement de mécanismes fiables d'accréditation dans leur propre pays, et que les seuls enseignants à faire le déplacement auront également des compétences médiocres[42]. Même les qualifications de ces universités sont douteuses. Les programmes en ligne aussi embauchent parfois des enseignants de piètre qualité. De nombreux diplômes et certificats délivrés par des prestataires étrangers d'enseignement supérieur semblent n'avoir reçu l'accréditation ni de l'université-mère ni d'un organisme public du pays en développement. En ce sens, il est parfaitement imaginable que des établissements nationaux douteux s'associent par jumelage à des établissements étrangers douteux qui délivrent des certificats douteux (Pant, 2009). Au vu de ces arguments, prétendre améliorer l'accès, la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs des pays en développement semble assez irrationnel. Selon Altbach (2009*b*), « les marchands veulent vendre des produits qui répondent à des besoins immédiats, comme les formations en gestion, et non soutenir des universités de recherche, améliorer l'accès et l'équité à l'intention des communautés défavorisées, etc. ». Le commerce multinational ne contribue pas réellement à l'internationalisation de

41. Par exemple, en 2003, quand la Chine a adopté une loi autorisant les universités étrangères à ouvrir des campus sur son territoire, la *Nottingham University* et la *Liverpool University* s'y sont implantées, mais aucune n'a effectué de dépenses d'investissement en Chine (*Economist*, 2009*a*, p. 43).

42. Dans la classification à trois niveaux des universités américaines, les universités publiques ou privées qui offrent des programmes à l'étranger sont beaucoup plus nombreuses dans la catégorie inférieure (universités de niveau « moyen ») que dans les autres (universités « d'élite » et de « bon » niveau). Au total, on recense, parmi les établissements qui offrent de tels programmes, 210 universités de niveau moyen contre 30 universités publiques d'élite et de bon niveau, et 34 universités privées d'élite et de bon niveau (Kim et Zhu, 2010, p. 186).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

l'enseignement supérieur dans le monde. Les produits du savoir sont commercialisés par-delà les frontières, mais il y a peu d'échanges d'idées, de collaboration scientifique à long terme, d'échanges d'étudiants talentueux ou d'enseignants de qualité, et autres. Comme le note Altbach (2006), la motivation pour établir des entreprises multinationales d'enseignement supérieur (comme dans le cas des sociétés multinationales) est presque toujours le profit.

Il est généralement admis que les importations de services d'éducation par le biais de la présence commerciale peuvent libérer des ressources supplémentaires pour effectuer des investissements et développer les infrastructures dans le secteur éducatif. En principe, cet argument est acceptable dans une certaine mesure. Mais il peut aussi générer un modèle à double niveau avec, d'un côté, un segment international (privé) qui s'adresse aux catégories aisées et dispense un enseignement de haute qualité et, de l'autre, un segment national public, où règne le manque d'investissement, de personnel et les restrictions budgétaires, et qui s'adresse aux catégories à revenu faible ou intermédiaire (Chanda, 2003).

De nombreux pays avancés insistent aussi sur les risques et les coûts élevés qu'induisent certaines approches de l'internationalisation (Scott, 1998 ; Armstrong, 2007). Parmi les pires aspects de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, on peut évoquer le recrutement d'étudiants internationaux – presque uniquement en raison des droits très élevés qui leur sont facturés –, la course à l'internationalisation – essentiellement pour obtenir un gain géopolitique et commercial –, le positionnement international de certaines universités de pays développés – qui mettent en avant leur notoriété mondiale et leur position de supériorité parmi les universités du pays et parmi les meilleures universités du monde, créant ainsi des hiérarchies nuisibles – ainsi que « l'exode international » d'étudiants, y compris dans les pays développés, qui fait peser des « menaces chroniques » sur la viabilité même de quelques universités à petits effectifs (Scott, 2011). De plus, les accords de jumelage et autres formes de partenariat ne sont pas sans risque pour la réputation en fonction du contrôle qualité du partenaire international. Les programmes délocalisés présentent aussi des risques en termes de contrôle qualité. Les modèles de campus-satellite sont particulièrement vulnérables : outre tous

les risques d'ordre général, ils nécessitent d'avoir un bon contact avec de nombreux échelons de la société et du gouvernement pour la mise en place et le maintien du campus, les coûts de démarrage sont très élevés et les chances de récupérer l'investissement initial en cas de cessation d'activité sont nulles. Ils courent aussi le risque de voir leur réputation ternie. L'éducation transfrontalière, tout comme l'explosion des sociétés de formation en ligne sur l'Internet, comporte un tel risque concernant la fiabilité de l'estimation de la demande éducative et la planification des programmes délocalisés que, bien souvent, le campus est même contraint de fermer ses portes.

Les pays en développement se heurtent également à plusieurs problèmes d'ordre pratique. L'implantation massive d'établissements étrangers privés dans un pays ne peut qu'être nuisible aux établissements nationaux car, dans les pays en développement en particulier, les établissements publics ne sont pas nécessairement compétitifs et bien adaptés aux besoins du marché, puisqu'ils sont souvent au service d'intérêts nationaux supérieurs. Qui plus est, la capacité des pays en développement à participer efficacement au commerce mondial de l'enseignement supérieur est très faible. Dès lors, comme la concurrence entre deux parties inégales est foncièrement déloyale, les établissements publics seront désavantagés. De plus, les marchés de l'éducation dans les pays en développement se caractérisent par une information imparfaite, des mécanismes de protection des consommateurs défaillants, des mécanismes de régulation précaires et des systèmes d'assurance qualité inappropriés. Par conséquent, la concurrence commerciale entre ces établissements inégaux est déloyale et conduit à une inégalité d'accès aux marchés de l'éducation. Au jeu féroce de la concurrence, il est probable que les plus adaptables survivent, mais pas nécessairement les plus souhaitables.

Une autre crainte est que l'arrivée d'un grand nombre d'établissements étrangers dans un pays n'entrave la liberté académique des établissements d'enseignement supérieur locaux. Pour survivre, ces derniers devront devenir compétitifs et veiller à mieux adapter leurs programmes et leurs objectifs économiques aux exigences du marché. En effet, lorsque l'éducation relève du régime des obligations et réglementations de l'AGCS, elle est assujettie à

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

un ensemble complexe de dispositions et de procédures nouvelles, dont la nature et la portée sont plus commerciales qu'académiques et qui, logiquement, influent sur la liberté académique et la nature même des établissements. Selon l'Association internationale des universités (2008), « ces derniers temps, les intérêts commerciaux et financiers se sont amplifiés dans le processus d'internationalisation et menacent de supplanter les aspects moins utilitaires mais tout aussi valables de cette transformation enrichissante et nécessaire de l'enseignement supérieur ».

V. L'internationalisation de l'enseignement supérieur : la situation actuelle

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est une tendance très forte que la majorité des pays ont suivie, soit par conviction soit par nécessité – nécessité résultant, d'une part, de la pénurie de ressources et, d'autre part, des pressions exercées par le secteur privé national et, plus encore, des groupes d'intérêt internationaux. Cette tendance a été anarchique, surmédiatisée, souvent mal ciblée et sous-évaluée. D'activité marginale de l'enseignement supérieur, elle en est progressivement devenue une activité centrale. Les pays et les universités ont commencé à rivaliser entre eux sur le registre de l'internationalisation, notamment pour attirer des étudiants étrangers. Selon l'AIU (2010), de toutes les régions du monde, l'Europe vient en tête, suivie par la région Asie-Pacifique et l'Amérique du Nord. Le Moyen-Orient et l'Amérique latine et les Caraïbes sont les derniers à s'inscrire dans le mouvement.

D'aucuns considèrent l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme un élément inaltérable de la société contemporaine, et qui n'est pas près de disparaître. Au nom de l'internationalisation, de nombreuses universités, en particulier dans les pays occidentaux, ont adopté des politiques offensives afin d'attirer les étudiants étrangers, notamment en embauchant des « agents » pour démarcher des étudiants. Les étudiants étrangers doivent acquitter des droits supérieurs aux coûts, dans le but de subventionner indirectement l'enseignement supérieur des étudiants locaux, voire de contribuer à générer des excédents. Certaines de ces pratiques n'appartiennent pas au système de l'AGCS, à proprement parler, même si des « limitations » peuvent être imposées à cet effet. De surcroît, comme il a déjà été indiqué, l'internationalisation, l'éducation transfrontalière et même le commerce se déroulent en dehors des règles de l'AGCS dans de nombreux pays, qui n'imposent aucune restriction aux systèmes de droits de scolarité à deux ou à plusieurs niveaux. Seuls quelques pays commercialisent des services d'éducation dans le cadre de l'AGCS, peu d'entre eux ayant pris des engagements sur l'éducation au titre de l'AGCS jusqu'à présent.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Par ailleurs, de nombreux pays ont mis en place une agence nationale, un organisme central ou des « intermédiaires » chargés de promouvoir l'internationalisation (Bourke, 2000). Quelques universités ont également établi, à leur échelon, des organismes spécifiques, en particulier pour attirer des étudiants étrangers et encourager l'éducation transfrontalière. Ainsi, des organismes nationaux ont été créés en Malaisie et à Hong Kong pour gérer des activités d'exportation et d'importation de services d'éducation sous l'égide de l'AGCS (Woodhouse, 2007). Aux États-Unis, l'*American Recruitment Council*, organisation à but non lucratif, a été créé pour offrir des services de recrutement d'étudiants internationaux à un grand nombre d'universités (*Economist*, 2009*b*). Des universités traditionnelles à but non lucratif se lancent aussi dans cette activité, mais avec des motivations quelque peu différentes (Altbach et Knight, 2007)[43]. Malheureusement, alors qu'elles avaient l'habitude d'octroyer des bourses aux étudiants étrangers pour attirer et encourager les meilleurs talents, des universités aussi prestigieuses qu'Oxford, Cambridge et Stanford semblent vouloir adopter des approches identiques ou voisines, même si elles n'obéissent pas nécessairement à des motivations purement commerciales (Suror, 2005)[44]. Les réformes du marché et la baisse des subventions publiques aux établissements d'enseignement supérieur en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et dans maints pays occidentaux, qui ont obligé les universités à générer des ressources, en particulier via l'exportation de services d'éducation, les ont en réalité contraintes à rechercher des financements à l'étranger. De nombreux pays jugent pratique de vendre des diplômes d'enseignement supérieur bon marché à des étudiants crédules de pays en développement, en adoptant un des modes de fourniture prévus par l'AGCS. Partout, les universités ne tardent pas

43. Les universités adoptent des méthodes et des approches différentes. Par exemple, en Espagne, une grande école internationale de commerce qui, du jour au lendemain, a mis en place des cours de licence en langue anglaise, essentiellement pour attirer des étudiants étrangers, est parvenue à recruter 80 % de ses effectifs étudiants hors d'Espagne (*Economist*, 2009*a*).

44. Les programmes US Fulbright des États-Unis, Erasmus de l'Union européenne et Erasmus Mundus pour les étudiants non originaires de l'Union européenne, ainsi que les bourses offertes par plusieurs pays, dont des pays en développement comme la Chine et l'Inde, comptent parmi les meilleurs exemples.

à devenir des institutions entrepreneuriales, aux niveaux national et international.

Dans cette logique commerciale, des pôles de savoir internationaux, régionaux et sous-régionaux fleurissent (Chapman, 2008), et les universités étrangères sont invitées à y implanter des campus. Leur raison d'être est à la fois d'attirer des capitaux étrangers et des devises par l'intermédiaire des étudiants, ainsi que de rehausser la visibilité et le prestige du pays (Armstrong, 2007, p. 135). À titre d'exemple, 25 universités de plusieurs pays ont déjà ouvert un campus dans le *Dubai Knowledge Village*, un complexe spécialisé dans l'enseignement supérieur, créé en 2003, dans une zone économique spéciale de Dubaï. Ce « village » attire de nombreux investisseurs étrangers, séduits par l'absence totale de restriction sur le rapatriement de capitaux et de bénéfices, ainsi que par les possibilités d'exonérations fiscales et autres incitations financières et, surtout, par l'engagement financier massif des pouvoirs publics. Toujours à Dubaï, la cité universitaire internationale, la *Dubai International Academic City*, est en plein essor. La course aux pôles éducatifs régionaux est déjà lancée. À Singapour, par exemple, la *global schoolhouse* rassemble 16 universités étrangères qui offrent des programmes diplômants en collaboration avec des universités locales. Hong Kong s'est doté d'un « pôle régional du savoir » « pour promouvoir Hong Kong au rang de ville internationale d'Asie ». D'autres projets similaires existent en Malaisie, avec la *Kuala Lumpur Education City*, au Qatar, avec la *Education City* et à Bahreïn, avec la *Higher Education City* (Tan, 2008*b ;* Knight, 2008*b*, 2011)[45]. Ces différents modèles n'ont pas tous exactement les mêmes objectifs. Certes, ils ont tous en commun de vouloir asseoir leur réputation et d'améliorer leur statut au niveau international, mais d'autres objectifs, comme l'amélioration des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et le développement de l'économie du savoir, ne sont pas forcément partagés. Attirer des investissements directs étrangers est l'un des objectifs visés par la majorité des projets (Knight, 2011, p. 226), avec plus ou moins de succès, comme on le verra ci-après.

45. Plusieurs études de Sakamoto et Chapman (2011) contiennent des données intéressantes sur les partenariats transfrontaliers dans l'enseignement supérieur.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Durant la première phase de négociations (2000-2001), seules quatre propositions relatives à l'éducation au titre de l'AGCS ont été soumises à l'OMC par l'Australie, les États-Unis, le Japon et la Nouvelle-Zélande. En 2002, lorsque le cycle suivant de négociations a débuté à Doha, 43 pays avaient pris des engagements spécifiques dans le domaine de l'éducation, dont 32 dans l'enseignement supérieur, 34 dans l'enseignement secondaire et 29 dans l'enseignement primaire. En outre, 31 pays s'étaient engagés pour l'enseignement des adultes et 18 pour d'« autres » services d'éducation. En mars 2006, 53 pays au total (l'Union européenne comptant pour un pays) sur près de 150 États membres de l'OMC avaient pris des engagements sur les services d'éducation, dont une large majorité (environ 40 pays) concernait l'enseignement supérieur (Internationale de l'éducation, 2006 ; Knight, 2006*a*)[46], ce qui veut dire que, jusqu'à présent, la majorité d'États membres de l'OMC n'ont pris aucun engagement en matière d'éducation[47].

Les États-Unis et le Canada n'ont pas encore pris d'engagements dans le domaine de l'enseignement supérieur, bien qu'ils soient favorables au commerce de l'éducation et que les États-Unis aient présenté des offres (ACE, 2007). De nombreux pays développés ont déposé des demandes, et la majorité de celles formulées au cours des deux premiers cycles de négociations – ceux d'Uruguay et de Doha – portaient sur le mode 1 (fourniture transfrontalière) et le mode 3 (présence commerciale). Les États-Unis ont non seulement fait des offres, mais aussi prié instamment les autres pays d'éliminer

46. On dispose néanmoins de données concernant la répartition des engagements pris par 47 pays, en février 2006. Au total, 167 engagements avaient été pris dans le domaine de l'éducation : 33 dans l'enseignement primaire, 37 dans l'enseignement secondaire, 37 dans l'éducation des adultes et 22 dans les « autres » services d'enseignement, en sus des quelque 40 engagements pris dans l'enseignement supérieur (Knight, 2008*a*, p. 168-169).

47. La plupart des pays n'ont pris que des engagements partiels : certains n'ont pris d'engagements que dans l'enseignement supérieur, d'autres uniquement dans des services d'éducation financés par le secteur privé, tandis que d'autres encore se sont engagés dans les secteurs public et privé (Geloso-Grosso, 2007). En outre, ils ne se sont pas tous engagés sur l'ensemble des modes : certains engagements couvrent les modes 3 et 4, mais avec des restrictions ; aucun pays ne s'est engagé sans restriction pour l'ensemble du secteur de l'éducation. Seuls quelques pays (de l'Union européenne et de l'ex-Union soviétique) ont pris des engagements assez étendus dans la quasi-totalité des secteurs de l'éducation. Voir Scherrer (2005, p. 487-488).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

toutes les barrières à l'enseignement supérieur, à l'éducation des adultes et aux autres services d'éducation. Ils ont demandé à tous les membres de l'OMC de prendre des engagements fermes en matière d'accès aux marchés et de traitement NPF pour l'offre de services d'éducation dans les trois premiers modes – fourniture transfrontalière, présence commerciale et mouvement de personnes physiques. Ils n'ont formulé aucune demande dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire. Il est intéressant d'observer que la nature des offres présentées par les États-Unis se situe à l'opposé de leurs demandes. Ces offres mettent l'accent sur : (1) le pouvoir de décision des établissements américains concernant les politiques d'admission, les droits de scolarité, les programmes et le contenu des cours ; (2) l'octroi par le Gouvernement fédéral des États-Unis ou par le gouvernement d'un de ses États de financements ou de subventions à des écoles ou à des citoyens américains ; (3) les modalités relatives aux pratiques d'accréditation par région ou par spécialité ; (4) les conditions permettant à des entités étrangères de bénéficier d'aides publiques (Gürüz, 2008).

Nombre de pays, comme l'Inde, ont encore des engagements à prendre dans le domaine de l'éducation au titre de l'AGCS. Parmi ceux qui se sont engagés, certains sont des pays où des prestataires étrangers et diverses formes de commerce de l'éducation existaient déjà (cas de nombreux pays en développement), d'autres (l'Inde, par exemple) où les engagements sont nettement inférieurs au *statu quo*[48], et d'autres encore qui sont réellement désireux d'attirer des prestataires étrangers (Singapour, le Japon, par exemple) et/ou de prospecter à l'étranger (l'Australie, par exemple) (Nielson, 2004). Certains pays prennent des engagements dans l'éducation, non parce qu'ils s'intéressent au commerce de services d'éducation, mais au commerce dans d'autres secteurs ; ces pays considèrent l'enseignement supérieur comme un secteur de « magouillage », c'est-à-dire qu'ils prennent des engagements dans l'éducation pour avoir accès à d'autres secteurs clés, comme l'agriculture et les textiles. Il est à noter que les services, éducatifs et autres, ne sont pas négociés de façon indépendante ou un à un, mais en lien

48. Agarwal (2009, p. 342) indique, par exemple, que les offres initiales et révisées de l'Inde ne « veulent pas dire grand-chose ». Une brève description du contenu des offres figure au *chapitre VI*.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

avec tous les secteurs couverts par le cycle de négociations. Cette méthode du « tout en un » implique que les offres relatives à un secteur dépendent du niveau de libéralisation existant dans d'autres secteurs (Verger, 2009*b*, p. 385).

En général, les motivations économiques viennent en premier pour justifier toutes les entreprises internationales dans le secteur de l'éducation. Nombreux sont les pays qui rechignent à engager des négociations concernant les services d'éducation. C'est le cas d'un grand nombre de pays en développement, mais aussi de quelques pays européens qui considèrent l'éducation comme un bien public, plutôt que comme une marchandise commercialisable. L'Union européenne et le Canada ont, à une époque, refusé catégoriquement de présenter la moindre offre en matière d'éducation au titre de l'AGCS. Mais la situation peut changer rapidement et une évolution est d'ores et déjà perceptible par rapport à l'approche prudente adoptée par des pays à l'égard des services lors du Cycle d'Uruguay, au profit d'une approche légèrement plus ambitieuse lors du Cycle de Doha, avec la domination de l'idéologie mercantile. Au cours du Cycle de Doha, pour la première fois, sept pays ont présenté des offres dans l'éducation et huit autres ont étendu leurs engagements de libéralisation pris dans le domaine de l'éducation lors des négociations précédentes (Verger, 2009*b*, p. 386). Le nombre de « marchands d'éducation » (Verger, 2009*b*) ne cesse de croître.

Les méthodes de négociation changent, elles aussi. À l'issue des deux premiers cycles de négociations (cycles d'Uruguay et de Doha), on a constaté que les progrès n'avaient pas été aussi rapides que prévu. Les États-Unis et l'Union européenne, de même que l'Inde, ont proposé d'adopter, parallèlement à l'approche bilatérale « demande-offre », la méthode des accords plurilatéraux, « une méthode nouvelle et flexible dans l'architecture de l'AGCS ». Les accords plurilatéraux sont limités aux États membres qui y adhèrent individuellement. Cette méthode permet aux États membres de négocier avec un groupe de pays, et non uniquement sur une base bilatérale, en tête-à-tête. Certains pays développés peuvent négocier en tant que groupe avec d'autres pays, et des pays en développement peuvent, en principe, négocier en tant que groupe avec un groupe de pays développés ou avec un seul d'entre eux. Knight (2006*a*) craint à juste titre que ce système ne rende les négociations plus

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

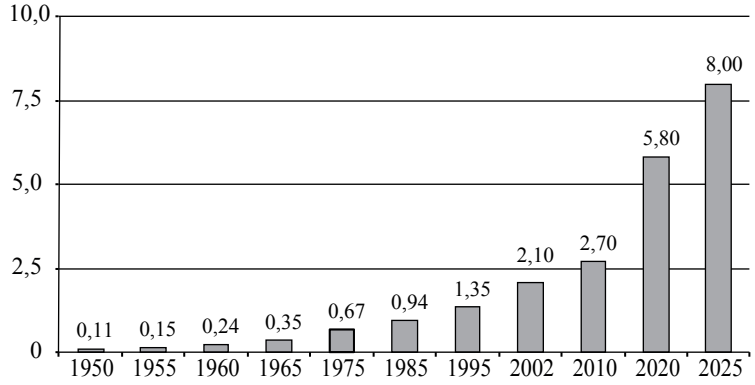
difficiles pour les pays en développement, contraints d'affronter des groupes de pays puissants, qui représentent « les *demandeurs* les plus agressifs d'un secteur particulier »[49]. Ce système risque aussi d'élargir le pouvoir de contrôle de l'OMC sur les politiques nationales, même si celles-ci sont conformes aux dispositions de l'AGCS.

Si de nombreux pays n'ont pas pris de vrais engagements en matière d'enseignement supérieur au titre de l'AGCS, ce commerce existe déjà sous la forme de l'un ou des quatre modes. Il est en constante expansion et tous les modes affectent l'enseignement supérieur dans tous ses aspects. Dans maints pays, l'éducation internationale se développe principalement sous la forme de « consommation à l'étranger », un mode opératoire très répandu. En 2007, plus de 2,8 millions d'étudiants poursuivaient des études supérieures à l'étranger, soit une hausse supérieure à 50 % depuis 2000, et une progression de deux fois et demi depuis 1975. Augmentant à un rythme record depuis 2000, où il était de 1,8 million, ce chiffre devrait franchir le cap des huit millions en 2025, à raison d'un taux de croissance annuel de 5,8 % (Knight, 2006*b*).

49. De nombreux pays en développement ont été mécontents que l'Inde se démarque des autres pays en développement, et ont exprimé leurs craintes de voir le système des arrangements plurilatéraux accentuer les pressions sur eux pour qu'ils ouvrent l'accès à des marchés de services sensibles, sans avoir véritablement l'assurance d'en tirer des avantages concrets dans des domaines comme le mode 4. Voir Chanda (2006, p. 5).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Figure 5.1 Croissance passée et prévue des effectifs d'étudiants étrangers dans le monde (en millions)



Source : Gürüz, 2008, p. 162.

À l'heure actuelle, dans le monde, environ trois millions d'étudiants de pays en développement et développés font des études en dehors de leur pays[50]. En d'autres termes, près de 2 % du nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur étudient à l'étranger. Comme il ressort des chiffres indiqués sur le *tableau 5.1*, le plus grand groupe d'étudiants mobiles à l'international est originaire de l'Asie de l'Est et du Pacifique, avec 850 000 étudiants, soit 29 % de l'effectif total mondial. Viennent ensuite l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. Ces chiffres expriment le nombre d'étudiants d'un pays donné (et non d'une région) qui étudient dans un autre pays (et non une région) qui peut faire partie de la même région du monde. De fait, un grand nombre d'étudiants d'Amérique du Nord et d'Europe pourraient poursuivre leurs études dans un autre pays de la même région. À titre d'exemple, la majorité des étudiants américains vont étudier en Allemagne, en Australie, au Canada, en France, et au Royaume-Uni, alors que très peu d'entre eux vont

50. Tremblay (2002, p. 5) fait observer que « l'ampleur de ce phénomène est extrêmement difficile à mesurer ». S'appuyant sur diverses sources nationales de données y afférentes, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) produit des données internationales. Cependant, en l'absence de bases de données fiables dans de nombreux pays, il convient d'être prudent et de considérer que ces chiffres peuvent être sous-estimés.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

dans d'autres pays. En 2007-2008, près de la moitié des étudiants étrangers qui faisaient leurs études au Royaume-Uni provenaient de l'Union européenne (Foskett, 2011, p. 34). De même, un grand nombre d'étudiants britanniques expatriés ont choisi l'Australie, le Danemark, les États-Unis, la France et l'Irlande. Le Processus de Bologne (1999) a fortement accentué la mobilité estudiantine d'un pays à un autre à l'intérieur de l'Union européenne. Ces chiffres régionaux doivent donc être interprétés avec la plus grande prudence, mais ils n'en illustrent pas moins l'ampleur du phénomène. L'Afrique subsaharienne enregistre la plus forte mobilité de l'effectif total des étudiants de l'enseignement supérieur : près de 5 % de la population étudiante de la région font leurs études dans un pays étranger, soit deux fois et demi la moyenne mondiale.

Tableau 5.1 Mobilité internationale des étudiants, 2008

	Mobilité vers l'étranger*	
	Nombre (en milliers)	**Taux de mobilité vers l'étranger**
Monde	2 966	1,9
États arabes	207	2,8
Europe centrale et de l'Est	331	1,6
Asie centrale	96	4,6
Asie de l'Est et Pacifique	847	1,7
Amérique latine et Caraïbes	178	0,9
Amérique du Nord et Europe occidentale	487	1,4
Asie du Sud et de l'Ouest	276	1,3
Afrique subsaharienne	223	4,9
Non spécifié	322	..

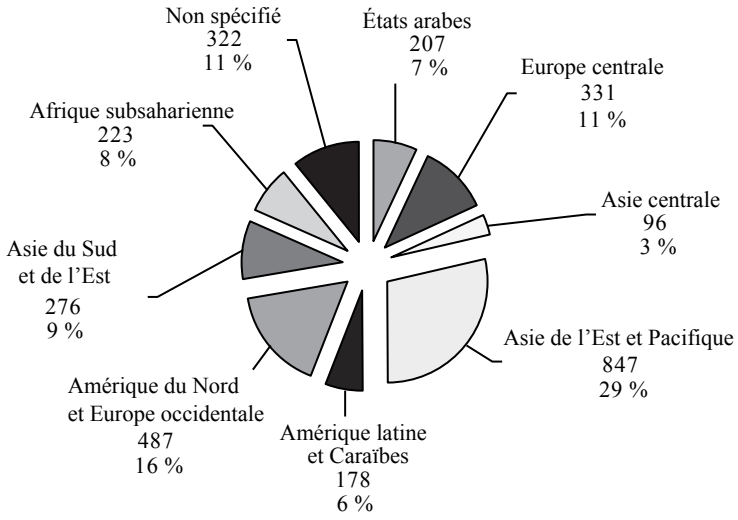
Source : ISU, 2010.

* Étudiants d'un pays donné qui poursuivent leurs études à l'étranger ; le taux de mobilité exprime ce nombre en pourcentage de l'effectif total du pays.

La répartition par région de tous les étudiants du monde poursuivant leurs études à l'étranger en 2008 est illustrée sur la *figure 5.2*. La région Asie de l'Est et Pacifique représente la part la plus importante.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Figure 5.2 Répartition par région des étudiants poursuivant leurs études à l'étranger, 2008 (%)



Source : ISU, 2010.

N.B. : Les chiffres reportés sur la première ligne des légendes indiquent le nombre d'étudiants en milliers ; ceux de la deuxième ligne indiquent la répartition par région en pourcentage.

Au cours des 20 dernières années, le nombre d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE a doublé, et l'on recense plus de 2,7 millions d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire ; le nombre d'étudiants étrangers dans ces pays y a augmenté plus vite que le nombre total d'étudiants. Bien que la part d'étudiants étrangers aux États-Unis ait marqué un léger recul au fil des années[51], les universités américaines comptent toujours le plus grand nombre d'étudiants étrangers (625 000 en 2008), les pays d'Europe occidentale accueillant pour leur part 1,2 million d'étudiants. Le Japon représentait 127 000 étudiants étrangers en 2008, et il prévoit

51. La récession économique récente semble avoir une incidence sur le flux entrant d'étudiants étrangers aux États-Unis, car de nombreuses universités accusent une forte baisse de cet effectif (Fischer, 2009). Voir également Schmidt (2009) qui indique que, pour la première fois, depuis 2004, le nombre d'étudiants nationaux a progressé plus rapidement que le nombre d'étudiants étrangers aux États-Unis.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

de porter ce chiffre à 300 000 dans un proche avenir. Les pays d'Europe de l'Est attirent peu d'étudiants : en 2008, ils n'étaient que 300 000 environ. Globalement, en nombre d'étudiants étrangers pour l'année 2008, l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni étaient les cinq premiers pays d'accueil, suivis du Japon et du Canada (ISU, 2010 ; voir *tableau 5.2*). Les États-Unis sont, sans conteste, la destination privilégiée des étudiants étrangers depuis le milieu du siècle dernier, au moins. De quelque 26 000 en 1950, le nombre d'étudiants étrangers aux États-Unis est passé à environ 625 000 en 2008, avec une grande majorité d'étudiants originaires de Chine, du Japon et de la République de Corée. Le Royaume-Uni est aussi une destination très prisée en raison de son passé colonial, de la réputation de ses établissements et de stratégies fondées sur des considérations politiques et culturelles. Selon les estimations, le nombre d'étudiants étrangers au Royaume-Uni atteindra 870 000 en 2020 (Gürüz, 2008, p. 191).

Tableau 5.2 Dix premiers pays de destination des étudiants étrangers, 2008

	Nombre d'étudiants étrangers (en milliers)	En % de tous les pays		Nombre d'étudiants étrangers (en milliers)	En % de tous les pays
États-Unis	624,5	21,1	Japon	126,5	4,3
Royaume-Uni	341,8	11,5	Canada	68,5	2,3
France	243,4	8,2	Afrique du Sud	63,9	2,2
Australie	230,6	7,8	Fédération de Russie	60,3	2,0
Allemagne	189,3	6,4	Italie	57,3	1,9

Source : ISU, 2010.

Le nombre d'étudiants inscrits à des programmes étrangers d'enseignement à distance est aussi très élevé et progresse rapidement, alimenté par la révolution des technologies de l'information et de la communication. Selon Böhm *et al*. (2004), le secteur économique de l'éducation internationale au Royaume-Uni comprend, outre 350 000 étudiants étrangers, inscrits dans les universités britanniques, 190 000 étudiants internationaux qui suivent un programme britannique d'enseignement supérieur depuis leur propre pays, plus

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

de 60 000 étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement postscolaire, plus de 500 000 étudiants inscrits dans des collèges, écoles et instituts de formation de langue anglaise privés, un certain nombre d'universitaires étrangers en mission de courte durée, ou travaillant sur des projets de recherche et développement au titre de contrats passés à l'étranger et exécutés au Royaume-Uni, ainsi que l'exportation d'autres biens et services liés à l'éducation, ce qui représente près de 18 milliards de livres au total. L'Allemagne et la France attirent un grand nombre d'étudiants étrangers avec de fortes subventions sous forme de bourses d'études. Au début des années 1980, l'Australie a démarré une politique active de recrutement, essentiellement dictée par des impératifs économiques.

Sur l'ensemble des régions du monde, les grands pôles d'attraction sont les États-Unis en Amérique du Nord (et dans le monde, en général), le Royaume-Uni en Europe occidentale, l'Australie dans la région Asie et Pacifique, la Russie en Europe de l'Est et l'Afrique du Sud en Afrique subsaharienne. En 2004, plus de deux millions d'étudiants originaires de pays en développement poursuivaient des études à l'étranger, principalement dans des pays avancés. Selon les estimations, en 2025, le nombre d'étudiants internationaux dans les pays de l'OCDE atteindra 7,2 millions (Böhm *et al*., 2004). Les universités ouvertes enregistrent, elles aussi, une progression des effectifs d'étudiants étrangers inscrits à leurs cours, tout en résidant dans leur propre pays. En 2003, 14 % des étudiants de l'Université ouverte du Royaume-Uni résidaient à l'étranger. Les établissements américains offrent des services d'enseignement dans au moins 115 pays du monde. Le marché mondial de l'enseignement supérieur en ligne se développe, avec un taux de croissance annuel de 12 % (Media Inc., 2004). Pour les étudiants de pays en développement, la perception qu'ils ont de la qualité et du coût de l'enseignement, de la valeur marchande des diplômes étrangers et de la qualité de vie dans les pays développés par rapport à celle qu'ils ont de leur pays d'origine est une motivation importante, qui les

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

pousse à partir à l'étranger ou à suivre des formations en ligne pour obtenir des diplômes étrangers[52].

Les États-Unis sont le premier pays exportateur de services d'éducation. En termes de valeur à l'exportation, les services d'éducation occupent la troisième place en Australie et la quatrième en Nouvelle-Zélande sur l'ensemble des services. Les recettes d'exportation générées par les étudiants étrangers en 2005 se sont élevées pour les États-Unis à 14,1 milliards de dollars EU, pour le Royaume-Uni à 6,1 milliards de dollars EU et pour l'Australie à 5,6 milliards de dollars EU. Pour le Canada et la Nouvelle-Zélande, elles se sont montées respectivement à 1,6 et 1 milliard de dollars EU. Au cours des dix dernières années, la Nouvelle-Zélande, le Canada et l'Australie ont enregistré l'augmentation la plus forte des recettes liées à l'exportation d'éducation dans ce mode (étudiants étrangers) (Bashir, 2007 ; voir aussi Kritz, 2006). L'Australie est considérée comme un pays extrêmement tributaire des étudiants internationaux (Marginson, 2009, p. 11). En 2008, le taux de mobilité entrante (nombre d'étudiants étrangers qui étudient dans un pays donné en pourcentage du nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur de ce pays) atteignait 21 % en Australie, ce qui signifie qu'un étudiant sur cinq est originaire d'un autre pays[53]. Aux États-Unis, la proportion n'est que de 3 %.

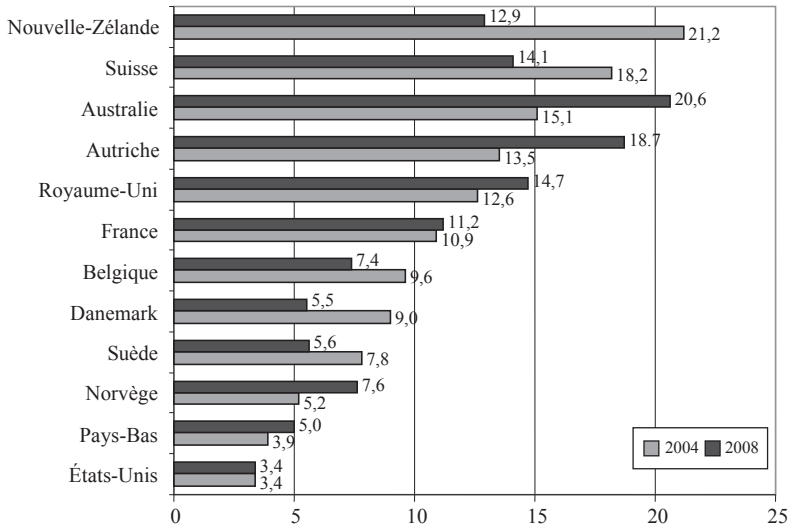
Si les États-Unis sont le principal pays de destination des étudiants étrangers, ces derniers n'ont représenté que 3,4 % des effectifs d'étudiants autochtones en 2004, chiffre qui est resté plus ou moins stable au cours des années qui ont suivi. Ce pourcentage est supérieur à 10 % dans certains pays européens ; il est de 15 % en Australie et de 21 % en Nouvelle-Zélande, comme le montre la *figure 5.3*. En 2006, au Canada, il a atteint 15 %. Ces chiffres varient

52. Il est néanmoins intéressant de noter que, selon une étude portant sur les étudiants étrangers aux États-Unis (Dreher et Poutvaara, 2011), les faibles niveaux de développement économique et d'éducation des pays en développement par rapport aux USA ne sont pas significatifs de la mobilité étudiante vers ce pays. Voir aussi González, Mesanza et Mariel (2011) qui proposent une étude analogue sur le programme Erasmus.

53. C'est au Luxembourg que le ratio de mobilité entrante est le plus élevé (42,2 %), suivi de Chypre avec 27,9 %. Les pays en développement, comme Grenade (57,5 %) et Macao/Chine (49,8 %), affichent aussi un chiffre élevé.

très rapidement en fonction de la qualité des systèmes d'enseignement supérieur de ces pays, de leur degré d'ouverture et de flexibilité et des conditions du marché de l'emploi, du coût des études, des conditions de vie, du contexte politique et d'autres mesures. Il est généralement admis que les États-Unis perdent progressivement leur suprématie dans le secteur de l'enseignement supérieur (Adams, 2010). Quelques pays européens, tels la Belgique, le Danemark, la Suède et la Suisse perdent des étudiants au profit des États-Unis et du Royaume-Uni, mais la part du Royaume-Uni a augmenté entre 2004 et 2008, alors que celle des États-Unis est restée inchangée. En résumé, les étudiants internationaux sont l'enjeu d'une concurrence internationale (Wildavsky, 2010) et, partout dans le monde, les universités rivalisent pour se tailler une plus grande part au bazar mondial de l'éducation.

Figure 5.3 Étudiants étrangers en pourcentage du nombre d'étudiants du pays d'accueil, 2004 et 2008



Sources : Gürüz, 2008, p. 165 ; ISU, 2010.

Si les pays de l'OCDE ont longtemps été les destinations favorites des étudiants internationaux, de nouveaux acteurs font leur apparition. Des pays en développement, comme la Chine et la Malaisie, font progressivement leur entrée parmi les grands exportateurs d'éducation[54]. En tant que pays d'accueil, ce sont des nouveaux venus sur le marché mondial de l'enseignement supérieur et dans le cercle des principaux pays hôtes[55], où l'Inde et Singapour tiennent également une place importante[56]. Ils livrent une rude concurrence aux pays d'accueil traditionnels, dont l'avantage concurrentiel risque d'être perturbé. Quelques pays en développement se sont clairement fixé comme objectif d'accroître le flux entrant d'étudiants internationaux, comme il ressort du *tableau 5.3*. La Chine envisage d'attirer un demi-million d'étudiants étrangers d'ici à 2020, et le Japon un million d'ici à 2025. De nombreux pays ont fixé des objectifs ambitieux par comparaison aux niveaux actuels : le Japon souhaite multiplier ses effectifs par deux au moins en 12 ans, la Malaisie par trois, la Jordanie et Taiwan par quatre et la Chine quasiment par dix ! La Chine a l'intention de porter de 10 000 à 20 000, d'ici à 2010, le nombre de bourses octroyées à des étudiants internationaux pour qu'ils poursuivent des études en Chine (Xinyu, 2011). Quant au Gouvernement de Taiwan, il engage fortement ses universités à dispenser des cours en langue anglaise.

---

54. La Chine comptait environ 77 000 étudiants étrangers dans des établissements chinois (Huang, 2007), dont plus de 90 % étaient autofinancés ou payants (droits élevés), alors que d'habitude, le financement était assuré grâce aux bourses d'État (Xiaohoa, Yue et Sun, 2009). Le nombre d'étudiants étrangers en Malaisie est passé de 28 000 en 2002 à 48 000 en 2007 (Tham, 2010, p. 105). Durant la même période, le nombre d'étudiants malais à l'étranger a également augmenté, passant de 42 000 à 55 000. Il est intéressant de noter que ce chiffre était supérieur à 100 000 en 2000 et 2001. Voir Rudner (1997) qui propose une analyse des tendances dans les pays de la région Asie-Pacifique.

55. Selon Huang, 2003, la Chine a connu deux phases d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Au cours de la première phase (1978-1992), la Chine a envoyé des étudiants à l'étranger et invité des universitaires étrangers ; au cours de la seconde phase (depuis 1993), la priorité a été d'attirer davantage d'étudiants étrangers en Chine et, parallèlement, d'encourager les universitaires chinois expatriés à rentrer au pays. D'autres pays, comme l'Inde, semblent vouloir suivre cet exemple.

56. On trouvera au *chapitre VI* une étude de cas relative à l'Inde.

Tableau 5.3 Objectifs de recrutement d'étudiants internationaux dans quelques pays

	Chiffres réels en 2008	Dates cibles	Chiffres cibles
Chine	51 038	2020	500 000
Japon	126 568	2020	300 000
		2025	1 000 000
Jordanie	26 637	2020	100 000
Malaisie	30 581	2010	100 000
Singapour	91 500*	2015	150 000
Taiwan	40 000*	2015	100 000
		2020	150 000

Sources : Taiwan : Hennock, 2011.
Chiffres réels en 2008 : ISU, 2010. * 2010.
Dates et chiffres cibles : Bhandari et Blumenthal, 2011, p. 9.

Le nombre d'étudiants internationaux s'est accru dans des pays comme la Malaisie, où les effectifs sont passés de 30 000 à 48 000 entre 2003 et 2007. Cette progression est essentiellement due aux établissements d'enseignement supérieur privés du pays, dont l'objectif est de franchir le cap des 100 000 étudiants internationaux en 2010.

Tableau 5.4 Croissance des effectifs d'étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur en Malaisie

	2003	2004	2005	2006	2007
Public	5 239	5 735	6 622	7 941	11 324
Privé	25 158	25 939	33 903	36 449	33 604
Total	30 397	31 674	40 525	44 390	44 928

Source : Welch, 2011, p. 70.

Beaucoup d'autres pays se sont efforcés d'accroître le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans leurs systèmes d'enseignement supérieur. Lancé en 2002 par Singapour, le plan « École mondiale » (*global schoolhouse*) prévoit de recruter 100 000 étudiants internationaux supplémentaires pour atteindre un total de 150 000 étudiants étrangers à l'horizon 2015, ainsi que d'attirer

des universités étrangères pour qu'elles ouvrent des campus à Singapour, mais beaucoup jugent ces objectifs trop ambitieux (Tan, 2008*a*)[57]. Une nouvelle agence, *Education Singapore*, chargée de la promotion et de la commercialisation de Singapour à l'étranger, a été créée. En Thaïlande, le nombre d'étudiants étrangers est passé de 2 500 en 2001, à 11 000 en 2007. En 2003, les étudiants étrangers ont permis au pays d'engranger 2,5 millions de bahts thaïlandais (Welch, 2011, p. 100).

Ces chiffres sont néanmoins très faibles, comparativement au nombre d'étudiants originaires de ces pays qui s'expatrient à l'étranger pour leurs études. En outre, la majorité des étudiants étrangers de ces pays viennent de pays voisins ou d'autres pays en développement. Ainsi, sur les 4 168 étudiants internationaux recensés aux Philippines en 2004-2005, 88 % étaient originaires d'Asie et 65 % du Soudan, seul pays non asiatique en dehors des États-Unis (680 étudiants). Si la Chine accueille des étudiants de 189 pays, plus de 30 % d'entre eux viennent de la République de Corée (Xinyu, 2011).

En 2004, les sept plus gros « exportateurs » d'étudiants à l'étranger selon ce mode étaient la Chine, Hong Kong, l'Inde, l'Indonésie, la Malaisie, Singapour et la Turquie. Ces sept pays ont investi 11,3 milliards de dollars EU en 2004 pour envoyer leurs étudiants poursuivre des études en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Avec quelque 440 000 étudiants à l'étranger en 2008, la Chine est le plus gros pays exportateur, suivie par l'Inde et la République de Corée avec, respectivement, 170 000 et 113 000 étudiants envoyés à l'étranger en 2008 (ISU, 2010)[58].

57. Voir aussi www.sedb.com

58. Des dizaines de milliers d'étudiants de la République de Corée, qui avaient l'intention de faire des études à l'étranger, ont abandonné ou modifié leurs plans à la suite de la crise financière mondiale survenue ces dernières années.

Tableau 5.5 Pays en développement ayant le plus grand nombre d'étudiants à l'étranger

	Nombre (en milliers)	Part dans le total mondial (%)	Taux de mobilité sortante
Chine	441,2	14,9	1,7
Inde	170,2	5,7	1,0
Corée	112,6	3,8	3,5
Malaisie	47,4	1,6	5,7
Maroc	41,3	1,4	1,3
Turquie	41,1	1,4	1,6

Source : ISU, 2010.

La Chine est également en tête pour d'autres types d'importation de services d'éducation. Environ 1 100 programmes étaient offerts par des prestataires étrangers en Chine, mais seulement 140 programmes conjoints avaient reçu l'approbation du ministère de l'Éducation en 2004, essentiellement des programmes diplômants ou non diplômants. Les programmes de licence et de troisième cycle représentent à peine le tiers du total (Li, 2009, p. 52). À Hong Kong, 385 programmes sont offerts par des établissements étrangers et 473 autres le sont en collaboration avec des établissements locaux. Dix universités étrangères ont ouvert des campus délocalisés à Singapour. Treize universités australiennes, neuf universités britanniques et une université allemande ont passé des accords de jumelage ou de franchise avec la Thaïlande. Les diplômes de licence doubles, conjoints ou multiples sont très répandus, car ils constituent une formule pratique et économique tant pour les établissements locaux qu'étrangers. Mais cette formule soulève aussi des questions et problèmes épineux, à cause des risques de fraude académique – double comptabilisation (Knight, 2008*c*). Dans les pays en développement, certains établissements de qualité médiocre sont désireux de collaborer avec des universités étrangères, même si elles ne sont pas très réputées, parce que le label international en soi est, pour eux, d'un intérêt stratégique.

S'agissant de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, plusieurs pays ont connu des expériences variées, dont certaines méritent d'être évoquées. Au Japon, lorsque le secteur de

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

l'éducation s'est ouvert aux établissements étrangers à la fin des années 1980, on a assisté à une « mini-invasion » d'établissements américains bas de gamme et à l'implantation de plusieurs campus délocalisés. Pour réglementer ces établissements, le Gouvernement japonais a établi des normes strictes de reconnaissance de ces établissements et de leurs programmes, et fixé des modalités précises y afférentes. Le niveau de contrôle était relativement élevé : des organismes gouvernementaux ont été chargés d'examiner les produits et les établissements, ainsi que de définir et de fixer les critères de reconnaissance des établissements et des certificats ou diplômes. Résultat : aucun établissement étranger ne répondait aux critères établis, et tous ont dû quitter le Japon. Sur la centaine de partenaires américains qui s'étaient installés dans les années 1980, un seul (Temple University) est resté (Chambers et Cummings, 1990)[59], les autres ayant fermé leurs portes au milieu des années 1990. L'Afrique du Sud offre un exemple comparable, avec la Monash University, dont les activités n'étaient pas conformes aux règles et réglementations de ce pays, et qui a dû partir, même si elle a repris ses activités ultérieurement. De même pour un campus en coparticipation entre la RMIT University (Melbourne) et l'Adorna Institute of Technology (Penang) ; en projet depuis 1993 et ouvert en 1996 en Malaisie, il a connu un échec retentissant en 1999, faute d'avoir pu recruter un personnel de haut niveau, peu séduit par le mauvais état des bâtiments et la surcapitalisation (Welch, 2011, p. 76). Mais l'accord avec la Monash University, qui a installé un campus délocalisé en Malaisie, est néanmoins un succès.

Singapour a adopté une approche sélective et différenciée qui ne relève pas strictement du cadre de l'AGCS[60]. Ayant identifié

59. Le campus délocalisé de la Temple University aurait lui-même accusé des pertes annuelles de 50 millions de dollars EU, du moins jusqu'en 2000 (Kim et Zhu, 2010, p. 175). De plus, la majorité de ces universités étaient peu connues et elles avaient sacrifié leur intégrité académique pour tirer profit des droits de scolarité et, purement et simplement, commis des actes de fraude financière. Elles ont finalement été fermées. Voir Kim et Zhu (2010). Voulant éviter de telles pertes, la New York University a, avant même d'accepter d'ouvrir son campus à Abou Dhabi, réclamé un « don » de 50 millions de dollars EU aux Émirats, à titre d'arrhes (Wildavsky, 2010, p. 45).

60. De fait, ces approches sélectives et accords commerciaux préférentiels sont incompatibles avec les règles de l'AGCS. Toutefois, les « limitations » offrent à ces pratiques sélectives une certaine marge de manœuvre, même dans le cadre de l'AGCS.

plusieurs établissements étrangers prestigieux, elle les a invités à venir y offrir leurs programmes. Cette stratégie bilatérale (illustrée par l'Accord de libre-échange entre Singapour et l'Australie – SAFTA, *Singapore-Australia Free Trade Agreement* – signé en 2003, qui couvre l'enseignement universitaire, l'éducation des adultes, ainsi que l'enseignement technique et professionnel, à quelques exceptions près), différente du modèle commercial multilatéral, est censée laisser à Singapour un pouvoir de contrôle suffisant sur le système. Pourtant, les résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes. L'Université des Nouvelles-Galles du Sud (Australie) et l'Université Johns Hopkins (États-Unis) ont implanté des campus à Singapour, mais les ont fermés peu de temps après. De fait, le premier campus a fermé ses portes dès la fin du premier semestre, suite à l'hostilité et au ressentiment de la population qui avait constaté que, par manque de place, les étudiants locaux ne pouvaient y être admis, les places disponibles ayant été attribuées en priorité aux étudiants étrangers. Le nombre limité d'effectifs d'étudiants internationaux (condition préalable imposée aux universités étrangères pour pouvoir poursuivre leurs activités à Singapour), qui s'est traduit par un déficit de plusieurs millions de dollars EU, et la crainte de nouvelles pertes financières sont quelques-unes des raisons évoquées pour expliquer cette fermeture (Gribble et McBurnie, 2007). Une autre raison d'égale importance a sans doute été que, les principaux indicateurs de performance n'ayant pas été atteints, le financement du Gouvernement de Singapour (de l'ordre de 50 millions de dollars EU) a été suspendu. Pour sa part, l'Université de Warwick a renoncé à son projet d'ouvrir un campus à part entière à Singapour, à cause des inquiétudes de son personnel pour la liberté académique (Tan, 2008*a*).

La leçon est claire : les campus délocalisés, même s'ils sont l'émanation d'universités prestigieuses, ne peuvent attirer les étudiants, parce que la majorité du corps professoral n'est pas issue de l'université mère, mais est recrutée localement parmi des enseignants peu compétents (Altbach, 2007). Deuxièmement, même quand ce sont des universités prestigieuses, la liberté académique n'est pas garantie. Il est aussi à noter que les grandes universités étrangères ne peuvent pas, ou rechignent à vraiment transplanter ou étendre leurs activités de recherche et développement dans des

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

pays en développement, même à Singapour (Olds, 2007). Il faut qu'ils s'adaptent aux préoccupations locales et aux besoins du pays d'accueil, ce qui n'est pas simple. Il est parfois très difficile de prévoir dans un pays ce que peut être la demande pour un produit éducatif conçu dans un autre pays, étant donné les différences de prix (droits de scolarité) et d'autres facteurs (Armstrong, 2007, p. 138). Par conséquent, en termes de comportement et de mode de fonctionnement, l'établissement étranger peut être taxé « d'impérialisme économique » (Becker, 2009, p. 6). Au fil des années, Singapour a réduit sa dépendance vis-à-vis de l'enseignement supérieur étranger et, durant les dix prochaines années, il ne restera probablement plus que des prestataires étrangers d'élite et triés sur le volet pour y implanter des campus délocalisés à part entière (Agarwal, 2009, p. 337) dans le cadre réglementaire très strict de Singapour[61]. Un autre point important à souligner est que Singapour était prête à renoncer à des universités, même de la stature de l'Université Johns Hopkins, plutôt que d'assouplir sa réglementation.

La Malaisie aussi a adopté une approche prudente. Les établissements étrangers ne peuvent s'implanter dans le pays que sur invitation. La Malaisie n'a sollicité que des établissements prestigieux et mondialement connus. Elle a établi une agence responsable de tous les services d'éducation venant de l'étranger, spécifié le nombre de campus délocalisés, d'étudiants et d'enseignants étrangers, et fixé un certain nombre d'exigences et de spécifications à l'échelon national concernant le niveau de l'engagement financier des parties (Woodhouse, 2007, p. 150).

Comme l'explique Marginson (2007), une structure à deux niveaux semble émerger sur le marché mondial de l'enseignement supérieur : d'un côté, un petit groupe d'universités prestigieuses et, de l'autre, une masse d'établissements moins renommés et bas de gamme. Les établissements appartenant à la première catégorie ne recherchent ni l'expansion massive, ni les gros profits financiers : leur rareté fait leur prestige ; ils se disputent les meilleurs professeurs et les meilleurs étudiants sur la place internationale ; ils sont intéressés par une collaboration à long terme dans l'enseignement supérieur

61. Le *Singapore Economic Development Board* est chargé de la réglementation en matière d'admission des universités étrangères.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

et la recherche avec des établissements réputés situés dans des pays en développement ou ailleurs[62]. À l'opposé, les établissements de la deuxième catégorie sont majoritairement à but lucratif, en quête de nouveaux débouchés et, surtout, de gros marchés et de profits financiers. Les intérêts commerciaux sont la priorité dans leurs activités mercantiles d'éducation internationale, même si les profits et les considérations commerciales ne figurent pas dans leurs activités au niveau national.

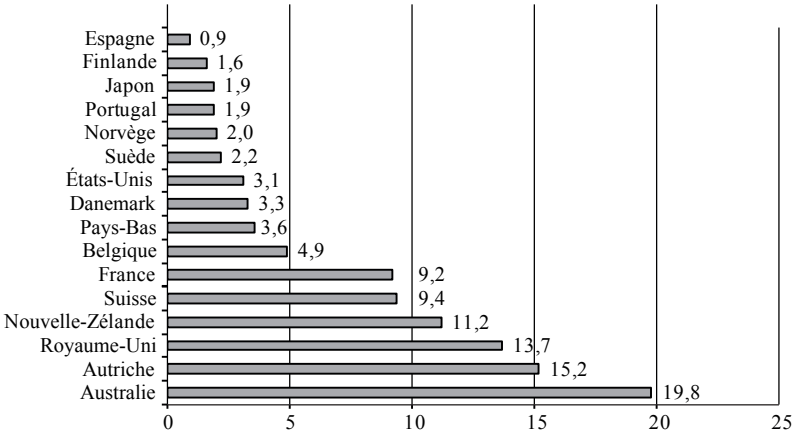
Une caractéristique majeure du commerce de l'éducation est très claire : la plupart des pays en développement ne sont pas exportateurs d'éducation, et la plupart des pays avancés ne sont pas importateurs d'éducation. De l'avis général, les plus gros marchands d'éducation sont l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, et aucun de ces pays ne souhaite voir un outsider violer leur territoire. En 2008, pour 625 000 étudiants étrangers qui poursuivaient leurs études aux États-Unis, on comptait à peine 50 000 étudiants américains à l'étranger ; ces chiffres sont, respectivement, de 342 000 et 22 000 pour le Royaume-Uni, de 231 000 et 10 000 pour l'Australie, et de 32 000 et 4 000 pour la Nouvelle-Zélande (ISU, 2010). Ces pays sont donc essentiellement exportateurs[63]. Le taux de flux entrant net d'étudiants internationaux

62. Comme l'a fait observer le Président de l'Université de Washington (Seattle) lors d'un entretien en Inde, « Nous cherchons beaucoup plus à faire venir des étudiants, à favoriser les échanges de professeurs, à conduire des activités de recherche en collaboration (...) des activités comme celles-ci sont intéressantes. Mais, venir s'implanter ici et y ouvrir un campus ne présente probablement pas grand intérêt pour bon nombre d'entre nous. » Voir Joshua (2007). Le Président de l'Université de Yale a exprimé le même avis. Voir *Times of India* (2005), http://timesofindia.indiatimes.com/articleshow/msid-979587,prtpage-1.cms

63. Il existe un cas intéressant où l'Australie apparaît comme un importateur. L'Université Carnegie Mellon (CMU) exporte des services d'éducation à destination de l'Australie depuis les États-Unis. Cela paraît curieux, et ça l'est. Mais si l'on y regarde de plus près, la situation est claire : la CMU exporte des services d'éducation à des étudiants asiatiques via l'Australie. La cible principale de la CMU sont les étudiants asiatiques qui souhaitent bénéficier d'un enseignement américain sans pâtir de la cherté de la vie aux États-Unis, ni de la pauvreté de leur pays d'origine, mais en profitant de l'environnement moderne de l'Australie, où des contrôles externes et des mécanismes d'accréditation sont régulièrement assurés. Ce système s'est avéré attrayant et profitable aux trois parties : la CMU, les étudiants asiatiques et l'Australie. Voir Woodhouse (2007).

– le nombre total d'étudiants étrangers (en mobilité entrante) étudiant dans un pays donné *moins* le nombre d'étudiants du même niveau de formation de ce pays qui étudient à l'étranger (en mobilité sortante) exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants de ce même pays – va de 1 % en Espagne à 20 % en Australie (*figure 5.4*). Dans la plupart des pays de l'OCDE, ce pourcentage est positif (le nombre d'étudiants en mobilité entrante est supérieur au nombre d'étudiants en mobilité sortante), alors que dans la plupart des pays en développement, il est négatif (le nombre d'étudiants en mobilité sortante est supérieur, et parfois plusieurs fois supérieur, au nombre d'étudiants en mobilité entrante). De toute évidence, les pays riches auront les moyens d'exploiter leurs infrastructures perfectionnées, leur corps enseignant qualifié, leurs infrastructures de recherche, leurs bibliothèques et autres, pour exporter des services d'éducation à destination des pays pauvres et être, au final, les grands gagnants de la compétition.

Figure 5.4 Pays de l'OCDE ayant le taux net de flux entrant le plus élevé, 2008 (%)



Source : Sur la base de données ISU, 2010.

Si quelques pays importateurs ont commencé à exporter des services d'éducation, le classement des pays qui exportent et des pays qui importent est, dans l'ensemble, net et sans ambiguïté,

dans la mesure où l'AGCS et l'OMC ne font pas de la réciprocité une condition nécessaire. Un pays peut ne vouloir prendre aucun engagement pour aucun secteur au titre de l'AGCS, mais cela ne lui enlève pas le droit de négocier son propre accès au marché d'un autre pays. Dans le processus demande-offre, une requête est acceptée ou rejetée sans quiproquo. Par conséquent, des pays puissants peuvent accéder à des marchés étrangers, même s'ils n'autorisent pas l'accès au leur (Moutsios, 2009)[64]. Le résultat de cet « exceptionnalisme hégémonique » (Mundy et Iga, 2003) est un commerce de l'éducation largement unidirectionnel jusqu'à présent : les pays riches exportent ou vendent des services d'éducation à l'étranger, tandis que les pays pauvres les importent ou les achètent. Si quelques pays en développement exportent des services d'éducation, ils le font à destination de pays encore moins développés, en offrant parfois des programmes médiocres, non reconnus et élaborés « à la va-vite ». Par exemple, plus de 95 % des étudiants internationaux en Inde, viennent de pays en développement d'Afrique et d'Asie. Une forte proportion d'étudiants étrangers de Singapour sont inscrits dans plus de 300 établissements privés, qui ne sont soumis à aucune réglementation, dont certains ne sont même pas reconnus par le gouvernement, et qui offrent des programmes commerciaux bon marché et de mauvaise qualité en technologies de l'information et en langues étrangères. De même, lorsque de nombreux étudiants de pays développés, d'Europe par exemple, décident d'aller à l'étranger, ils choisissent d'autres pays développés en Europe ou aux États-Unis ; de la même façon, les étudiants américains viennent en Europe. Il n'existe pratiquement aucun exemple de pays en développement exportant des services d'enseignement supérieur vers un pays avancé sous quelque mode que ce soit. S'il est vrai que certains étudiants de pays avancés, comme les États-Unis, vont dans des pays en développement, comme l'Inde, ils le font toujours en dehors de tout mode commercial. L'importation de services d'éducation par des pays en développement reste le modèle dominant. Ainsi, le commerce international de l'enseignement supérieur profite davantage aux pays qui ont un haut niveau d'éducation et de

64. Pour la même raison, les pays développés continuent d'accorder des subventions et d'appliquer des droits de douane, mais insistent pour que les pays en développement les suppriment (Stiglitz, 2002).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

développement économique qu'aux autres, risquant même d'être préjudiciable à ces derniers.

Qui sont les principaux protagonistes de l'intégration de l'éducation dans le champ d'application de l'AGCS ? Les ministères du Commerce, des Affaires étrangères, ainsi que les « groupes d'entreprises », ont plus de poids que les ministères de l'Éducation dans la formulation de telles politiques d'éducation. Comme l'a fait observer l'Internationale de l'éducation (2009), « les ministères du Commerce prennent souvent des décisions sur des questions comme l'éducation, sans aucune considération des conséquences des règles commerciales ». À titre d'exemple, le *US Department of Commerce*, les représentants au commerce américains et le *Department of Trade and Industry* britannique sont les plus ardents défenseurs de l'application de l'AGCS aux services d'éducation[65]. Ils n'ont pas le soutien des ministères de l'Éducation, mais ils ont celui des organisations multinationales ou transnationales, des grandes universités privées et des grosses entreprises de formation, comme le Sylvan testing system, Apollo, Kaplan et Laureate Education[66], dont certaines sont cotées en bourse[67]. Les établissements à but lucratif sont plus agressifs et plus performants pour faire progresser les choses que les établissements publics. En dehors des

65. Le Représentant américain au commerce a été le premier à présenter à l'OMC une offre pour intégrer l'enseignement supérieur dans le champ de l'AGCS. Ces ministères et d'autres départements sont soutenus par leurs ambassades et leurs centres d'information à l'étranger. On observe, par exemple, que « le rôle d'information n'est plus l'activité essentielle du *British Council*, mais qu'il se consacre désormais plus particulièrement à la promotion des exportations » (Altbach, 2009*a*).

66. Apollo Group possède quelques universités privées, dont l'Université de Phoenix et la Western International University (États-Unis), et la Meritus University (Canada) ; Kaplan offre des cours en ligne de 1er et 2e cycles, ainsi que des services de préparation aux examens ; Laureate Education (anciennement Sylvan Learning Systems) a acquis tout ou partie d'établissements d'enseignement supérieur privés au Chili, au Costa Rica, au Mexique et à Panama. Il est aussi propriétaire d'universités en Espagne, en France et en Suisse (Knight, 2006*b*). Au total, Laureate possède 29 universités et établissements d'enseignement postsecondaire sur trois continents (Altbach, 2009*a*). Il existe aussi des universités d'entreprise, telles que celles dirigées par Motorola et Toyota.

67. Knight (2008*a*, p. 138-139) dresse une liste de 49 établissements d'enseignement supérieur officiellement cotés en bourse. Il s'agit en fait d'entreprises qui offrent des programmes et des services d'éducation.

établissements à but lucratif, des filiales commerciales d'universités publiques du Royaume-Uni et d'Australie ont été actives sur le marché dans tous les modes de fourniture à l'étranger. Alors que l'Union européenne proposait de considérer l'internationalisation non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, de nombreux pays, y compris en Europe, ont tendance à considérer les aspects économiques de l'internationalisation.

En résumé, trois types d'internationalisation de l'enseignement supérieur se distinguent : internationalisation axée sur l'importation, axée sur l'exportation et axée sur l'importation et l'exportation (Huang, 2007). Si de nombreux pays en développement ont dû adopter des modèles axés sur l'importation et que les pays développés ont privilégié les modèles axés sur l'exportation, des pays comme l'Inde et la Chine appartiennent à la troisième catégorie.

Les progrès accomplis en termes d'engagements relatifs aux services d'éducation dans le cadre de l'OMC peuvent être mesurés à l'aide d'un indice appelé *EduGATS* (Verger, 2009*a*). Cet indice repose sur (1) les sous-secteurs de l'éducation engagés ; (2) les limitations à l'accès aux marchés et le traitement national, qui sont susceptibles de varier selon les sous-secteurs et les modes de fourniture ; (3) les engagements horizontaux. Fait intéressant, l'indice mis au point par Verger (2009*a*), qui peut prendre des valeurs comprises entre 0 (totalement fermé ou libéralisation zéro) et 1 (ouverture maximale), montre que bon nombre de pays en développement ont davantage libéralisé leur système éducatif que ne l'ont fait les pays riches. Par exemple, la valeur de l'indice *EduGATS* est égale à 0,92 en Albanie, à 0,91 en Turquie et supérieure à 0,8 au Lesotho, en Moldavie, en Lettonie, en Arménie et à la Jamaïque, alors que, dans les pays développés, la valeur la plus élevée est de 0,7 en Suisse et va de 0,2 au Japon à 0,66 en Nouvelle-Zélande.

Alors que de nombreux pays envisagent de prendre des engagements pour les services d'éducation au titre de l'AGCS, plusieurs questions restent en suspens (Varghese, 2007). Par exemple : qu'en est-il de l'offre publique d'éducation dans le cadre de l'AGCS ? Qu'en est-il des subventions dans l'enseignement supérieur ? Quel sera l'impact de l'AGCS sur l'aide au développement

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

pour l'éducation ? Quelle sera la nature des services d'aide aux étudiants ? S'ensuivra-t-il un arrêt de l'exode des cerveaux comme on le prétend, ou une accélération de celui-ci ? Ces questions sont trop importantes pour être ignorées mais, pour l'heure, nombre d'entre elles n'ont pas reçu de réponse claire.

Tableau 5.6 Indice EduGATS de l'enseignement supérieur dans les pays développés et en développement

Pays développés	Valeur	Pays en développement	Valeur	Pays en transition	Valeur
Allemagne	0,62	Chine	0,42	Albanie	0,92
Australie	0,59	Costa Rica		Arménie	0,86
Autriche	0,00	Ghana	0,00	Bulgarie	0,00
Belgique	0,64	Jamaïque	0,81	Croatie	0,72
Danemark	0,61	Jordanie	0,65	Estonie	0,75
Espagne	0,60	Mexique	0,70	Géorgie	0,62
États-Unis	0,00	Oman	0,69	Hongrie	0,70
France	0,55	Panama	0,57	Kirghizistan	0,72
Grèce	0,58	Taiwan	0,70	Lettonie	0,87
Irlande	0,62	Thaïlande	0,00	Lituanie	0,77
Italie	0,58	Trinité-et-Tobago	0,33	Macédoine	0,67
Japon	0,21	Turquie	0,91	Moldavie	0,88
Liechtenstein	0,43	***Moyenne***	***0,48***	Pologne	0,62
Luxembourg	0,64			République tchèque	0,38
Norvège	0,55	*Pays moins développés*		Slovaquie	0,67
Nouvelle-Zélande	0,66	Cambodge	0,73	Slovénie	0,65
Pays-Bas	0,64	Congo	0,76	***Moyenne***	***0,67***
Portugal	0,62	Gambie	0,00		
Royaume-Uni	0,64	Haïti	0,00		
Suisse	0,70	Lesotho	0,89		
Moyenne	***0,52***	Mali	0,00		
		Népal	0,67		
		Rwanda	0,00		
		Sierra Leone	0,53		
		Moyenne	***0,40***		

Source : Verger, 2009*a*, p. 231-233.

VI. Le cas d'un pays en développement : l'Inde

Rétrospectivement, une étude de l'évolution de l'enseignement supérieur en Inde, au cours des 20 à 30 dernières années[68] montre qu'un effort systématique et continu a été fait pour promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur en général, et l'internationalisation dans le cadre de l'AGCS en particulier. Premier constat, l'enseignement supérieur a vu ses ressources budgétaires sérieusement amputées depuis la fin des années 1980, et plus particulièrement depuis le début des années 1990, suite à l'introduction de nouvelles politiques de réforme économique qui a précédé une vague massive de privatisation de l'enseignement supérieur. Face à un système privé qui a pris une énorme ampleur à très courte échéance, le gouvernement a dû réfléchir à de possibles mécanismes de régulation et d'accréditation. Dernièrement, plusieurs projets de loi ont été présentés au parlement national, portant sur l'autorisation d'entrée en Inde d'établissements étrangers d'enseignement, sur la mise en place de tribunaux universitaires et de la *National Accreditation Regulatory Authority*, ainsi que sur le contrôle des pratiques déloyales dans l'éducation[69]. Ainsi, la réduction des subventions publiques, la hausse des droits de scolarité dans les établissements publics et privés, la privatisation et les initiatives législatives susmentionnées, qui sont susceptibles de remplir les conditions préalables au commerce de l'éducation prévues par le système de l'AGCS, permettent au gouvernement d'assurer une transition harmonieuse vers la nouvelle voie qui s'ouvre, d'un enseignement supérieur placé sous le régime de l'AGCS. Du moins, les bases sont-elles clairement jetées et tracées.

Aujourd'hui, le sentiment général est que l'Inde est obligée par l'OMC d'ouvrir son secteur de l'enseignement supérieur à des prestataires étrangers, de mettre un terme aux subventions publiques et de prendre un engagement formel à l'égard de l'AGCS, même

68. Pour une étude détaillée de l'état actuel de l'offre publique et privée, des investissements publics, de la capacité insuffisante du système, de l'évolution des politiques nationales relatives à l'enseignement supérieur en Inde, etc., voir Tilak (2005, 2008*a*).

69. Les textes des projets de loi peuvent être consultés sur le site : http://prsindia.org

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

si, au sens strict, elle n'a aucune sorte d'obligation. À l'instar de maints autres pays, l'Inde est placée devant un dilemme : souscrire ou non des engagements à l'égard de l'OMC sur ses services d'enseignement supérieur au titre de l'AGCS (Tilak, 2006) ou explorer d'autres solutions, en adoptant par exemple des approches sélectives, soit dans le cadre de l'AGCS, soit en dehors, sans prendre d'engagements au titre de l'AGCS. Le dilemme est à prendre au sérieux, car les bénéfices que procurerait l'engagement de l'enseignement supérieur dans le cadre de l'AGCS, comme le fait de disposer d'un cadre légalement contraignant au niveau international, pourraient être éclipsés par les problèmes soulevés par le système. En dépit des nombreuses objections et difficultés pratiques, et bien que l'Inde n'ait pris aucun engagement définitif au titre de l'AGCS en matière d'éducation, l'enseignement en Inde est déjà sur la voie de l'internationalisation et le commerce s'y pratique selon les quatre modes, même si ce n'est pas nécessairement dans le cadre de l'AGCS (Panchamukhi, 2008). Récemment encore, les établissements étrangers pouvaient pénétrer le marché indien de l'éducation par la « voie autonome », en application des règles établies par le *Foreign Investment Promotion Board*, sans avoir besoin d'une autorisation pour valider leur présence. Les prestataires étrangers n'étant pas enregistrés dans le système national, ils n'étaient pas assujettis aux réglementations, au système d'accréditation et aux autres règles du pays. Leurs diplômes n'étaient pas reconnus en Inde et, dans le cas d'établissements véreux, ils ne l'étaient même pas dans le pays étranger concerné (Agarwal, 2009, p. 333-334). Dans un tel contexte d'absence quasi totale de réglementation, l'AGCS peut paraître préférable. Force est néanmoins de reconnaître qu'un système de réglementation efficace est important avec ou sans l'AGCS, mais qu'il l'est encore plus dans le cadre de l'AGCS.

Deux séries de questions sont examinées séparément, bien qu'étroitement liées. La première se rapporte au commerce de l'éducation, et plus particulièrement à l'autorisation d'entrée en Inde pour les établissements étrangers (et à l'autorisation d'implanter des établissements indiens à l'étranger), ainsi qu'au recrutement d'étudiants étrangers et à d'autres aspects connexes. La deuxième série de questions concerne l'engagement formel de l'enseignement supérieur à l'AGCS. Ces deux aspects sont liés, dans la mesure où

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

tout environnement favorable au commerce est de nature à faciliter un engagement formel à l'AGCS. Nombreux sont ceux qui, sans recommander explicitement la soumission d'offres au système de l'AGCS, n'en plaident pas moins en faveur du commerce des services d'éducation.

Le gouvernement a entrepris de formuler des directives pour autoriser des universités étrangères à s'implanter en Inde et des établissements indiens à s'implanter à l'étranger, même si aucune décision politique n'a semble-t-il été clairement adoptée sur l'engagement de l'éducation au titre de l'AGCS. Il convient de noter que le commerce de l'éducation dans chacun des quatre modes est en plein essor en Inde – en dehors de tout cadre légal du type AGCS. La société indienne est très diverse, avec différents types d'établissements d'enseignement supérieur, publics et privés, et un large éventail d'acteurs politiques et économiques qui ont tous leurs propres intérêts à défendre. Certains établissements publics, comme les instituts indiens de gestion et de technologie, des universités, comme l'Université nationale ouverte Indira Gandhi (IGNOU), des organismes publics en charge de l'éducation, comme le *Central Board of Secondary Education* (CBSE), et plusieurs établissements privés sont désireux – et sont effectivement en train – d'exporter des services d'éducation, mais beaucoup d'autres ne le sont pas. Des ministères et d'autres organismes de commerce, comme la *National Association of Software and Service Companies* (NASSCOM), la *Confederation of Indian Industry* (CII) et la *Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry* (FICCI), ainsi que la *National Knowledge Commission* (NKC) sont favorables à la commercialisation de l'enseignement supérieur. Si nombre d'entre eux souhaitent étendre et même réglementer le commerce de l'enseignement supérieur, ils ne sont pas toujours favorables à la prise d'engagements dans le cadre de l'AGCS. De très rares tentatives sérieuses ont été faites pour étudier les conséquences d'un commerce de l'enseignement supérieur en Inde. Quelques auteurs (Deodhar, 2002 ; Sahni et Kale, 2004 ; Bhushan, 2006) ont mis en évidence les problèmes que l'AGCS poserait à l'enseignement supérieur en Inde, d'autres (Bhushan, 2004) ont suggéré une restructuration des procédures nationales, d'autres encore (Raychaudhuri et De, 2007, 2008) se sont employés à décrire les diverses barrières au

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

commerce à l'ère de la mondialisation. Peu d'entre eux (Chanda, 2003 ; Ahmad, 2005 ; Amin, 2008) ont souligné les avantages de l'Accord, et plus rares encore (Raju, 2006) sont ceux qui ont plaidé pour l'engagement de l'enseignement supérieur dans l'AGCS, avec une libéralisation progressive.

Quels sont les enjeux pour l'Inde, à la fois exportateur et importateur de services d'enseignement supérieur ? Tout d'abord, examinons l'Inde en tant que pays exportateur. D'aucuns considèrent que le pays détient un immense potentiel d'exportation de ses savoirs, non seulement dans les disciplines traditionnelles et classiques comme l'étude des religions et des cultures, l'ayurveda et le yoga, mais aussi dans les disciplines modernes comme les sciences informatiques. Des institutions, comme l'IGNOU, offrent déjà plusieurs programmes d'enseignement à distance à l'étranger, en collaboration avec des établissements partenaires dans différents pays : Afghanistan, Arabie saoudite, Bahreïn, Bangladesh, Émirats Arabes Unis, Éthiopie, Fidji, Kenya, Kirghizistan, Koweït, Maurice, Mongolie, Népal, Oman, Qatar, Singapour et Sri Lanka, (mode 1). Le marché indien de la cyberformation devrait rapporter approximativement 22 millions de dollars EU (Sahni et Kale, 2004). De plus, en 2009-2010, près de 21 800 étudiants étrangers poursuivaient leurs études dans des universités et autres établissements d'enseignement supérieur indiens selon un mode conventionnel (Shah et Negi, 2011)[70].

Qui plus est, la plupart des étudiants étrangers sont inscrits dans un petit nombre d'universités choisies. Les dix premières universités comptent plus de 10 000 étudiants étrangers, soit les deux tiers du total (*tableau 6.2*).

70. Selon d'autres sources, on recensait 26 000 étudiants étrangers en Inde, en 2006. Voir l'article « Easier visas », 2009.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Tableau 6.1 Nombre d'étudiants étrangers dans des universités indiennes

Régions du monde	1982-1983	1991-1992	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2004-2005	2005-2006
Asie	5 701	5 079	4 832	3 496	3 866	4 312	4 452	9 849	10 493
dont l'Asie du Sud	1 993	2 044	2 602	2 031	2 005	2 226	1 852	n. d.	n. d.
Australasie (Océanie)	87	28	40	12	44	45	40	55	71
Afrique	4 696	7 028	4 079	2 549	2 961	2 363	1 900	2 005	2 403
Europe	138	154	126	120	180	252	142	178	206
Amérique	593	151	309	275	327	432	353	593	654
Total*	11 219	12 765	10 087	6 988	7 791	8 175	7 738	13 267	14 456

Source : MHRD, 1987 : AIU, 2007.
Note : n.d. : non disponible ; * : inclut d'autres pays.

Tableau 6.2 Dix premières universités indiennes en termes d'étudiants étrangers, 2005-2006

	Étudiants étrangers		Étudiants étrangers
IGNOU	3 000	Bharatiya Vidyapeeth, Pune	441
Université de Pune	2 455	Université de Mysore	389
Université de Manipal	1 477	Université d'Osmania	314
Université de Delhi	1 055	Université islamique d'Aligarh	250
Institut Birla de technologie et des sciences, Pilani	912	Université hindoue de Bénarès	214
		Total	**10 507**

Sources : AIU, 2007 ; voir aussi *Times of India* (New Delhi), 7 août 2008.

Curieusement, nombre de grandes universités bien établies, comme l'Université de Bombay, l'Université de Calcutta et l'Université de Madras, ne figurent pas parmi les dix premières universités. Quatre universités seulement, dont une université ouverte et une université privée, accueillent plus de 1 000 étudiants

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

étrangers. Les étudiants étrangers inscrits à l'IGNOU ont choisi de suivre des cours à distance. De nombreuses universités n'ont pas de politique de recrutement d'étudiants étrangers clairement définie, bien que l'UGC ait lancé un dispositif de promotion en ce sens, et encouragé les universités à y participer[71].

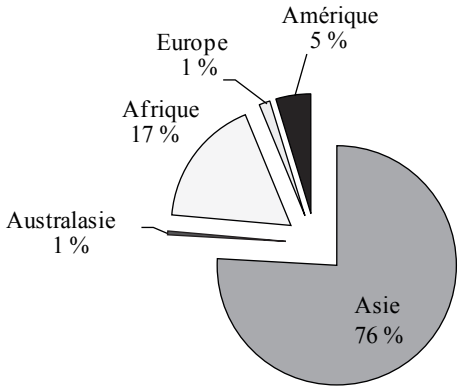
Ces chiffres représentent une très faible proportion de la population étudiante totale inscrite dans des établissements indiens d'enseignement supérieur. Qui plus est, la majorité des étudiants viennent d'abord du continent asiatique, notamment de l'Asie du Sud (principalement du Népal et du Bangladesh) pour la moitié d'entre eux, puis du continent africain. En revanche, les étudiants issus des riches pays occidentaux sont très peu nombreux. Le potentiel d'exportation de l'Inde se limite essentiellement aux pays en développement d'Asie et d'Afrique. En ce sens, l'Inde peut s'insérer dans le modèle « centre-périphérie » (Altbach, 2004), principalement en tant que « semi-périphérie » entre pays développés et pays émergents, même si certains soutiennent qu'elle peut devenir une force motrice à l'avenir[72].

71. Le dispositif intitulé *Promotion of Indian Higher Education Abroad* (PIHEAD) vise à promouvoir l'enseignement supérieur indien à l'étranger, en offrant des programmes diplômants classiques et des programmes non diplômants de courte durée spécialement destinés aux étudiants étrangers, ainsi qu'à établir des campus à l'étranger. Les pays visés par le PIHEAD sont ceux du Moyen-Orient, d'Afrique, de l'ASEAN et de la CEI. En vertu de ce dispositif, les établissements sont libres de fixer le montant des droits de scolarité en fonction de la concurrence internationale et d'utiliser les recettes au profit du développement des infrastructures pour les étudiants étrangers. Il est mis en œuvre par l'UGC, en coopération avec la société *Educational Consultants India Limited* (EdCIL), la FICCI, la *Federation of Indian Export Organisations (FIEO), l'Indian Council of Cultural Relations* (ICCR) et l'*Association of Indian Universities* (AIU). Voir www.ugc.ac.in/new_initiatives/promothe.html

72. L'approche centre-périphérie signifie que les pôles d'enseignement de haute qualité sont concentrés uniquement dans les pays riches du monde occidental qui dirige, que les pôles des pays en développement sont situés à la périphérie et qu'ils ne peuvent que suivre ceux du centre.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Figure 6.1 Étudiants étrangers en Inde, par région, 2005-2006



De plus, la demande d'admission de membres de la diaspora indienne dans des établissements indiens, privés ou publics, est également en hausse. Le gouvernement, sans aucune considération d'ordre social, économique et éducatif, a aussi explicitement encouragé (et même obligé, dans un passé récent,) les établissements d'enseignement supérieur en Inde à lever des fonds via divers mécanismes. Les comités nommés par le gouvernement ont en outre expressément recommandé d'augmenter les droits de scolarité des étudiants et de générer d'autres recettes en appliquant des droits plus élevés aux étudiants étrangers. De nombreuses universités poursuivent activement ces stratégies, sans grand succès cependant. Toutes ces pratiques relèvent du mode 2 de l'AGCS.

Si les pouvoirs publics n'autorisent pas explicitement des établissements comme les instituts indiens de gestion à s'implanter à l'étranger, un certain nombre d'établissements publics et privés se sont déjà lancés dans le commerce de l'éducation selon le mode 3 de l'AGCS. Par exemple, l'Académie d'enseignement supérieur de Manipal a ouvert des campus délocalisés au Népal et en Malaisie, l'Institut Birla de technologie et de sciences à Dubaï, l'Institut Birla de technologie (Ranchi) à Oman, et la *Delhi Public School Society* dans 13 pays (Équipe CNUCED, 2005), sans oublier le CBSE qui a ouvert plusieurs établissements secondaires dans les pays du Golfe

et dans d'autres pays d'Asie centrale ou occidentale. S'y ajoutent d'autres établissements, tels que l'Institut national de technologie de l'information, qui a mis en place des centres de formation délocalisés dans pas moins de 44 pays.

Selon divers rapports, de plus en plus d'enseignants indiens, notamment en mathématiques, en anglais et en sciences, partent enseigner à l'étranger. Cette pratique correspond au mode 4 et soulève de graves difficultés. L'exportation de services d'éducation ou l'expatriation d'enseignants et de formateurs peut représenter une source de devises et d'envois de fonds pour l'Inde, mais si cette tendance s'inscrit dans la durée ou se pérennise, elle risque d'aggraver la pénurie d'enseignants dans les écoles indiennes. En règle générale, les exportations entraînent aussi une hausse du coût des services d'éducation, au détriment des catégories les plus pauvres de la population locale (Chanda, 2003). Il est donc important de souligner que le commerce se développe selon les quatre modes, officiellement en dehors du cadre de l'AGCS, puisqu'aucun engagement formel n'a encore été pris.

Le gain financier est l'un des aspects importants, même si d'aucuns soutiennent aussi que ces mode de commercialisation contribuent à la reconnaissance internationale du système éducatif indien. La NKC (2007) est également favorable à l'internationalisation, pour des raisons d'ordre économique essentiellement[73]. Elle préconise d'autoriser les établissements étrangers à venir en Inde, en stimulant les meilleurs établissements et en dissuadant les moins bons, de manière à diminuer le flux d'étudiants indiens partant étudier à l'étranger et, partant, de faire de substantielles économies de devises[74]. La NKC recommande aussi d'encourager les établissements indiens à établir des campus

73. La NKC (2007, 2008) se positionne nettement en faveur de la privatisation et du commerce de l'enseignement supérieur. Voir une brève analyse de la NKC chez Tilak (2007).

74. Comme indiqué précédemment, le montant total des dépenses des étudiants indiens est estimé à 4 milliards de dollars EU par an, ce qui équivaut à 184 milliards de roupies indiennes (NKC, 2007, p. 57). Certains affirment aussi qu'il est impossible de réaliser des économies, puisque les étudiants partiront de toute façon à l'étranger, dans la mesure où nombre d'entre eux n'ont pas seulement l'intention d'y poursuivre des études supérieures, mais aussi d'y obtenir le droit de résidence.

à l'étranger et d'engager des efforts particuliers pour attirer des étudiants étrangers en Inde. Elle fait valoir l'intérêt pour l'Inde d'accroître le nombre d'étudiants étrangers dans ses universités à 50 000 au moins, car, en leur faisant payer 10 000 dollars EU par an à chacun, elle pourrait récolter la somme non négligeable d'un demi-milliard de dollars EU[75]. Outre des économies pour les finances publiques, cette hausse des effectifs étrangers permettrait aussi de favoriser la concurrence, d'élargir les choix des étudiants et d'atteindre des niveaux plus élevés d'excellence académique.

Certaines mesures ont déjà été prises pour attirer de plus en plus d'étudiants : assouplissement des réglementations en matière d'entrée et de visa pour les étudiants étrangers, création de missions indiennes à l'étranger pour offrir des services de conseils personnalisés aux étudiants désireux de poursuivre leurs études en Inde, constitution d'un corps de professionnels agréés pour les étudiants étrangers, création dans les universités de centres éducatifs internationaux[76] en tant que points nodaux, dont l'objectif est d'aider les étudiants étrangers dans chaque université. Le gouvernement a l'intention de faire de l'Inde une plaque tournante internationale des savoirs (« Easier visas », 2009. Voir aussi Planning Commission, 2011).

Beaucoup pensent cependant que l'Inde, faute de pouvoir rivaliser avec les géants du commerce international, n'est peut-être pas en mesure de devenir un important exportateur, mais plutôt un gros importateur. Le pays ne compte qu'une faible poignée d'établissements susceptibles d'exporter un enseignement de qualité et de réussir à le commercialiser ; ils ont également besoin d'un investissement initial colossal, mais sont loin d'en disposer. Le sentiment général est aussi que l'exportation de ces services risque de se faire aux dépens du développement de l'éducation sur le territoire national, si on tient compte du taux très élevé de la demande d'enseignement non satisfaite dans le pays. En réalité,

75. On peut aussi considérer que, si le montant annuel des droits à payer par un étudiant est de 10 000 dollars EU, très peu d'étudiants étrangers seront tentés de venir étudier en Inde, car il leur reviendra probablement moins cher d'opter pour un pays avancé.

76. L'UGC octroie une aide aux universités pour la construction de résidences universitaires pour les étudiants étrangers.

le principe de l'avantage comparatif a une grande influence sur le commerce international, et les domaines dans lesquels l'Inde dispose d'avantages comparatifs ne sont pas précisément les plus recherchés dans les pays avancés et/ou n'offrent pas de perspectives suffisantes à générer des recettes.

Après avoir étudié l'Inde, exportateur, examinons maintenant l'Inde en tant que pays importateur. Des accords de recherche collaborative avec des universités étrangères renommées sont également monnaie courante, et leur nombre est en augmentation depuis quelques années mais, sans finalité marchande, ces projets de collaboration universitaire ne relèvent pas du domaine du commerce. D'un point de vue commercial, il ne fait aucun doute que l'Inde, territoire immense avec une très forte demande d'éducation, est un marché potentiellement lucratif. L'un des modes de commerce de services les plus répandus est le suivant : de nombreux établissements étrangers organisent des « salons » en Inde pour recruter des étudiants indiens et les inciter à faire leurs études dans des universités étrangères et, maintenant, ces manifestations se tiennent régulièrement chaque année dans plusieurs villes indiennes. Trois cents prestataires étrangers de services d'éducation sont venus en Inde pour recruter des étudiants et leur proposer de faire des études sur leurs campus nationaux, dont plus d'un tiers viennent du Royaume-Uni (Powar et Bhalla, 2006). Nombreuses sont aussi les universités étrangères qui passent contrat avec des agences locales pour assurer leur promotion auprès des étudiants[77].

77. Les plus grands exportateurs de services d'éducation en Inde sont l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Une revue de la publicité faite par les prestataires étrangers de services d'éducation parue dans les médias indiens, en 2000, montre que sur l'ensemble des annonceurs (144 au total), le Royaume-Uni arrive en tête (53), suivi de l'Australie (40), des États-Unis (24), de la Nouvelle-Zélande (20) et du du Canada (7). Les autres pays annonceurs sont la Bulgarie (2), Chypre (1), la France (2), Hong Kong (Chine) (1), l'Irlande (1), Maurice (1), le Népal (2), la Roumanie (1), la Russie (1) et la Suisse (3). Pour 117 d'entre eux, l'objectif était d'attirer des étudiants dans leurs pays, les 27 autres proposant des programmes en Inde (Powar, 2002).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Résultat : plus de 170 000 étudiants indiens sont partis à l'étranger poursuivre leurs études en 2008 (contre 51 000 environ en 1999-2000 et moins de 5 000 en 1990-1991), en deuxième position après la Chine, dont 100 000 approximativement étudiants sont aux États-Unis[78], soit 14 % du nombre total d'étudiants internationaux dans ce pays, 26 000 autres en Australie et également 26 000 au Royaume-Uni[79] (ISU, 2010). Les autres grandes destinations sont l'Allemagne, le Canada, la Chine, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande, Singapour et la Suède. Les diplômes étrangers sont l'objet de toutes les convoitises en Inde, comme dans maints autres pays en développement. Plus de 70 % des étudiants indiens choisissent des pays étrangers, comme les États-Unis, pour faire leurs études de mastère et de doctorat. Un petit nombre d'entre eux seulement y vont pour des études de niveau licence. De même, la gestion et l'ingénierie sont les disciplines de prédilection pour de nombreux étudiants, alors qu'ils sont très peu à choisir les lettres et les sciences sociales. À titre d'exemple, sur les 1 757 étudiants qui se sont expatriés en France, en 2008, 60 % étaient inscrits en gestion et 30 % en ingénierie. L'ouverture économique du début des années 1990 et l'augmentation du pouvoir d'achat des classes moyennes et de la haute bourgeoisie en Inde sont probablement les deux principales raisons de la hausse rapide du nombre d'étudiants qui partent étudier à l'étranger. Le même phénomène peut sans doute aussi être observé pour d'autres pays, en particulier la Chine.

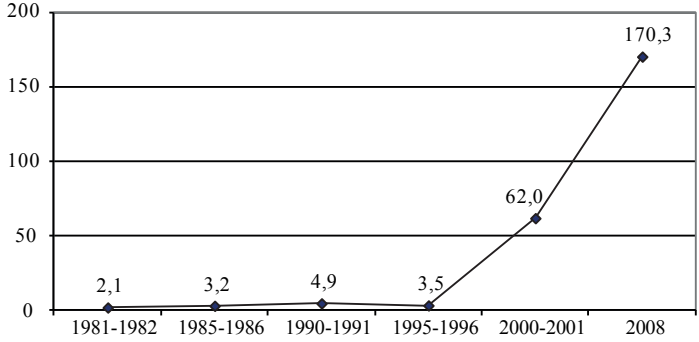
En termes financiers, on estime que, sur la base des statistiques fournies par la Banque de réserve de l'Inde, le total des importations (paiements) liées au commerce des services d'éducation est passé de 61 millions en 1999-2000 à 2,3 milliards de dollars EU en 2009-2010 (Hill et Chalaux, 2010, p. 2027). Le chiffre actuel représente approximativement 3 % du total des paiements effectués pour les importations de services par l'Inde.

---

78. Selon les dernières estimations, les étudiants indiens, au nombre de 105 000, se placent au second rang en termes de population d'étudiants internationaux aux États-Unis en 2009-2010 (*New York Times*, 14 octobre 2011). www.nytimes.com/2011/10/14/world/asia/squeezed-out-in-india-students-turn-to-united-states.html?_r=1

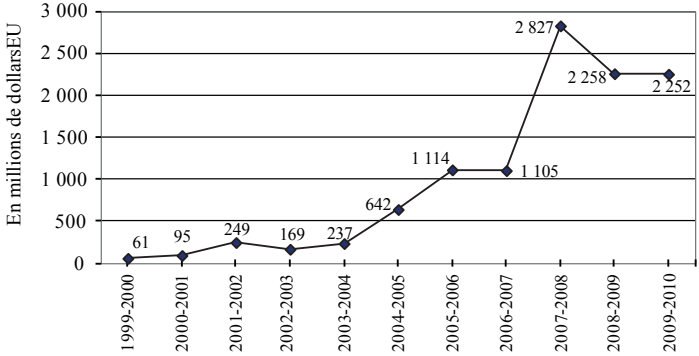
79. Les autres grandes destinations des étudiants indiens sont l'Allemagne et la Nouvelle-Zélande.

Figure 6.2 Tendances de la mobilité sortante des étudiants indiens (en milliers)



Source : MHRD, plusieurs années ; ISU, 2010.

Figure 6.3 Inde : Importations (paiements) de services d'éducation



Source : Raychaudhuri et De, 2008 ; les données concernant les dernières années ont été complétées par la Banque de réserve de l'Inde.
Note : * partiellement révisé ; les chiffres réels peuvent être beaucoup plus élevés.

Dans ce mode, la pratique actuelle est différente de celle du passé, malgré d'apparentes similitudes avec celle qui a dominé pendant plusieurs décennies. Aujourd'hui, les universités étrangères viennent en Inde pour mener une stratégie commerciale agressive

de leurs programmes et pour séduire des étudiants qui ne comptent pas nécessairement parmi les plus brillants, et à qui elles feront payer des droits élevés équivalents à la totalité des coûts, sinon plus. Auparavant, les étudiants cherchaient à intégrer des universités étrangères, leur admission se faisait au mérite et, la plupart du temps, ils obtenaient des bourses d'études et étaient dispensés de frais de scolarité. De plus, il y a beaucoup de prestataires étrangers de services d'éducation en Inde et leur nombre augmente rapidement. Selon les estimations, ils étaient 144 en 2000 et 438 en 2006 (Powar et Bhalla, 2006). Ce mode, moins répandu mais néanmoins visible, comprend les prestataires étrangers de services d'éducation qui offrent des programmes en Inde au titre d'accords de jumelage[80]. Selon une autre estimation (NIEPA, 2004), près de 130 programmes ont été offerts par des établissements étrangers au cours des dix dernières années en Inde. Sur les 131 établissements composant l'échantillon de l'étude conduite par le NIEPA (2004), 59 opéraient en partenariat avec des universités britanniques et 66 avec des universités américaines, pour la plupart de second ou de troisième niveau académique[81]. Aucune université étrangère de très haut niveau n'a été attirée en Inde (Paul, 2009). Sur le total des établissements de cet échantillon, 82 % offraient des programmes de formation professionnelle, 15 % des programmes technique et 4 % seulement offraient un enseignement général.

Dans le domaine de la formation professionnelle, les programmes de gestion sont les mieux cotés. Les formations en gestion d'entreprises et en gestion hôtelière couvrent approximativement

80. Y sont aussi inclus les « programmes validés » : un programme dispensé par un établissement local d'enseignement supérieur est validé par un établissement étranger comme étant équivalent au sien et qui permet de délivrer un diplôme étranger à l'étudiant.

81. Font partie de ces universités : la Maris University, le Maharishi Institute, la Marshall University, l'Andrews University et la Montclair State University (États-Unis), la Heriot-Watt University, le Dudley College, la University of Edexcel, Weigan & Leigh et la Northumbria University (Royaume-Uni), ainsi que le Waltham Forest College, la Western International University, la Grambling State University, la Clark University, la Liverpool John Moores University, la Coventry University, la De Montfort University, l'Oberlin College et le Mount Holyoke College. On ne dispose guère de données sur ces prestataires et de nombreux autres prestataires étrangers en Inde. Voir aussi Powar et Bhalla (2006).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

80 % du nombre total de programmes. Les données disponibles montrent que l'État de Maharastra détient le record des offres de formation en gestion hôtelière, Delhi celui de la formation en gestion d'entreprises. À l'heure actuelle, l'enseignement technique ne semble pas susciter beaucoup d'intérêt, bien que 19 établissements offrent des programmes dans ce domaine.

Dans bien des cas, il s'avère que les programmes offerts par ces établissements ne sont ni accrédités, ni reconnus dans leur pays d'origine. Malgré un statut *de jure* de plus en plus souvent douteux, de nombreux prestataires étrangers de services et de programmes éducatifs continuent d'exploiter l'engouement pour un enseignement étranger d'étudiants et de parents trop crédules. Par exemple, il est apparu que 46 prestataires étrangers n'avaient ni accréditation, ni reconnaissance dans leur propre pays. Par ailleurs, 23 des 26 partenaires indiens n'étaient affiliés à aucune université indienne. De nombreux établissements étrangers et leurs partenaires indiens ne sont pas des établissements d'enseignement supérieur officiellement reconnus. Tout ceci est révélateur du type et de la nature du commerce en cours. Ce commerce est florissant parce que l'information est asymétrique et imparfaite. La plupart des programmes sont offerts dans le cadre d'accords de jumelage, qui sont l'un des dispositifs favoris des établissements étrangers désireux d'attirer des étudiants internationaux dans leur pays. Le jumelage est une formule relativement bon marché, une partie du programme étant dispensée dans chaque pays hôte et n'exige pas de gros investissements supplémentaires des prestataires étrangers ou du partenaire indien. Des instituts indiens collaborent aussi en assez grand nombre avec des universités étrangères. À ce jour, près de 150 établissements indiens ont passé des accords de collaboration avec des universités étrangères et délivrent des diplômes mais, la majorité d'entre eux étant des instituts privés non reconnus par la *University Grants Commission* (UGC) ou le *All India Council for Technical Education* (AICTE), leurs diplômes ne sont pas valides[82]. La plupart de ces accords de collaboration peuvent être considérés

82. En 2007, environ 104 établissements d'enseignement technique ont dispensé des programmes en collaboration avec des universités étrangères, sans avoir l'agrément du *All India Council for Technical Education* (Agarwal, 2009, p. 334).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

comme une sorte d'alliance[83]. Il existe très peu de partenariats avec des universités et des collèges publics[84]. Le résultat net est que cette forme d'internationalisation de l'enseignement supérieur est essentiellement pratiquée par des établissements étrangers et indiens « qui ne sont en aucun cas connus pour leur haut niveau de formation et la qualité de leur enseignement » (Paul, 2009, p. 37). L'engouement pour les diplômes étrangers ne va sans doute pas durer, ce qui entraînera également la disparition de ces prestataires étrangers. Mais, tant que cette asymétrie de l'information subsistera et que les mécanismes de régulation seront fragiles, ce commerce se poursuivra, se nourrissant de l'arrivée continue de nouveaux acteurs – prestataires de services d'éducation et étudiants.

Jusqu'à présent, le mode le plus délaissé est l'implantation de campus par des universités étrangères sur le territoire indien, qui implique un afflux d'investissements directs étrangers dans l'éducation, ainsi que la mise en place d'établissements en Inde. Ce mode est pourtant le mode préféré du gouvernement, car il réduit le nombre d'étudiants qui partent faire des études à l'étranger, réduisant ainsi la sortie de devises vers d'autres pays sous forme de droits de scolarité et de dépenses connexes, sans oublier l'intérêt que présentent les investissements directs étrangers sous forme de capitaux étrangers. Aujourd'hui, la loi indienne sur la « voie automatique » autorise à 100 % l'investissement direct étranger dans l'enseignement supérieur, mais cette formule est la moins attrayante, car l'ouverture d'un campus délocalisé exige d'énormes investissements d'infrastructure. Aucun des 131 prestataires étrangers de services d'éducation n'a ouvert son propre campus dans le pays, alors que quelques-uns ont créé des coentreprises. Si quelques universités étrangères ont manifesté leur intérêt pour l'ouverture d'un

83. Citons, par exemple, l'alliance entre l'École indienne de commerce et Kellogg, entre NIIT et ITT Educational Services (États-Unis), entre Modi Enterprise et la Western International University, entre l'Institut de technologie de gestion et la Fairleigh Dickinson University, entre Tata Infotech et la Hertfordshire University.

84. *id21 insights education 7* (septembre 2008, p. 6), www.id21.org/insights/insights-ed07/index.html

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

campus en Inde, aucun projet n'a encore pu se développer[85]. Pour quelques cas, il est difficile de dire s'il s'agit de campus délocalisés d'un établissement étranger, d'établissements franchisés, jumelés ou gérés de façon indépendante. D'après des articles parus dans les médias, 40 universités internationales ont sollicité le gouvernement du Maharastra pour acquérir des terrains en vue d'y établir des campus, mais les informations sont rares concernant ces projets. Laureate a lancé un projet d'université dans l'Andhra Pradesh, mais elle s'est retirée lorsque la réglementation s'est complexifiée dans cet État qui a pourtant la réputation d'être favorable aux prestataires étrangers (Altbach, 2009*b*). Les universités étrangères ne mettent en place des installations complètes et des programmes onéreux que lorsque le pays hôte prend en charge la totalité des frais, comme c'est le cas dans les pays du Golfe, par exemple avec la *Cornell University Medical School* au Qatar[86]. Bien évidemment, la motivation de ces établissements est commerciale : faire de l'argent rapidement sans investissements importants à long terme. Ils « ne cherchent pas à

85. Il existe un seul exemple d'implantation d'un investisseur étranger en Inde, qui a été désastreux. Le Sylvan Institute, une entreprise commerciale privée basée aux États-Unis, proposait des programmes d'enseignement supérieur à Hyderabad. Son bureau, implanté en Malaisie, était chargé de dispenser le programme. Sylvan a fait l'acquisition de 125 hectares de terrain à un taux subventionné auprès de l'Andhra Pradesh Industrial Infrastructure Corporation pour lancer son South Asia International Institute à Hyderabad. Malgré le soutien du gouvernement de l'Andhra Pradesh, il a mis fin à ses activités en Inde au bout d'un an, abandonnant étudiants, enseignants, et tout le reste du personnel, sous prétexte d'un contexte réglementaire défavorable. Ce fut un désastre (Blumenstyk, 2004). Deux autres établissements, considérés comme de haut niveau, ont tenté une implantation par le biais de leurs branches commerciales : la Carnegie Mellon University à Pittsburgh, et l'Illinois Institute of Technology à Chicago, qui ont offert des programmes de troisième cycle en ingénierie. La tentative s'est encore soldée par un échec, à cause de droits trop élevés et de programmes incapables d'attirer un nombre suffisant d'étudiants. Voir Anandkrishnan (2006).

86. Créée en 2004, à la suite d'un accord signé en 2001 entre la Fondation du Qatar et l'université, cette école est considérée comme la première faculté de médecine de la Cornell University en dehors des États-Unis. La Fondation du Qatar a contribué pour 750 millions de dollars EU à sa construction et a accepté de couvrir les coûts d'exploitation pendant les 11 premières années. L'école offre actuellement des formations médicales et prémédicales onéreuses. Un autre exemple est celui de la Georgia Tech University, qui a récemment exprimé le souhait d'ouvrir un campus dans l'Andhra Pradesh, à condition de bénéficier d'un don de 500 hectares de terrain et d'une dotation initiale en capital d'1 milliard de roupies indiennes (environ 20 millions de dollars EU au taux de change du 26 octobre 2011) !

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

investir dans des infrastructures universitaires onéreuses, comme des laboratoires scientifiques et des installations de recherche. Ils souhaitent minimiser les investissements et maximiser les bénéfices, comme toute entreprise » (Altbach, 2009*b*).

En Inde, les « importations » de services d'éducation augmentent à cause du niveau insuffisant de l'offre intérieure, d'un intérêt accru pour l'enseignement étranger, ou des deux. En dépit d'une expansion rapide, il existe toujours une très forte demande d'enseignement supérieur non satisfaite dans le pays. En Inde, comme dans maints pays en développement, un diplôme étranger est considéré comme étant hautement rentable. À lui seul, le label étranger vaut de l'or sur le marché du travail. Par conséquent, il peut y avoir une demande privée pour des programmes d'enseignement offerts par des prestataires étrangers de services d'éducation, même si l'enseignement dispensé par ces établissements étrangers bas de gamme n'est pas de meilleure qualité que l'enseignement très ordinaire qu'offrent la plupart des établissements accrédités en Inde. Qui plus est, la plupart des prestataires étrangers n'offrent que des programmes de licence dans des domaines générateurs de gros profits. Il n'en existe pas moins une demande pour ces programmes, car les étudiants espèrent qu'ils seront de meilleure qualité, mais aussi et surtout qu'ils faciliteront ultérieurement leur accès à des programmes de troisième cycle dans des universités étrangères ou à un emploi dans un pays étranger. Les étudiants pensent que les programmes étrangers sont pratiques, adaptés au marché, avec des programmes d'études et d'examens modulables, des systèmes d'évaluation attrayants et des perspectives d'emploi prometteuses à l'étranger. Pour la même raison, les partenaires indiens préfèrent collaborer avec une université étrangère lorsqu'ils peuvent associer son image de marque au diplôme qu'ils délivrent. De plus, les accords de jumelage permettent parfois aux établissements indiens de valider au niveau national et international leurs programmes de médiocre qualité, dont certains peuvent être qualifiés de programmes « sandwich », et d'attirer à la fois des étudiants nationaux désireux d'acquérir un diplôme étranger et des étudiants internationaux. Il est également possible qu'un meilleur suivi de ces programmes soit assuré par les universités mères étrangères, en particulier si une université étrangère partenaire est associée au programme.

Toutefois, les données sur le taux de placement des programmes d'enseignement étrangers offerts en Inde ou dans d'autres pays en développement sont rares et, dans le cas des programmes les plus chers, il semble qu'aucune étude n'ait été conduite pour en estimer la rentabilité.

Il importe de noter qu'en l'absence de politique gouvernementale claire, le commerce de l'éducation se développe au-delà des frontières en dehors de tout cadre réglementaire, parce que les mécanismes de régulation sont inefficaces ou inexistants, que la mise en œuvre est parfois défaillante, que les organismes de régulation empiètent les uns sur les autres et sont contradictoires, et parce que la collusion règne à cause des pressions politiques ou autres (Paul, 2009, p. 39). Après beaucoup de tergiversations, pour la première fois en 1997, le gouvernement a ressenti la nécessité de formuler des réglementations concernant les établissements étrangers, lorsque le Gouvernement de l'Union a admis l'existence d'ambiguïtés dans les dispositions légales pertinentes de la Haute Cour de Madras. Au cours des années qui ont suivi, il a élaboré des dispositions réglementant l'entrée des prestataires étrangers de services d'éducation en Inde. Ces dispositions, qui n'ont pas permis d'empêcher des établissements étrangers non autorisés et de qualité douteuse de mener leurs activités dans le pays, sont analysées ci-après. L'Inde, comme bien d'autres pays en développement, craint légitimement que les établissements nationaux ne soient submergés par des établissements étrangers, « décidés à faire des profits et non à contribuer au développement national » (Altbach, 2006, p. 27). Elle a déjà libéralisé la législation en matière de devises pour les études à l'étranger, et autorisé l'investissement direct étranger à 100 % dans l'éducation grâce à la loi sur la « voie automatique », mais il lui reste à mettre au point une stratégie politique claire et cohérente. Les déclarations sont contradictoires et la confusion règne aussi concernant l'engagement sur les services d'éducation selon l'AGCS. Le ministère du Commerce a présenté une offre à l'OMC dans le cadre de l'AGCS, et a inclus les services d'enseignement supérieur dans son offre révisée, en août

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

2005 (OMC, 2005)[87]. Cette offre couvre tous les modes de fourniture. Mais, alors que sous les modes 1, 2 et 3, elle ne fixe aucune restriction à l'accès aux marchés, sous le mode 1, elle est conditionnelle à ce que les prestataires de services soient soumis aux réglementations applicables aux prestataires nationaux du pays d'origine. Sous le mode 3, l'offre est conditionnelle à ce que les droits puissent être fixés par les autorités compétentes, et que ces droits ne conduisent pas à facturer des frais de capitation ou à réaliser des bénéfices excessifs ; elle est également soumise aux réglementations déjà en vigueur ou que les autorités compétentes pourraient prescrire. Dans le cas d'investisseurs étrangers déjà impliqués dans une collaboration en Inde dans ce secteur spécifique, l'offre est soumise à approbation. Selon le mode 4, l'accès est non consolidé « sauf pour les éléments de la section horizontale ». Il n'y a pas non plus de limitations concernant le traitement national dans aucun des trois premiers modes[88]. En résumé, les éléments constitutifs de l'offre qui a été déposée, ainsi que les restrictions concernant l'accès aux marchés, sont illustrés sur le *tableau 6.3*.

En retour, l'Inde a aussi reçu plusieurs demandes d'autres pays, y compris de l'Australie, du Brésil, des États-Unis, de la Norvège, de la Nouvelle-Zélande et de Singapour. Ces demandes portaient sur des engagements concernant l'accès intégral aux marchés et le traitement national pour les modes 1, 2 et 3. Une autre requête adressée à l'Inde concerne la mise en place d'un mécanisme transparent pour l'accréditation de programmes d'études fournis par des prestataires étrangers de services d'éducation, ainsi que d'une procédure d'arbitrage en réparation des griefs. D'une manière

87. Dans l'offre révisée, qui couvre 11 secteurs et 94 sous-secteurs, à la différence de l'offre initiale déposée en janvier 2004, qui ne couvrait que 7 secteurs et 47 sous-secteurs, l'Inde a « non seulement montré sa volonté d'élargir la portée des engagements pris lors du Cycle d'Uruguay en posant sur la table des négociations de nouveaux services et sous-secteurs, mais elle a aussi manifesté son intention d'éliminer les restrictions à la présence commerciale dans certains domaines clés où des engagements avaient déjà été pris » (Chanda, 2006, p. 5). L'Inde a aussi adopté la méthode plurilatérale, à l'image des États-Unis et de l'UE, dans l'optique d'accélérer les discussions concernant les services, en rassemblant une masse critique de pays représentant les principaux demandeurs et bénéficiaires de demandes de libéralisation.

88. Voir http://commerce.nic.in/wto_sub/services/NGMTS/sub_ngmts-29.htm ; voir aussi Raychaudhuri et De (2008).

générale, il est demandé à l'Inde de prendre des engagements concernant la transparence de ses réglementations, de simplifier ses procédures, d'éliminer le traitement différentiel des prestataires étrangers de services et de faciliter le mouvement des personnes physiques sous le mode 4 (OMC, 2005 ; voir aussi Agarwal, 2006).

Tableau 6.3 Offre de l'Inde au titre de l'AGCS dans le domaine de l'enseignement supérieur

Mode	Limitations concernant l'accès aux marchés
Mode 1 (fourniture transfrontalière)	Aucune. Toutefois, les prestataires de services sont soumis aux réglementations applicables aux prestataires nationaux du pays d'origine.
Mode 2 (consommation à l'étranger)	Aucune.
Mode 3 (présence commerciale)	Aucune. Toutefois, les droits facturés peuvent être fixés par les autorités compétentes, sans que cela conduise à facturer des frais de capitation ou à réaliser des bénéfices excessifs. En outre, les prestataires de services sont soumis aux réglementations déjà en vigueur ou à celles qui pourraient être prescrites par les autorités compétentes. Dans le cas d'investisseurs étrangers déjà impliqués dans une collaboration en Inde, l'approbation du FIPB (*Foreign Investment Promotion Board* – Conseil de promotion des investissements étrangers) est obligatoire.
Mode 4 (mouvement de personnes physiques)	Non consolidé.

Source : OMC, 2005, p. 36.

Cependant, le ministère du Développement des ressources humaines (MHRD) a proposé d'exclure les services d'éducation de son offre et d'adopter une approche prudente en la matière, compte tenu des problèmes qui pourraient en résulter, notamment l'arrivée massive d'établissements bas de gamme, avec leurs conséquences sur la qualité d'ensemble, la perte de liberté du gouvernement en matière d'élaboration de ses politiques et l'absence de mécanismes

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

de régulation efficaces[89]. Le MHRD semble toutefois favorable à l'exportation de services d'éducation, et même à l'importation de ces services sous le mode 2, mais pas sous le mode 3. Le ministère du Commerce, pour sa part, souligne les avantages d'un tel commerce sur le plan monétaire, en particulier la possibilité d'investissements directs étrangers. En dépit de « l'offre » et de « l'offre révisée », le Gouvernement indien n'a apparemment déposé aucune offre formelle « finale » jusqu'à présent, dans le cadre de l'AGCS.

Auparavant, la *National Knowledge Commission* (NKC, 2007, p. 46) a invité le gouvernement à « formuler des politiques appropriées concernant l'entrée d'établissements étrangers en Inde et la promotion d'établissements indiens à l'étranger, tout en garantissant des règles du jeu équitables entre établissements étrangers et nationaux au sein du pays ». Par conséquent, et comme il a déjà été mentionné, le gouvernement s'est employé à formuler des directives destinées à définir un cadre pour l'exportation et l'importation de services d'éducation, mais essentiellement pour l'importation de l'enseignement. L'*Association of Indian Universities* (AIU, 1999) a rédigé des principes directeurs portant principalement sur l'octroi des équivalences aux diplômes étrangers et, par la suite, le *All India Council for Technical Education* (AICTE, 2005) a élaboré une autre série de réglementations applicables aux prestataires étrangers (en 2003, version révisée en 2005) en matière d'enseignement technique. La *University Grants Commission* (UGC) n'a pas pris part à ce processus. Récemment, un comité présidé par le CNR Rao (désigné ci-après CNRRC ; Gouvernement indien, 2006*a*) a soumis un rapport consacré à l'enseignement supérieur général.

Toutes ces initiatives ont abouti à un enchevêtrement de règles et de réglementations du commerce de l'enseignement supérieur visant à autoriser l'entrée de prestataires étrangers de services d'éducation en Inde. L'AICTE et le CNRRC n'étaient pas favorables au franchisage ou à l'implantation de centres délocalisés. Le CNRRC

89. Il est apparemment courant que les ministères du Commerce et de l'Éducation d'un même pays aient des vues et des positions divergentes. L'Argentine en offre un exemple, avec le veto que le ministère de l'Éducation a opposé à une proposition émanant du ministère du Commerce (voir Verger, 2009*a*, p. 339-340). Au sein d'un gouvernement, différents acteurs peuvent avoir des intérêts contradictoires, le plus fort gagnant la partie (Jessop, 1990).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

était également contre le rapatriement des bénéfices réalisés par les établissements étrangers au profit de leur maison mère, et contre le « débauchage » de professeurs venant d'établissements indiens. Normalement, les universités d'un pays qui offrent des programmes dans un autre pays ne sont pas soumises au contrôle qualité ni aux autres réglementations du pays exportateur, si le programme ne vise que les seuls étudiants étrangers, en particulier si les universités ne sollicitent pas les fonds publics dans leur propre pays, ce qui leur a permis d'offrir toutes sortes de programmes. L'AICTE (2005) a insisté sur la nécessité que les établissements ou les programmes soient reconnus dans leur propre pays avant de pouvoir être exportés en Inde et que les diplômes ainsi offerts devaient bénéficier du même traitement que celui appliqué aux diplômes du pays exportateur et aux diplômes indiens. L'AICTE n'était pas favorable à l'entrée d'établissements *de novo*. Le CNRRC a estimé qu'outre l'accréditation des programmes par les organismes compétents du pays d'origine, il était nécessaire que les établissements étrangers soient enregistrés auprès de l'UGC comme des universités « reconnues », et qu'il était souhaitable qu'ils soient assujettis à des mécanismes de régulation et de contrôle appropriés définis par le Gouvernement indien[90]. Ils devaient également effectuer un dépôt de garantie « substantiel » qui serait perdu en cas de cessation de leurs activités. Les projets de jumelage ne sont possibles qu'avec des établissements indiens existants. Selon les principes directeurs de l'AICTE sur les droits et les procédures d'admission, les établissements étrangers sont assujettis aux réglementations de l'AICTE. Le CNRRC a suggéré de n'accorder aux universités étrangères qu'une période d'essai limitée à partir du démarrage de leurs activités, en proposant également une sorte d'accord de réciprocité : seules les universités étrangères dont le pays d'origine accorde à des universités indiennes des possibilités d'activités commerciales à l'étranger seraient autorisées à exercer en Inde, même si cette formule risque d'empêcher l'Inde d'attirer les universités prestigieuses qui n'offrent pas d'opportunités commerciales à des universités indiennes. Le CNRRC a aussi

90. Un dispositif semblable existe à Hong Kong, où tous les prestataires étrangers doivent être enregistrés et assujettis à un contrôle externe effectué, soit par le *Hong-Kong Council for Academic Accreditation*, soit, selon les circonstances, par l'organisation partenaire de Hong Kong (Woodhouse, 2007, p. 150).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

recommandé de classifier les établissements étrangers en trois catégories et de leur appliquer un traitement différentiel : la première catégorie comprendra des universités réputées – Harvard, Stanford et Oxford, par exemple – qui seront invitées à leurs propres conditions ; pour les établissements de niveau moyen (deuxième catégorie), les modalités d'entrée seront négociées au cas par cas ; les établissements bas de gamme (troisième catégorie) devront se conformer pleinement à toutes les réglementations applicables aux universités reconnues.

Nombreux sont ceux qui semblent favorables à une approche plus ou moins sélective. À titre d'exemple, Kapur (2008) suggère que l'Inde autorise les universités figurant parmi les 1 000 premières du classement mondial à intégrer le système éducatif indien et à engager un montant minimum d'investissement (par exemple, 50 millions de dollars EU). Paul (2009) fait une suggestion analogue qui vise à limiter les accords de jumelage et de collaboration aux prestataires le plus renommés et les mieux cotés se classant, par exemple, aux 300 premières places du classement de Shanghai[91]. Le Comité Yashpal (Gouvernement indien, 2009) fait également valoir que « si les meilleures universités étrangères, parmi les 200 meilleures du monde par exemple, veulent venir travailler chez nous, elles sont les bienvenues ». Elles délivreraient un diplôme indien et seraient soumises à toutes les lois et réglementations applicables à une université indienne. En effet, de l'avis du Comité, comme l'Inde souhaite que ses étudiants bénéficient des meilleures expériences d'apprentissage, une solution peut être d'inviter des universitaires étrangers à venir enseigner dans les universités indiennes et d'assouplir les règles et réglementations de l'Inde en la matière.

91. Le classement académique des universités mondiales (*Academic Ranking of World Universities*) est établi par l'Université Jiao Tong, à Shanghai. Il compare 1 200 établissements d'enseignement supérieur du monde et les classe selon des critères pondérés, comme le nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les anciens élèves (10 %), le nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les chercheurs (20 %), « le nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines » (20 %), les articles publiés dans *Nature et Science* (20 %), les articles indexés dans *Science Citation Index* et *Social Sciences Citation Index* (20 %) et la performance académique *per capita* (somme pondérée des indicateurs ci-dessus) d'un établissement (10 %). Ce classement existe depuis 2003, et est mis à jour chaque année. Pour en savoir plus, voir l'Université Jiao Tong, à Shanghai (2007) ; Liu et Cheng (2005) ; http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_Ranking_of_World_Universities

Pour autant, le Comité Yashpal ne prône pas l'internationalisation pour les avantages monétaires ou pour le commerce de l'éducation, observant catégoriquement que :

> délivrer à tous ceux qui portent l'étiquette d'investisseur étranger, dont la plupart ne sont même pas connus dans leur propre pays, une licence ouverte les autorisant à fonctionner comme des universités en Inde n'aurait d'autre effet que de leur permettre d'engranger des bénéfices pour le compte de leur établissement mère implanté à l'étranger ou de rapporter des bénéfices à leurs actionnaires (p. 40).

Mais ces comités s'intéressent essentiellement à la question visant à autoriser et à réglementer l'entrée des universités étrangères en Inde, et non à l'engagement au titre de l'AGCS en soi.

Le ministère du Commerce (Gouvernement indien, 2006*b*) a préparé un document de consultation sur le commerce des services d'éducation, qui montre les carences de l'enseignement supérieur public et l'expansion rapide de l'enseignement privé et, comme tout négociateur au sein de l'OMC, souligne les perspectives prometteuses qu'un engagement de l'éducation dans le cadre de l'AGCS et l'ouverture de l'enseignement supérieur à des investisseurs étrangers offrent à l'Inde en termes d'amélioration de l'accès, de la qualité et de l'équité dans l'enseignement supérieur. Il souligne la nécessité de développer l'alphabétisation, de former un grand nombre de travailleurs, notamment dans le secteur des technologies de l'information et autres secteurs apparentés, de contenir la sortie des devises vers d'autres pays sous forme de droits et de dépenses connexes, ainsi que de concrétiser l'ambition de rejoindre le cercle des pays exportateurs des services d'éducation tels que l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni. L'hypothèse selon laquelle l'investissement direct étranger dans l'enseignement supérieur a un effet positif dans tous ces cas n'est peut-être pas exacte. Premièrement, il est difficile de matérialiser le lien entre alphabétisation et investissement direct étranger dans l'enseignement supérieur. Les progrès en matière d'alphabétisation sont en général liés à l'enseignement primaire, à l'éducation des adultes et à d'autres programmes d'alphabétisation, mais pas aux investissements directs étrangers dans l'enseignement supérieur.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Deuxièmement, le ministère du Commerce juge nécessaire de former la main-d'œuvre aux services associés aux technologies de l'information. Les établissements indiens sont probablement capables de fournir ce qu'exige l'équipe McKinsey-NASSCOM, c'est-à-dire de nombreux diplômés en technologies de l'information pour répondre à la demande mondiale. Qui plus est, le nombre de diplômés en technologies de l'information formés en Inde est en plein boom, et l'excédent de l'offre[92] a commencé à pousser à la baisse les salaires de ces diplômés, à la fois sur les marchés national et international. Le ministère du Commerce suggère également d'importer des services d'éducation en autorisant des établissements et des investissements directs étrangers dans l'enseignement supérieur, dans l'objectif de rejoindre le cercle des pays exportateurs de services d'éducation. Il n'y a pas grande logique à soutenir que l'Inde doit importer des services d'enseignement supérieur pour en devenir un gros exportateur. En réalité, la capacité de l'Inde de devenir un gros exportateur d'enseignement supérieur, à l'image de l'Australie, des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande et du Royaume-Uni reste limitée, même si elle est souhaitable. Ainsi, certains arguments avancés par le ministère du Commerce ne sont pas bien fondés et d'autres ne font que reprendre des arguments classiques.

Le Gouvernement indien (2007) a également préparé un projet de loi destiné à réglementer l'entrée et l'activité des établissements étrangers d'enseignement[93]. En vertu des dispositions de ce projet de loi, tous les établissements étrangers doivent être enregistrés

92. La croissance anarchique des grandes écoles privées d'ingénieurs a généré un excédent de l'offre, le nombre de places disponibles étant supérieur à la demande d'études d'ingénierie dans plusieurs États du sud de l'Inde (Mohandas, 2008 ; voir aussi *New Indian Express* (Bangalore), 29 août 2005).

93. Selon certaines sources, le projet de loi, qui a été différé faute d'un soutien politique suffisant, devait être présenté au Parlement en 2009. Le Gouvernement avait l'intention de l'adopter en 2009, en même temps qu'un autre projet de loi portant création d'un organisme constitutionnel, comme le suggéraient la NKC et le Comité Yashpal, qui aurait aussi permis l'entrée libre d'établissements étrangers à partir de 2010-2011 (*Hindustan Times*, Bombay, 28 août 2009, p. 7). Le projet de loi a été retiré et un nouveau projet a été présenté en mai 2010. Pour un commentaire sur ce projet de loi, voir Tilak (2010).

auprès de l'UGC comme étant des universités reconnues en Inde[94] ; ils doivent avoir une existence légale et être accrédités dans leur pays d'origine. Ils seront dirigés par une commission consultative composée de représentants officiels de l'UGC, de l'AICTE et d'autres organismes, ainsi que d'universitaires. Ces établissements seront tenus de détenir un fonds de dotation d'un montant au moins égal à 100 millions de roupies. Des sanctions sont prévues en cas de violation des dispositions de la loi : retrait du statut d'université reconnue, saisie du fonds de dotation et versement d'une amende pouvant atteindre 5 millions de roupies, notamment. Toute la législation nationale applicable aux universités reconnues l'est également aux établissements étrangers. Même si le projet de loi ne prévoit aucune restriction concernant les admissions, les droits, et les réservations de places (système des quotas), il n'est pas impossible que le Gouvernement revoie sa position sur certaines questions, dans la mesure où, en vertu d'une autre disposition du projet de loi, la législation nationale sera intégralement applicable aux établissements étrangers.

Le projet de loi et toutes les réglementations et recommandations des comités, tels que le CNRRC, visent à « préserver le niveau de l'enseignement supérieur à l'intérieur du pays et à protéger les intérêts de la communauté étudiante », à vérifier et à contrôler les prestataires médiocres ou véreux, ainsi qu'à éviter la commercialisation de l'enseignement supérieur. Cependant, il est légitime de craindre que le projet de loi ne laisse la porte ouverte à de nombreux établissements étrangers en Inde, voire même qu'il permette aux établissements publics locaux à court de fonds publics de conclure des accords de jumelage ou autres avec des établissements étrangers, rendant la situation incontrôlable, compte tenu des moyens limités de réglementation dont dispose le gouvernement. Si l'on en juge par l'expérience de plusieurs établissements privés dans le pays, ces craintes sont justifiées. Après tout, les règles et procédures visant à réglementer les établissements privés ont effectivement favorisé la prolifération d'établissements privés bon marché, médiocres, voire malhonnêtes et incontrôlables, qui ont entraîné l'éviction

94. D'après les discussions en cours sur le projet de révision du projet de loi, les établissements étrangers pourraient ne pas obtenir le statut d'université, mais seulement la possibilité de délivrer des certificats.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

des établissements publics, et le gouvernement n'a aucun moyen efficace d'y remédier (Tilak, 2007*a*). C'est pourquoi, comme l'a fort justement exprimé Akerlof (1970), à cause de l'asymétrie de l'information, les établissements de qualité seront supplantés par les établissements médiocres. Certes, Akerlof ne fait pas référence à l'enseignement supérieur, étranger ou autre, mais le principe s'applique parfaitement à l'éducation. Les établissements de qualité seront évincés par les établissements de piètre qualité à cause de l'asymétrie de l'information : aucun acheteur ne peut évaluer avec exactitude la valeur d'un programme avant de l'avoir acheté ; les vendeurs sont incités à faire passer un produit médiocre pour un produit de qualité plus élevée ; les vendeurs n'ont pas de méthodologie de communication crédible ; les mécanismes publics d'assurance qualité sont peu performants et ne présentent aucune garantie[95]. Ainsi, à défaut de sévères mécanismes de régulation, ne survivront que les établissements médiocres, nationaux ou étrangers, mais surtout étrangers, qui sont aussi ceux qui investissent le moins et qui profitent le plus, au détriment des établissements de qualité qui ne parviendront peut-être pas à se développer.

En second lieu, les bénéfices commerciaux ne semblent pas dominer la réflexion des pouvoirs publics. Réaliser des bénéfices fait partie de la logique commerciale. Ainsi, contrairement à la recommandation du CNRRC, le projet de loi autorise des établissements, non seulement à dégager un excédent mais aussi à rapatrier l'excédent de recettes générées par des prestataires étrangers de services d'éducation en Inde par le biais des droits et autres charges acquittés par les étudiants. Ignorant ces dispositions et certaines autres, ceux qui critiquent le projet de loi soutiennent que les réglementations sont « complexes et exigeantes » et qu'elles visent à « ériger des barrières à l'entrée ... [et] à contrôler dans les moindres détails les activités de ces établissements sur le sol indien ». Elles

> imposent des coûts que les établissements étrangers légitimes ne sont pas disposés à assumer ... Dans le même

95. Tilak (1999, 2009*b*) a étudié ce problème dans le contexte des établissements publics et privés en Inde et en Asie, et l'explique à la lumière de la loi de Gresham appliquée à l'enseignement (« la mauvaise monnaie chasse la bonne »).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

> temps, elles attirent des prestataires illégitimes, séduits par l'appât du gain à court terme, qui récupèrent le coût des réglementations en exploitant les étudiants ... le résultat du dispositif de réglementation existant étant l'exclusion des acteurs légitimes au profit des acteurs illégitimes (Mukherjee, 2008, p. 35, 37).

Dire que ces réglementations sont « exigeantes » n'est probablement pas pertinent. Elles devraient sans doute être plus sévères et exiger le strict respect d'un ensemble minimum de règles et de pratiques[96]. Il est clair qu'elles sont trop fragiles et laxistes, si l'on en juge par l'absence de mesures sévères contre les prestataires médiocres et illégitimes qui en profitent indûment.

Il appartient au gouvernement d'élaborer un ensemble complet de règles et de réglementations en la matière. D'aucuns pensent que des réglementations rigoureuses, par exemple sur les droits et les réservations de places (système des quotas) dans les établissements étrangers qui dispensent un enseignement en Inde, affaibliront l'attrait de ce pays aux yeux des prestataires étrangers de services d'éducation et qu'une redéfinition plus *équitable* des règles du jeu s'impose. Avec des effectifs limités d'étudiants étrangers dans ses universités[97], l'Inde n'est déjà plus « une destination attractive pour des étudiants internationaux, pas plus qu'elle ne l'était il y a 30 ans », comme l'a fait observer la NKC (2007). Mais il en est beaucoup qui ne partagent pas cet avis. En dépit de réglementations sévères, beaucoup continueront à venir parce que : (1) l'Inde offre un marché vaste et lucratif ; (2) en Inde, les mécanismes de contrôle sont fragiles ; (3) il est possible d'exploiter les faiblesses du système

96. La Chine, par exemple, a des réglementations relativement sévères en la matière. Selon les dispositions de 2003, les établissements étrangers doivent opérer en partenariat avec des établissements chinois, les partenariats ne doivent pas être à but lucratif, la moitié au moins des membres du conseil d'administration doivent être des citoyens chinois, le poste de président ou de son homologue doit être occupé par un citoyen chinois résidant en Chine, la langue de base de l'enseignement doit être le chinois et toute augmentation des droits de scolarité doit être soumise à approbation (Richard, 2004).

97. Le nombre d'étudiants étrangers a baissé, passant de 12 800 en 1991-1992, à 7 700 en 2002-2003. Il semble toutefois repartir à la hausse, comme l'indique le *tableau 6.1*.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

de réglementation ; (4) il est possible d'offrir des programmes de formation à l'emploi sans être obligatoirement soumis à des réglementations rigoureuses ; (5) même en cas de réglementations, la commercialisation de services d'éducation en Inde permet de dégager des profits, légalement ou illégalement, qui peuvent être rapatriés. Mais chacun sait combien il serait difficile de fixer des règles, des normes et des indicateurs de qualité, ainsi que de les faire respecter par les prestataires étrangers de services d'éducation. Sur le plan pratique, il serait aussi très difficile de contrôler le contenu de l'enseignement étranger et son programme d'études, et de préserver les valeurs et les aspects culturels[98]. De surcroît, les marchés étant imparfaits, les méthodes de protection des consommateurs et de diffusion de l'information ne peuvent être véritablement efficaces, car le marché de l'enseignement supérieur est surtout un marché de vendeurs.

Ni le projet de loi (2007), ni le document de consultation du gouvernement, ni la loi elle-même (2010), ni aucune autre réglementation élaborée par les divers organismes et comités n'a étudié la question sous l'angle de l'éducation. Quelles sont les disciplines pour lesquelles la demande est « excédentaire » dans le pays ? Quels sont les domaines où l'Inde possède un avantage comparatif et, partant, où il faut éviter d'impliquer des établissements étrangers ? Quels sont les secteurs qui enregistrent des déficits ou des excédents de main-d'œuvre ? Quelles sont les solutions autres que le commerce (multilatéral et bilatéral) de l'éducation et, surtout, quels seront les effets positifs et négatifs du commerce sur les pratiques d'enseignement et de recherche, et sur l'enseignement supérieur en Inde dans son ensemble ? Dans le fond, comme dans maints autres pays, c'est le ministère du Commerce et non celui du Développement des ressources humaines (MHRD) qui souhaite prendre des engagements dans le domaine de l'enseignement supérieur sous l'égide de l'AGCS. Par ailleurs, comme ils sont inévitablement attirés par l'éventuel gain financier généré par le commerce, les établissements privés d'enseignement, et même le gouvernement,

98. En dépit des difficultés, la Malaisie le fait. Comme il a déjà été indiqué, des pays comme le Japon, la Malaisie et Singapour ont mis en place des réglementations très strictes, en vertu desquelles les programmes d'études offerts par un établissement étranger sont soumis à approbation préalable.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

négligent souvent les conséquences socioculturelles. L'approche du gouvernement semble présenter le commerce de l'éducation comme un « fait accompli », auquel il répond en mettant en place un cadre confus de règles et de procédures. De temps à autre, il conseille aux étudiants de ne pas s'inscrire à des programmes dispensés par des établissements, nationaux ou étrangers, qui ne sont pas agréés par l'AICTE ou par l'UGC, et l'AICTE « poursuit » les établissements étrangers afin qu'ils s'enregistrent selon ses réglementations. Globalement, le gouvernement n'a pas adopté de position claire sur les pratiques commerciales en matière d'éducation. Tout en n'étant pas favorable à une commercialisation de l'enseignement supérieur, il n'a élaboré aucun mécanisme pour l'éviter, que ce soit au niveau national ou international. En autorisant la privatisation et l'internationalisation, le gouvernement semble implicitement croire que l'Inde peut devenir une société du savoir grâce au secteur privé et à l'internationalisation, une hypothèse qui ne tient pas, si l'on se réfère à l'expérience passée et actuelle d'autres pays.

Comme le fait observer Mukherjee (2008, p. 35), « une réglementation innovante et flexible est un préalable à toute réforme, comme celle de la participation étrangère dans le système indien ». C'est là une tâche réellement ardue, compte tenu des conflits d'intérêts académiques et économiques. Les réglementations doivent prendre en compte une multitude d'aspects, notamment les objectifs spécifiquement nationaux et la préservation des systèmes locaux, sans oublier de préserver la noblesse du rôle de l'éducation en tant que bien public dans le développement et en tant que droit humain. Trouver un équilibre entre ces préoccupations légitimes et les motivations commerciales des acteurs autochtones et étrangers reste néanmoins très difficile[99].

99. La protection du système local a été un objectif important des mécanismes de régulation instaurés dans certains pays, comme à Hong Kong et en Malaisie. Voir McBurnie et Ziguras (2001).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

VII. Conséquences politiques sur le développement de l'enseignement supérieur et perspectives d'avenir

L'internationalisation de l'enseignement supérieur existe depuis l'Antiquité. Pendant longtemps, les nations l'ont favorisée, en raison de sa capacité « à transformer la vie des étudiants internationaux, de son rôle dans le maintien et le développement de la science et des bourses d'études par le biais d'échanges universitaires dynamiques, ainsi que de son potentiel de renforcement des capacités économiques et sociales » (Scott, 2011). La question se pose cependant de savoir si, sous ses formes actuelles, l'internationalisation remplit effectivement ces différentes fonctions. Toutes proportions gardées, l'internationalisation de l'enseignement supérieur, telle qu'elle se présente aujourd'hui, est d'apparition très récente, mais elle a pris de l'ampleur avec des conséquences non négligeables. La mondialisation et l'internationalisation sont devenues les principaux moteurs des réformes radicales de l'enseignement supérieur engagées aux quatre coins du monde.

Un examen minutieux des tendances mondiales montre que les principales caractéristiques du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur sont les suivantes (Bode, 2009, p. 219) :

- une augmentation de la mobilité des étudiants et du corps enseignant, et l'émergence d'un « marché de l'éducation » mondial avec un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur qui rivalisent entre eux pour recruter des clients solvables ou des cerveaux intelligents, se livrant à une « guerre des talents » sans merci ;
- l'internationalisation des programmes d'études via l'intégration d'éléments internationaux et interculturels dans un cursus national de formation, souvent en les insérant dans des réseaux internationaux ou dans des programmes de double diplômes ;
- la prédominance de l'anglais, *lingua franca* de la communauté académique internationale ;

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

- la croissance de « l'exportation » des services d'éducation et de recherche à destination de pays en développement et émergents ;
- la prolifération des partenariats et de réseaux transnationaux en matière d'études et de recherche, ainsi que des consortiums internationaux de l'éducation ;
- la mise en œuvre de projets internationaux de recherche pour tenter de répondre aux défis mondiaux ;
- le renforcement de la coordination suprarégionale des politiques nationales en matière d'enseignement supérieur (Processus de Bologne, par exemple).

Sous l'appellation « internationalisation de l'enseignement supérieur », les marchés mondiaux de l'enseignement supérieur ont vu le jour. À la différence des marchés nationaux de l'éducation qui sont toujours considérés comme des quasi-marchés, les marchés mondiaux de l'enseignement supérieur sont des marchés tout à fait « classiques », avec très peu de contraintes directes pesant sur leur fonctionnement (Foskett, 2011, p. 34). L'importance d'un cadre réglementaire judicieusement conçu, inexistant dans maints pays en développement, ressort donc clairement.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est largement perçue comme une réponse aux pressions créées par la vague générale de mondialisation, qui a également entraîné l'accroissement d'une demande très diversifiée d'enseignement supérieur. Dans une société contemporaine de plus en plus mondialisée, nombreux sont ceux qui pensent que l'internationalisation de l'enseignement supérieur est désormais une composante inaltérable de la mondialisation, et les spécialistes de l'éducation eux-mêmes s'accordent à y trouver des vertus. Après tout, les universités sont, et doivent être, universelles quant à leur nature et à leur portée, et les échanges internationaux existent depuis des siècles. Ce qui est nouveau, c'est la forme que revêt aujourd'hui l'internationalisation ou, plus précisément, le commerce international de l'éducation, un domaine sujet à controverse. Rares sont ceux qui remettent en question l'ancien mode et, de fait, ils sont très nombreux à être favorables à l'internationalisation de type traditionnel. En revanche, nombreux sont ceux qui émettent de sérieuses réserves sur les tendances émergentes du commerce de l'éducation appelées « internationalisation », ces tendances

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

ayant pour principal objectif de générer des revenus pour des établissements d'enseignement supérieur à court de ressources.

Les partisans des formes modernes d'internationalisation se répartissent en trois groupes :

1. ceux qui sont favorables à l'internationalisation de l'éducation dans les quatre modes de l'AGCS, mais qui ne soutiennent pas nécessairement le commerce et l'AGCS (ce groupe est sûrement le plus important)[100] ;
2. ceux qui sont favorables aux investissements directs étrangers et que l'idée d'un commerce de l'éducation dans les quatre modes de l'AGCS ne dérange pas, mais qui ne sont pas obligatoirement en faveur d'un engagement dans le cadre de l'AGCS (probablement, le deuxième groupe le plus nombreux) ;
3. ceux qui sont favorables aux investissements directs étrangers et au commerce des services d'éducation strictement dans le cadre de l'AGCS (le groupe comparativement le moins nombreux).

Toutefois, ces trois groupes considèrent l'éducation comme une marchandise dont on peut se servir pour gagner de l'argent et ils soutiennent énergiquement l'enseignement privé, voire l'enseignement privé à but lucratif. La forme d'internationalisation traditionnelle, vide de toute motivation bassement économique, n'a pas besoin de l'AGCS. Ce sont principalement les formes modernes d'internationalisation qui ne peuvent se passer du cadre multilatéral et juridiquement contraignant de l'AGCS. En fait, le commerce de l'éducation se fera avec ou sans l'AGCS, mais l'avantage invoqué en faveur de l'AGCS est qu'il garantit non seulement un commerce réglementé, mais aussi le libre-échange, autrement dit le commerce sans barrières, dans les limites définies par un accord juridiquement contraignant et sous les auspices d'un organisme international.

Les conséquences de l'AGCS sur l'éducation sont multiples (Knight, 2003) et varient d'un pays à l'autre. Nul n'ignore

100. Certains traitent de la question de l'internationalisation sans aucune référence à l'AGCS et à l'OMC. Voir par exemple les nombreux articles parus dans *Higher Education Policy 22*(3) (septembre 2009) ; le numéro est intitulé « African Universities and Internationalization ».

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

que le monde n'est pas plat, contrairement aux affirmations de Friedman (2005). Les profits semblent s'accroître de manière disproportionnée dans les pays avancés, tout comme les pertes dans les pays en développement. Les établissements privés et quelques établissements publics des pays développés seront sans doute les principaux gagnants de l'exportation de l'éducation vers les pays en développement. Les pays importateurs, les établissements publics des pays en développement et les domaines d'études importants pour l'université et pour la société en seront probablement les perdants. Si des disciplines commercialement viables prospèrent, en particulier les programmes de formation professionnelle et technique, elles le feront aux dépens de disciplines qui sont indispensables à l'édification d'une société humaine, comme les lettres, les sciences humaines, naturelles et physiques. Qui plus est, ces disciplines sont essentielles à la perpétuation même de bons systèmes éducatifs. Un déséquilibre dans le développement de l'enseignement n'est pas bon pour la société. Par ailleurs, un gouvernement local qui perd le contrôle de son système national d'enseignement supérieur risque de perdre son autonomie nationale.

En dépit des avantages que présente le commerce des services d'éducation, l'AGCS vise à « développer le commerce *libre*, et non pas le commerce *équitable* » (Devidal, 2009, p. 75) et peut comporter de multiples inconvénients qui affecteront tout spécialement les pays en développement, au point de compromettre la réalisation de leurs objectifs d'équité et de développement et d'éroder leur autonomie nationale dans le domaine des politiques éducatives. L'idée selon laquelle les universités étrangères vont, dans le cadre du commerce de l'éducation, offrir aux pays en développement des programmes diplômants de qualité est un mythe qui est déjà en train de s'effondrer, ce qui constitue un grave sujet de préoccupation pour tous les organismes publics et quelques comités en Inde[101]. Sans doute le commerce favorise-t-il le développement d'une demande trompeuse en matière de diplômes étrangers, parce que la fièvre des études à l'étranger et l'engouement pour tout label international demeurent solidement enracinés dans maints pays en développement, caractérisés par des marchés imparfaits et des étudiants et des

101. Quelques données et sujets de préoccupation sont examinés dans le *chapitre VI*.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

parents trop crédules. Si des universités étrangères décident de s'implanter dans des pays en développement, elles peuvent exploiter et dominer ces marchés imparfaits de l'éducation et mettre en péril les universités et autres établissements d'enseignement supérieur locaux, au lieu d'en améliorer la qualité et les qualifications par le jeu de la concurrence. Enfin, il est important de noter que l'enseignement supérieur est étroitement lié à tous les aspects de la société ou presque, le résultat étant que tout changement dans l'enseignement supérieur affectera l'ensemble de la société. Selon Panchamukhi (2008, p. 501), l'AGCS « engloutira probablement les activités de l'ensemble de l'économie si la commercialisation de l'enseignement supérieur, au sens propre du terme, devait se déployer dans les [quatre] modes mentionnés », en imposant les règles du commerce international à tous les services. Comme le fait observer Wallach (2005), « quasiment aucune activité humaine, depuis la naissance (soins de santé) jusqu'à la mort (funérailles) n'échappe à ces règles ». En vertu de ses règles mêmes, l'AGCS peut couvrir « tous les services de tous les secteurs » (article 1-3-b). Les enjeux sont trop graves pour être ignorés.

Les tenants de l'AGCS, se faisant les porte-parole des pays en développement, prônent les avantages qu'il procure sur le plan de l'accès, de la disponibilité de systèmes diversifiés, de l'innovation, de la concurrence, de l'efficacité et de la qualité. Les adversaires remettent en cause le rôle même de l'AGCS, dont ils affirment qu'il représente une menace pour la démocratie, parce qu'il soumet le choix des peuples et leur souveraineté nationale au régime du marché international, au nom de l'AGCS : « Les gouvernements sont libres, en principe, de poursuivre tout objectif de politique nationale, *pour autant que les mesures pertinentes sont compatibles avec l'AGCS* » (OMC, 1999, p. 5[102] ; italiques ajoutées), ou libres de formuler uniquement des politiques « qui ne sont pas incompatibles avec les dispositions » de l'AGCS (article XIV). Aux termes de l'article III (3), « chaque membre informera le Conseil du commerce des services dans les moindres délais, et au moins chaque année, de l'adoption de toutes nouvelles lois, réglementations ou directives administratives, ou de toutes modifications des lois, réglementations

102. Cité par Wallach (2005).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

ou directives administratives existantes, qui affectent notablement le commerce des services visés par les engagements spécifiques qu'il a souscrits au titre du présent accord ». En d'autres termes, les gouvernements sont tenus de soumettre toutes leurs politiques commerciales dans tous les domaines à l'OMC, pour qu'elles soient évaluées sur la base de critères, tels que la prévisibilité du commerce libre et ouvert, la transparence, et les garanties offertes aux fournisseurs étrangers et aux exportateurs. Ces évaluations « conditionnent le comportement » des gouvernements des États membres (Verger, 2009*b*, p. 385-386). En outre, les exigences de transparence semblent excessives. Le protocole de l'AGCS interdit aux pays de rendre publiques les demandes qu'ils font auprès des autres pays, ou celles qu'ils reçoivent de ceux-ci[103]. Ainsi, Sinclair (2000, p. 1) indique que les négociations de l'AGCS se tiennent à huis clos : « Essentiellement inconnu du public, l'accord est conçu pour faciliter le commerce international en limitant la gouvernance démocratique. Les discussions se déroulent à huis clos, en consultation étroite avec des groupes de pression internationaux agissant pour le compte d'entreprises. » Les adversaires de l'Accord, qui considèrent l'enseignement supérieur comme un bien public, mettent aussi en cause l'idée même de le traiter comme une marchandise commerciale.

Il est difficile de mesurer l'impact du commerce sur le secteur de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et développés, car cette commercialisation est en pleine évolution, mais quelques-uns de ses aspects n'en ressortent pas moins clairement. Robinson (2008) adresse cette mise en garde :

> Les accords commerciaux sont des traités juridiquement contraignants qui promeuvent la libéralisation, non seulement en éliminant les barrières au commerce et à l'investissement, mais également en encourageant la libéralisation intérieure par la privatisation, la commercialisation et la déréglementation des services publics, tels que l'éducation. Les accords commerciaux ne forcent pas nécessairement les gouvernements à privatiser

103. L'Afrique du Sud est peut-être le seul pays à avoir enfreint ce protocole (Sørensen, 2005).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

ou à commercialiser l'éducation en soi[104]. Mais ils peuvent les y obliger en intensifiant et en exacerbant les pressions par le biais des restrictions juridiques qu'ils imposent aux gouvernements.

L'éducation est traditionnellement considérée comme un bien ou un service public, plutôt que comme une activité soumise aux lois du marché, mais l'AGCS la voit comme une marchandise commercialisable, et l'offre éducative comme un négoce commercial. L'AGCS ne fait aucune distinction entre le commerce des services, comme l'éducation, et le commerce des automobiles, des ordinateurs, des textiles et des services financiers. Ainsi, l'application de l'AGCS aux services d'éducation implique essentiellement la privatisation et la commercialisation de l'enseignement supérieur et l'internationalisation du commerce des services d'éducation, sans aucune barrière pour empêcher les sociétés étrangères d'avoir accès aux marchés en matière de commerce et d'investissement. L'AGCS a principalement et explicitement pour objectif le commerce et non la promotion de l'éducation dans les pays en développement, ni l'élargissement de l'accès des populations défavorisées à l'éducation. Une telle amélioration, si elle se produit, doit être considérée comme une conséquence totalement imprévue. Les préoccupations exprimées quant à l'impact de l'AGCS sur les diverses dimensions de l'éducation sont à prendre au sérieux. Comme Paul (2009, p. 39) le fait observer, « Les risques inhérents au commerce et aux échanges inéquitables sont bien réels, et on ne saurait faire comme s'ils n'existaient pas. »

Pour autant, ces craintes paraissent exagérées à certains car, même cinq années après la naissance de l'AGCS, il n'y a pas eu de privatisation ni de commercialisation à outrance de l'enseignement supérieur, ni de perte de contrôle des gouvernements sur leurs systèmes d'enseignement supérieur. Mais ce constat n'est pas vraiment exact. Dans bon nombre de pays en développement, la privatisation de l'enseignement supérieur s'étend rapidement et, dans quelques pays en développement d'Asie du Sud, d'Asie du Sud-Est et d'Afrique subsaharienne, elle prend une vitesse alarmante, plus spécialement, mais pas exclusivement, dans le secteur de

104. Nielson (2004) souligne également que l'AGCS ne s'intéresse qu'à l'offre étrangère, et pas à la privatisation en soi.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

l'enseignement professionnel (Tilak, 2009*b*). De plus, l'ensemble du système échappe au contrôle des gouvernements, qui ont de moins en moins les moyens de le réglementer (Tilak, 2009*a, b*). Il est vrai que, dans maints pays européens et en Amérique du Nord, la privatisation de l'enseignement supérieur n'est pas encore très développée et, pour beaucoup, n'est pas près de l'être massivement dans un proche avenir. Il ne faut en effet pas oublier que bien des gouvernements n'ont pas encore souscrit d'engagements au titre de l'AGCS dans le domaine de l'enseignement supérieur et que l'expérience des services éducatifs soumis à l'AGCS ne remonte qu'à plus de dix ans à peine.

D'autres sont d'avis que de solides mécanismes de régulation, d'accréditation et d'assurance qualité peuvent éliminer tous les effets potentiellement négatifs de l'AGCS. Diverses méthodes infaillibles d'enregistrement, d'accréditation, d'approbation, de reconnaissance d'équivalence et d'assurance qualité sont ainsi suggérées. L'une des préoccupations majeures de bien des pays à l'égard de l'AGCS est le risque que les gouvernements perdent leur autonomie pour réglementer et élaborer des politiques destinées à développer une éducation de qualité et à garantir une plus grande équité d'accès. Parce qu'il est difficile de réglementer efficacement un secteur de l'enseignement supérieur où le secteur privé occupe une place importante, ils pensent à juste titre que c'est encore plus difficile de le faire lorsqu'une présence commerciale étrangère est établie. Selon Altbach (2009*b*), « contrôler et réglementer ces établissements ne sera pas une tâche facile ». La réglementation est un problème majeur : l'AGCS ne s'intéresse pas aux autorités de régulation, il négocie sur la libéralisation, pas sur la réglementation (Nielson, 2004).

Cependant, nombreux sont ceux qui pensent qu'il ne s'agit pas simplement d'une question de réglementation, mais que les dangers encourus sont ancrés beaucoup plus profondément dans la nature même du commerce et de son application à l'éducation. Avec sa toute nouvelle terminologie, le nouvel environnement a modifié les objectifs, la définition, la nature et la portée de l'éducation, les mécanismes des processus de transaction (enseignement/instruction, recherche et l'ensemble de la profession universitaire), l'enseignant, l'étudiant, la structure institutionnelle et sa gestion. Cet

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

environnement a même soulevé certaines questions assez délicates : qu'est-ce qu'une université ? Qu'est-ce qu'un professeur ? Qu'est-ce qu'un étudiant ? Quels disciplines faut-il ou ne faut-il pas enseigner à l'université ? Améliorer la qualité et la diversité dans l'enseignement supérieur : pendant des siècles, voilà l'une des justifications majeures pour attirer des étudiants étrangers, mais ce n'est plus l'objectif de l'internationalisation. Équité, philanthropie, considérations idéologiques et philosophiques ne figurent plus parmi ces activités. Bref, les devises prônant que « l'enseignement supérieur est un droit », « l'enseignement supérieur pour tous », et « c'est un bien public » ont disparu pour laisser place à des slogans populaires tels que « éducation à vendre » et commerce international de l'éducation. Pour beaucoup, l'exercice de la souveraineté nationale pour élaborer des politiques éducatives, réglementer le développement de l'éducation et assumer les fonctions d'édification d'une nation est également en jeu, car presque tous les aspects de l'élaboration et de la planification des politiques éducatives sont placés sous le contrôle radar de l'OMC. À l'opposé, d'aucuns (Haigh, 2008, p. 436) font valoir que l'internationalisation, appréhendée sous l'angle d'une éducation à la citoyenneté mondiale, qui implique de renoncer aux objectifs nationaux au profit d'enjeux mondiaux, peut contrebalancer les forces commerciales qui poussent l'enseignement supérieur à être complice de futures pratiques destructrices. Mais cela n'est peut-être qu'une utopie.

L'une des principales raisons pour lesquelles des établissements d'enseignement supérieur, dont des universités très prestigieuses, ont choisi l'internationalisation a été la diminution des subventions publiques. Des préoccupations d'ordre commercial, la promotion du commerce international ainsi que la disparition des considérations d'ordre éducatif en ont été les principales conséquences. Les dispositifs traditionnels permettant d'octroyer des bourses d'études, des subventions et d'autres aides directes et indirectes aux étudiants étrangers ont non seulement été supprimés ou réduits de manière drastique, mais ont aussi été remplacés par l'introduction de barèmes de droits élevés pour les étudiants étrangers dans un grand nombre d'universités de pays occidentaux. Néanmoins, il reste encore de nombreuses universités traditionnelles en Amérique du Nord, en Europe et au Japon qui continuent de délivrer des bourses d'études

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

aux étudiants étrangers. Mais, dans beaucoup d'autres universités, nouvelles ou anciennes, le régime appliqué aux étudiants étrangers est celui de la récupération intégrale (sinon plus) des coûts.

Il est intéressant de souligner que, tant dans les pays en développement que dans les pays avancés, les universitaires sont indifférents ou violemment opposés au commerce de l'éducation (Altbach, 2003, 2006). Ainsi, des organismes internationaux, comme *l'Internationale de l'éducation*, l'*Association internationale des universités*, l'*Association des universités et collèges du Canada*, l'*American Council on Education*, l'*Association européenne de l'université* et le *Conseil pour l'accréditation dans l'enseignement supérieur* en Europe ont vigoureusement plaidé contre l'intégration de l'éducation dans les négociations de l'AGCS[105]. Dans un grand nombre de pays en développement et de pays avancés, les ministères de l'Éducation et de la Culture ne manifestent pas grand intérêt pour la question. L'UNESCO, qui a reconnu l'enseignement supérieur comme étant un bien public à l'occasion des Conférences mondiales sur l'enseignement supérieur de 1998 et de 2009[106], ne paraît guère favorable au commerce de l'éducation, bien qu'elle participe, en collaboration avec l'OCDE (UNESCO-OCDE, 2005), à la rédaction de « lignes directrices » sur la question, en particulier concernant la qualité de l'offre d'éducation transfrontalière, l'accréditation, etc.[107]. En revanche, dans les pays développés et dans quelques pays en développement, des ministères du Commerce, des associations d'industries nationales et transnationales, le groupe multilatéral

105. Voir Guarga (2009) pour en savoir plus sur ceux qui s'opposent à la soumission de l'enseignement supérieur à l'AGCS en Amérique du Nord, en Amérique latine et en Europe.

106. La déclaration de la conférence de 1998 peut être consultée sur le site : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf
Pour le communiqué de la conférence de 2009, consulter le site : www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

107. Ces lignes directrices, volontaires et non contraignantes, ont pour objectif de soutenir et d'encourager la coopération internationale, de protéger les étudiants contre les formations bas de gamme et contre les prestataires peu scrupuleux, et de faciliter le développement d'un enseignement supérieur transfrontalier de qualité (Lee, 2007). L'UNESCO a également préparé un kit pédagogique à ce sujet (UNESCO-APQN, 2006).

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Friends of Private Education Export Groups, des entreprises multinationales (qui, selon Verger, 2009*b*, p. 393, sont peu au fait du débat animé autour de l'AGCS et de ses conséquences sur l'éducation), l'OMC et d'autres organisations supranationales adhèrent tous avec enthousiasme à l'AGCS et au commerce des services d'éducation. La Banque mondiale, la Société financière internationale, l'OCDE et la Commission européenne y sont favorables et veulent accroître les investissements privés dans l'éducation et dans les marchés internationaux de l'éducation (Rhoads et Slaughter, 2006 ; Schugurensky, 2006).

Recommandations

Dans un proche avenir, les pays seront de plus en plus confrontés aux questions relatives à l'internationalisation et, en particulier, au commerce de l'enseignement supérieur. Il importe donc qu'ils prennent pleinement conscience des conséquences ainsi que des solutions de remplacement possibles, tout en y apportant des réponses.

D'abord, comme Scott (2011) le fait remarquer, « il existe un besoin urgent de réinitialiser la boussole de l'internationalisation, de mettre le cap du bon côté et *de s'éloigner du mauvais* » (italiques ajoutés). Toutes les formes traditionnelles, non commerciales, d'internationalisation de l'enseignement supérieur sont assez sensiblement différentes des autres formes du commerce, et elles contribuent de façon très positive au développement de l'enseignement supérieur. Par conséquent, il faut les encourager par le biais, notamment, de programmes de recherche collaboratifs, d'échanges enseignants-étudiants ou autres, qui sont immensément bénéfiques au système éducatif des pays en développement ou développés. Ces formes d'internationalisation considèrent l'enseignement supérieur et la recherche, comme des biens publics nationaux et mondiaux et bénéficient des subventions publiques. Non seulement la morale est sauve, mais cette approche permettra également de développer des systèmes d'enseignement supérieur solides et durables. La Convention de Lisbonne (1997), la Déclaration de la Sorbonne (1998) et, enfin, la Déclaration de Bologne (1999) n'ont pas seulement favorisé ces formes d'internationalisation au sein de l'Europe, elles ont aussi souligné la nécessité de les simplifier

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

en introduisant des principes de compatibilité ou d'équivalence et de reconnaissance mutuelle des diplômes, de transférabilité et de transparence, sans trop insister sur les bénéfices financiers.

Ensuite, dans le cadre des formes actuelles d'internationalisation – commercialisation de services d'éducation au titre de l'AGCS – une extrême prudence s'impose. Nombreux sont ceux qui ont recommandé d'adopter des approches sélectives – en termes de pays, d'universités (nationales et étrangères) et peut-être même de programmes – qui font une distinction entre activités éducatives et de recherche, entre programmes d'enseignement et de formation, entre programmes diplômants et non diplômants, ainsi qu'entre les lettres et les sciences humaines, d'une part, et l'ingénierie, les sciences et la technologie, d'autre part. Ces approches sélectives requièrent d'identifier des universités de qualité, réellement soucieuses de développer l'enseignement supérieur et la recherche, et d'offrir un environnement propice à leur participation à l'internationalisation.

Par ailleurs, pour tirer parti du commerce – dans un contexte sélectif ou autre – la solidité du système d'enseignement supérieur est deux fois plus importante. Pour recueillir les bienfaits du commerce de l'éducation, avant même de penser à l'internationalisation, il faut améliorer le système d'enseignement supérieur national, en l'élevant à un niveau équivalent à celui des meilleurs systèmes du monde, de manière à donner du sens à la concurrence et à ce qu'elle s'exerce à armes égales plutôt qu'inégales. Il faut aussi préciser que les universités étrangères prestigieuses collaborent, et souhaiteraient collaborer, avec des établissements de qualité des pays en développement, davantage qu'avec des établissements de deuxième et de troisième rang, ce qui implique la rénovation du système. Loin d'être un résultat attendu de l'internationalisation, elle en est une condition préalable et, s'ils ne la remplissent pas, les fragiles systèmes d'enseignement supérieur locaux finiront par disparaître. Toute évolution vers l'internationalisation sera contre-productive si le système d'enseignement du pays concerné n'a pas atteint un niveau d'excellence en termes de qualité de l'enseignement, des enseignants et des diplômés qui en sont issus. Cet objectif doit être considéré comme le minimum requis indispensable, même s'il nécessite d'énormes investissements publics dans l'éducation. Dans plusieurs pays en développement, le système d'enseignement

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

supérieur souffre gravement de sous-investissement. Un système d'enseignement supérieur public, solide et bien financé, constituerait un antidote à bien des problèmes auxquels sont confrontés les pays en développement.

De plus, de nombreux pays en développement connaissent une expansion de leurs systèmes d'enseignement supérieur inégale et mal structurée, faute des perspectives et de plans politiques à long terme clairement définis. Les grandes lignes d'action suivantes peuvent être envisagées.

1. Il est nécessaire de formuler des politiques avisées et cohérentes en matière d'enseignement supérieur, d'ébaucher des plans à long terme appropriés, ainsi que des stratégies efficaces pour la mise en œuvre de ces politiques et l'exécution de ces plans, en fixant des objectifs réalistes.
2. De nombreux systèmes ont besoin d'un cadre réglementaire solide pour promouvoir le développement de l'enseignement supérieur et contrôler l'apparition d'éléments indésirables du secteur. Le champ d'application de ces cadres de réglementations peut, le cas échéant, être étendu au-delà des frontières nationales.
3. Il est très important de disposer de mécanismes d'accréditation efficaces qui couvrent tous les aspects académiques de l'ensemble des universités et des établissements d'enseignement supérieur publics, privés et étrangers présents dans le pays. De tels mécanismes sont absolument indispensables, que le pays opte ou non pour l'internationalisation. Après tout, la majorité des pays avancés sont dotés de mécanismes de réglementation solides et de systèmes d'accréditation fiables qui supervisent les universités privées et étrangères, ainsi que leur fonctionnement.
4. En plus de disposer d'infrastructures adéquates, il est nécessaire de recruter des enseignants de qualité, car ce sont eux qui forment, en définitive, l'ossature de l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Les politiques d'admission et les méthodes de recrutement doivent permettre de garantir un niveau de qualité élevée du corps professoral et des étudiants.
5. Bon nombre de systèmes nécessitent également la mise en place de mécanismes d'assurance qualité. Il faut donc identifier un ensemble approprié d'indicateurs de performance et les

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

utiliser pour la planification et la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Ces indicateurs peuvent aussi être utilisés pour l'affectation des ressources ou pour d'autres aspects du développement des systèmes d'enseignement supérieur.

6. Des principes d'équivalence des diplômes et de transférabilité doivent être instaurés aux niveaux national et international. Dans maints pays, ces mécanismes n'existent que pour des transferts entre universités locales.
7. Les gouvernements doivent surtout fermement s'attacher à promouvoir le développement de l'enseignement supérieur, et que cet engagement transparaisse dans l'élaboration des politiques et dans l'affectation de ressources nationales à l'enseignement supérieur.

En conclusion, l'internationalisation va perdurer – dans le cadre de l'AGCS ou non – mais, plus probablement, dans le cadre de l'AGCS. Lorsqu'ils auront développé des systèmes d'enseignement supérieur robustes, les pays seront en mesure de choisir leur mode d'internationalisation, opter pour une approche sélective et encourager l'internationalisation de l'enseignement supérieur, sans se soucier du commerce et de l'AGCS. Des systèmes d'enseignement supérieur publics solides et dynamiques armeront mieux les pays en développement pour résoudre leurs problèmes internes et participer activement à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, étant entendu qu'un système d'enseignement supérieur solide et de qualité est plus apte à attirer les meilleurs étudiants et enseignants du monde. En outre, ils échapperont aux effets négatifs de l'internationalisation et, plus encore, aux pressions nationales et internationales pour qu'ils s'engagent dans l'éducation au titre de l'AGCS. En définitive, lorsque l'enseignement supérieur est reconnu comme un service fourni « dans l'exercice du pouvoir gouvernemental », autrement dit, fourni « ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs de services », il doit être exempté de l'AGCS comme tout autre service soumis au contrôle gouvernemental[108]. Développer de robustes systèmes d'enseignement supérieur d'un

108. Toutefois, comme il a déjà été évoqué, il peut être très difficile à un pays, d'obtenir des exemptions d'engagement pour son secteur de l'enseignement supérieur en vertu de cette disposition.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

haut niveau d'excellence et de qualité est une chose importante en soi. Si les investissements publics dans l'éducation avaient été plus élevés de 6 % du PIB, par exemple, ainsi que l'avait recommandé *l'Indian Education Commission* (1966) il y a longtemps, et si un enseignement supérieur de qualité avait été suffisamment développé, il est juste de penser que des pays en développement, comme l'Inde, n'auraient jamais eu à étudier une proposition d'engagement des services d'éducation au titre de l'AGCS. Il existe une relation inverse entre l'expansion de l'enseignement supérieur d'un pays et la mobilité étudiante vers l'étranger (Bashir, 2007). Les étudiants ne partiront pas à l'étranger si le système d'enseignement supérieur de leur propre pays est de bonne qualité et se développe rapidement. Dans ces conditions, la raison d'être du commerce de l'éducation, en particulier de son importation, finirait par disparaître. À mesure que se renforceront les systèmes nationaux, les arguments en faveur du commerce de l'enseignement supérieur dans son ensemble perdront progressivement de leur vigueur au fil des années, ne laissant subsister que le mode classique d'internationalisation de l'éducation. C'est sûrement la meilleure solution, et peut-être même la seule qui soit pertinente.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Références

Adams, J.D. 2010. 'Is the United States losing its preeminence in higher education?'. Dans : C.T. Clotfelter (dir. publ.), *American universities in a global market* (p. 33-68). New York : National Bureau of Economic Research.

Adams, T. ; Banks, M. ; Olsen, A. 2011. 'International education in Australia: From aid to trade to internationalization'. Dans : R. Bhandari, P. Blumenthal (dir. publ.), *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions* (p. 107-128). New York : Palgrave Macmillan.

Agarwal, P. 2009. *Indian higher education: Envisioning the future*. New Delhi : Sage.

Ahmad, N. 2005. 'WTO and higher education'. *Actes de la Conférence : Indian Economic Association*, p. 157-165.

AICTE (All India Council for Technical Education). 2005. *Regulations for entry and operation of foreign universities/ institutions imparting technical education in India*. New Delhi. Consulté le 16 mai 2011 à l'adresse : www.wes.org/ewenr/08nov/practical.htm

AIU (Association internationale des universités). 2008. *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : nouvelles orientations nouveaux défis – Rapport de l'enquête mondiale de 2005*. Paris.

_____. 2010. *Internationalisation de l'enseignement supérieur : tendances mondiales, perspectives régionales*, Rapport de la 3e enquête mondiale. Paris.

AIU (Association of Indian Universities). 1999. *Grant of equivalence to foreign degrees*. AIU Notification No. EV/1/1999. New Delhi.

——. 2007. *Student mobility: International students in Indian universities*. Occasional Paper No. 1. New Delhi.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Akerlof, G.A. 1970. 'The market for lemons: Quality uncertainty and the market mechanism'. Dans : *Quarterly Journal of Economics, 84*, p. 488-500.

Altbach, P.G. 1995. 'Patterns in higher education.' Dans : P.G. Altbach, R.O. Bedahl, P.J. Gumport (dir. publ.), *American higher education in the 21st century* (p. 15-36). Baltimore : Johns Hopkins University Press [nouvelle edition, 2011].

____. 2003. « Why the United States will not be a market for foreign higher education products: A case against GATS ». Dans : *International Higher Education, 31*, p. 5-7.

——. 2004. 'Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world'. Dans : *Tertiary Education and Management, 10*, p. 3-25.

——. 2006. *International higher education: Reflections on policy and practice.* Chestnut Hill, MA : Boston College.

——. 2007. 'Twinning and branch campuses: The professorial obstacle'. Dans : *International Higher Education, 4* (été), p. 2-3.

——. 2009*a*. 'India: The inevitable consequences of the open door in higher education'. Dans : *International Higher Education, 56* (été), p. 6-8.
www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number56/p6_Altbach.htm

——. 2009*b*. 'Beware of the Trojan horse'. Dans : *The Hindu*, 15 juillet.
www.thehindu.com/2008/07/15/stories/2008071555180800.htm

Altbach, P.G. ; Knight, J. 2007. 'Internationalization of higher education: Motivations and realities'. Dans : *Journal of Studies in International Education, 11*(3-4), p. 290-305.

ACE (American Council on Education). 2007 (mars). *General Agreement on Trade in Services (GATS): US update on the GATS negotiations and issues for higher education*.
www.acenet.edu/AM/Templatecfm?Section=Search&Template=/CM/HTMLDisplay.cfm&ContentID=21278

Amin, M.M. 2008. 'Higher education under WTO regime: An Indian perspective'. Dans : *Journal of Educational Planning and Administration, 22*(1), p. 45-58.

Anandakrishnan, M. 2006 (18 novembre – 1er décembre). 'FDI and false hopes'. (Entretien). Dans : *Frontline, 23*(23). www.frontlineonnet.com/fl2323/stories/20061201002204300.htm

Armstrong, L. 2007. 'Competing in the global higher education marketplace: Outsourcing, twinning, and franchising'. Dans : *New Directions for Higher Education*, Numéro spécial, *Strategic financing challenges for education: How to achieve quality, accountability and innovation*, n° 140 (hiver), p. 131-138.

Barlow, M. 2000. *A GATS primer*. Ottawa : Conseil des Canadiens. www.canadians.org/trade/documents/1999/campaigns-gats_primer.pdf

Bashir, S. 2007. *Trends in international trade in higher education: Implications and options for developing countries*. Washington, DC : Banque mondiale.

Bassett, R.M. 2006. *The WTO and the university: Globalization, GATS, and American higher education*. New York/Londres : Routledge.

Becker, R. 2009. *International branch campuses: Markets and strategies*. Londres : The Observatory on Borderless Higher Education.

Beerkens, E. 2003. 'Globalisation and higher education research'. Dans : *Journal of Students in International Education, 7*(2), p. 128-148.

Bennell, P. ; Pearce, T. 1998. *Internationalisation of higher education: Exporting education to developing and transitional economies*. Document de travail de l'IDS n° 75. Sussex : Institute for Development Studies.

Bhalla, V. 2005. 'International students in Indian universities'. Dans : *International Higher Education, 41*, p. 8-9.

Bhandari, R. ; Blumenthal, P. (dir. publ.). 2011. *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions*. New York : Palgrave Macmillan.

Bhushan, S. 2004. 'Trade in education services under GATS'. Dans : *Economic and Political Weekly, 30*(23), p. 2395-2402.

——. 2006. *Foreign education providers in India: Mapping the extent and regulation*. Londres : The Observatory on Borderless Education.

Black, G.C. ; Stephan, P.E. 2010. 'The economics of university science and the role of foreign graduate students and postdoctoral scholars'. Dans : C.T. Clotfelter (dir. publ.), *American universities in a global market* (p. 129-162). New York : National Bureau of Economic Research.

Blumenstyk, G. 2004 (3 février). 'Sylvan closes college in India after just a year, citing hostile regulators'. Dans : *Chronicle of Higher Education*.

Bode, C. 2009. 'Internationalization – mobility, competition and co-operation'. Dans : J. Sadlak, K. Hüfner, R. Pricopie, L. Grünberg (dir. publ.), *Topical contributions and outcomes*, p. 219-226. Bucarest, Roumanie : Comunicare.

Bode, C. ; Davidson, M. 2011. 'International student mobility: A European perspective from Germany and the United Kingdom'. Dans : R. Bhandari, P. Blumenthal (dir. publ.), *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions* (p. 69-82). New York : Palgrave Macmillan.

Böhm, A. ; Davis, D. ; Meares, D. ; Pearce, D. 2002. *Global student mobility 2025: Forecasts of the global demand for international higher education*. Sydney, Australie : International Development Programme Education.

Böhm, A. ; Follari, M. ; Hewett, A. ; Jones, S. ; Kemp, N. ; Meares, D. ; Pearce, D. ; Van Cauter, K. 2004. *Vision 2020: Forecasting international student mobility – A UK perspective.* Londres : British Council

Booker, Nick. 2011 (31 octobre). 'INDIA: Implications of the foreign education bill'. Dans : *University World News,* 187. www.universityworldnews.com/article.php?story=20110902150616699

Borghans, L. ; Cörvers, F. 2010. 'The Americanization of European higher education and research'. Dans : C.T. Clotfelter (dir. publ.), *American universities in a global market* (p. 231-267). New York : National Bureau of Economic Research.

Bourke, A. 2000. 'A model of the determinants of international trade in higher education'. Dans : *The Service Industry Journal, 20*(1), p. 110-138.

Bubtana, A.R. 2007. « WTO/GATS: Possible implications for higher education and research in the Arab states ». Document présenté à l'occasion du second séminaire de recherche sur le thème : « L'impact de la mondialisation sur l'enseignement supérieur et la recherche dans les États arabes ». Paris : Forum de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, la recherche et la connaissance.

Chambers, G.S., Cummings, W.K. 1990. *Profiting from education: Japan-United States international education ventures in the 1980s*. New York : Institute of International Education.

Chanda, R. 2002. 'GATS and implications for developing countries: Key issues and concerns'. ST/ESA/2002/DP.25 DESA Document de travail n° 25. New York : Organisation des Nations Unies.

——. 2003. 'Social services and the GATS: Key issues and concerns'. Dans : *World Development, 31*(12), p. 1997-2012.

—— (dir. publ.). 2006. *Trade in services and India: Prospects and strategies*. New Delhi : Wiley India.

Chapman, D. 2008. 'Cross-national collaboration in the development of higher education in Asia'. Document présenté à l'occasion de la Conférence préparatoire sous-régionale de l'Asie et du Pacifique pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 2009 : « Facing global and local challenges: The new dynamics for higher education », Macao, Chine (24-26 septembre).

Chishti, M. 2007. 'The rise in remittances to India: A closer look.' Migration Information Source. www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=577

Clotfelter, C.T. (dir. publ.). 2010. *American universities in a global market*. New York : National Bureau of Economic Research.

CNUCED (Équipe). 2005. 'GATS negotiations: Options for India'. Atelier sur la consultation ministérielle préliminaire à la rencontre de Hong Kong relative aux négociations sur l'AGCS, 8-9 août. Document d'analyse [1] (8 août 2005) Projet. www.unctadindia.org/uploadFile.asp?upFile=WorkshopOn PreHongKongMinisterialConsultationGATSNegotiations-8-9August2005_DiscussionPaper.pdf

Dale, R. 2000. 'Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"'. Dans : *Educational Theory, 50*(4), p. 427-448.

de Siqueira, A.C. 2005. 'The regulation of education through the WTO/GATS'. Dans : *Journal for Critical Education Policy Studies, 3*(1). http://firgoa.usc.es/drupal/node/24315

Deodhar, S.Y. 2002. 'Educational services: Issues for India in WTO negotiations'. Dans : *Economic and Political Weekly, 37*(19), p. 1791-1795.

Devidal, P. 2009. 'Trading away human rights? The GATS and the right to education: A legal perspective'. Dans : D. Hill, R. Kumar (dir. publ.), *Global neoliberalism and education and its consequences* (p. 73-101). New York : Routledge.

Dreher, A. ; Poutvaara, P. 2011 (août). 'Foreign students and migration to the United States'. Dans : *World Development, 39*(8), p. 1294-1307.

'Easier visas & more for foreign students'. 2009. (12 février). *The Telegraph* (Calcutta, Inde). www.telegraphindia.com/1090212/jsp/nation/story_10523021.jsp

Economist. 2005. (8 septembre) 'Wandering scholars: For students, higher education is becoming a borderless world. The brains business: A survey of higher education'. Dans : *The Economist, 384*(8542), p. 56-58.

——. 2007. (18 août). 'Capturing talent'. Dans : *The Economist, 384*(8542), p. 56-58.

——. 2009*a*. (3 janvier) 'Higher education: The future is another country'. Dans : *The Economist, 390*(8612), p. 42-43.

——. 2009*b*. (3 janvier) 'Internationalising American universities: The Americans are coming'. Dans : *The Economist, 390*(8612), p. 43.

Education Commission. 1966. *Education and national development: Report of the Education Commission 1964-66*. New Delhi : Gouvernement indien, ministère de l'Éducation. (Nouvelle édition réalisée par le National Council of Educational Research and Training, mars 1971).

Egron-Polak, E. 2011. 'Internationalisation of higher education: Where are we?' www.commonwealthministers.com/images/uploads/documents/EgronPolak_7.pdf

Enders, J. ; Fulton, O. (dir. publ.). 2002. *Higher education in a globalising world: International trends and mutual observations: A festschrift in honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht, Boston, Londres : Kluwer Academic Publishers.

Fischer, K. 2009 (16 septembre). 'Overseas study is down, and the economy takes the blame'. Dans : *The Chronicle of Higher Education*. http://chronicle.com/article/Overseas-Study-Is-Down-and/48420/?sid=at&utm_source=at&utm_medium=en

Foskett, N. 2011. 'Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education'. Dans : M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon (dir. publ.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (p. 25-38). Londres : Routledge.

Friedman, T. 2005. *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York : Farrar, Straus & Giroux.

GATSwatch. 2002. *Urgent need for EU transparency in trade talks on services: What the EC needs to understand: A reply to the EC 'Reaction to the leaks of the EC draft requests'*. www.gatswatch.org/160502statement.html

Geloso-Grosso, M. 2007. « Renforcer les capacités nationales dans le domaine de l'enseignement supérieur via la libéralisation des échanges et l'ACGS ». Dans : OCDE, *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement* (p. 159-84). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

González, R.C. ; Mesanza, R.B. ; Mariel, P. 2011 (octobre). 'Determinants of international student mobility flows: An empirical study of the Erasmus programme'. Dans : *Higher Education, 62*(4), p. 413-430.

Gouvernement indien. 2006*a*. *Report of the Committee for Regulation and Operation of Foreign Universities in India*. New Delhi : Ministère du Développement des ressources humaines.

——. 2006*b*. *Higher education in India and GATS: An opportunity*. New Delhi: Ministère du Commerce. http://commerce.nic.in/trade/Consultation_paper_on_Education_GATS.pdf

——. 2007. The Foreign Educational Institutions (Regulation of Entry and Operation, Maintenance of Quality and Prevention of Commercialisation) Bill (Loi applicable aux établissements étrangers d'enseignement – Réglementation en matière d'entrée et d'activités, sauvegarde de la qualité et prévention de la commercialisation), 2007 (Loi n° XXX de 2007). New Delhi. www.prsindia.org/docs/bills/1182332484/1182332484_The_Foreign_Educational_Institutions_Bill_2007.pdf

——. 2009. *Rapport du 'The Committee to Advise on Renovation and Rejuvenation of Higher Education*'. Président : Yashpal. New Delhi : Ministère du Développement des ressources humaines. http://education.nic.in/HigherEdu/YPC-Report.pdf

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Green, M. 2004. 'GATS update'. Dans : *International Higher Education*, n° 37 (automne), p. 3-5.

Gribble, C. ; McBurnie, G. 2007. 'Problems within Singapore's global schoolhouse'. Dans : *International Higher Education*, n° 48 (été), p. 3-4.

Guarga, R. 2009. 'Higher education in the World Trade Organisation (WTO): A threat to the future of higher education in the world'. Dans : S. Bergan, R. Guarga, E.E. Polak, J.D. Sobrinho, R. Tandon, J.B.G. Tilak, *Public responsibility for higher education* (p. 81-98). Paris : UNESCO, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur.

Gürüz, K. 2008. *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Albany : State University of New York Press.

Haigh, M. 2008. 'Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc.'. Dans : *Compare, 38*(4), p. 427-440.

Hartley, D. 1995. 'The "McDonaldization" of higher education: Food for thought?'. Dans : *Oxford Review of Education, 21*(4), p. 409-423.

Hennock, M. 2011 (22 mai). 'In quest for foreign students, Taiwan tries to step out of China's shadow'. Dans : *The Chronicle of Higher Education*.
http://chronicle.com/article/In-Quest-for-Foreign-Students/127592/

Hill, S. ; Chalaux, T. 2010. 'Improving access and quality in the Indian education system'. Document de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE, Paris, n° 885. Paris.

Huang, F. 2003. 'Policy and practice of internationalization of higher education in China'. Dans : *Journal of Students in International Education, 7*(3), p. 225-240.

——. 2007. 'Internationalisation of higher education in the era of globalisation: What have been its implications in China and Japan?'. Dans : *Higher Education Management and Policy, 19*(1), p. 47-61.

Iga, M. 2002 (juin). *International trade in education services under the World Trade Organization: Why do nations seek to create an international trade system for education?* Monographie. International and Comparative Education, School of Education, Stanford University.

Internationale de l'éducation. 2006. *Commerce mondial des services : l'éducation est un droit, pas une marchandise*. Consulté à l'adresse : www.ei-ie.org/en/article/show.php?id=36&theme=gats

——. 2009. *New Indian higher education regulations would violate GATS.* Consulté à l'adresse : http://teu.ac.nz/2009/01/new-indian-higher-ed-regulations-would-violate-gats/

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2010. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : ISU.

Jessop, B. 1990. *State theory: Putting the capitalist state in its place*. New York : Polity.

Joshua, A. 2007 (14 avril). 'There's a growing fascination with India in the U.S.'. Dans : *The Hindu*. www.hinduonnet.com/thehindu/thscrip/print.pl?file=2007041401291100.htm&date=2007/04/14/&prd=th&

Jowi, J.O. 2009. 'Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications'. Dans : *Higher Education Policy, 22*(3), p. 263-281.

Kapur, D. 2008. 'The supply mix'. Dans : *Seminar*, n° 587 (juillet), p. 14-18.

Kim, E.H. ; Zhu, M. 2010. 'Universities as firms: The case of US overseas programs'. Dans : C.T. Clotfelter (dir. publ.), *American universities in a global market* (p. 163-201). New York : National Bureau of Economic Research.

Knight, J. 1997. 'Internationalisation of higher education: A conceptual framework'. Dans : J. Knight, H. de Wit (dir. publ.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (p. 5-19). Amsterdam : Association européenne pour l'éducation internationale.

——. 2002. *Trade in higher education services: Implications for GATS*. Londres : Observatory on Borderless Education.

——. 2003. 'GATS, trade and higher education'. www.obhe.ac.uk/products

——. 2006*a*. 'GATS: The way forward after Hong-Kong'. Dans : *International Higher Education, 43* (printemps), p. 12-14.

——. 2006*b*. *Higher education crossing borders: A guide to the implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border education*. Vancouver/Londres : Commonwealth of Learning/UNESCO.

——. 2008*a*. *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization.* Rotterdam/Taipei : Sense Publishers.

——. 2008*b* (10-11 décembre). 'The race to develop regional education hubs'. Document présenté à l'occasion du *International Symposium on Positioning University in the Globalized World*. Hong Kong, Université de Hong Kong.

——. 2008*c*. *Double and joint degree programs – Vexing questions and issues*. Rapport de recherche. Londres : Observatory on Borderless Higher Education.

——. 2008*d*. 'Internationalization of higher education: Complexities and realities'. Dans : D. Teferra, J. Knight (dir. publ.), *Higher education in Africa: The international dimension* (p. 1-43). Accra/Boston : African Association of Universities/Centre for Internal Higher Education.

——. 2009. 'Internationalization: Unintended consequences?'. Dans : *International Higher Education, 54* (hiver), p. 8-10.

——. 2011. 'Regional education hubs: Mobility for the knowledge economy'. Dans : R. Bhandari, P. Blumenthal (dir. publ.), *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions* (p. 211-230). New York : Palgrave Macmillan.

Knight, J. ; de Wit, H. 1997. *Internationalization of higher education in Asia-Pacific countries*. Amsterdam : Association européenne pour l'éducation internationale.

——. 1999. *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*. Paris : OCDE.

Kritz, M.M. 2006. 'Globalisation and internationalisation of tertiary education'. Document présenté à l'occasion du Symposium international sur les migrations internationales et le développement. Turin, Italie : Secrétariat de l'Organisation des Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales. UN/POP/MIG/SYMP/2006/02/Rev. www.un.org/esa/population/migration/turin/Symposium_Turin_files/P02_KRITZ_Rev3_Augst21.pdf

Larsen, K. ; Vincent-Lancrin, S. 2002. « Le commerce international de services d'éducation : est-il bon? Est-il méchant? » Dans : *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur,* volume 14, n° 3, p. 9-50.

Larsen, K. ; Martin, J.P. ; Morris, R. 2002. 'Trade in educational services: Trends and emerging issues'. Dans : *The World Economy, 25*(6), p. 849-868.

Lee, M.N.N. 2007. 'Cross-border higher education and quality assurance in Asia-Pacific'. Dans : *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (p. 146-148). New York : Palgrave et GUNI.

Li, H. 2010. 'Higher education in China: Complement or competition to US universities?' Dans : C.T. Clotfelter (dir. publ.), *American universities in a global market* (p. 269-304). New York : National Bureau of Economic Research.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Li, S. 2009. 'Transnational higher education in China: Thirty years of development'. Dans : *Higher Education Forum, 6* (mars), p. 49-57.

Liu, N.C. ; Cheng, Y. 2005. 'Academic ranking of world universities: Methodologies and problems'. Dans : *Higher Education in Europe*, *30*(2), p. 127-136.

Marginson, S. 2007. 'Global position and position-taking: The case of Australia'. Dans : *Journal of Studies in International Education, 11*(1), p. 5-32.

Marginson, S. 2009. 'Is Australia over-dependent on international students?'. Dans : *International Higher Education, 54* (hiver), p. 10-12.

Mazzarol, T. ; Soutar, G.N. 2001. *The global market for higher education: Sustainable competitive strategies for the new millennium*. Cheltenham: Edward Elgar.

McBurnie, G. ; Ziguras, C. 2001 (juillet). 'The regulation of transnational higher education in Southeast Asia: Case studies of Hong-Kong, Malaysia and Australia'. Dans : *Higher Education, 42*(1), p. 85-105.

McHale, J. 2011. 'Structural incentives to attract foreign students to Canada's postsecondary educational system: A comparative analysis'. Dans : R. Bhandari, P. Blumenthal (dir. publ.), *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions* (p. 167-191). New York : Palgrave Macmillan.

Media Inc. 2004. *E-learning in education*. New York : Media Custom Publishing.

MHRD (Ministère du Développement des ressources humaines). 1987. *Foreign students in Indian universities 1982-83*. New Delhi : Gouvernement indien.

—— (années diverses). *Indian students/trainees going abroad and foreign students in India* (Publication annuelle de 1981-1982 à 1998-1999). New Delhi : Gouvernement indien.

Mohandas, P. 2008 (7 juillet). 'Engineering seats going vacant amid a talent crunch'. Dans : *LiveMint.com*. www.livemint.com/2008/07/07001050/Engineering-seats-going-vacant.html

Moutsios, S. 2009 (juillet). 'International organisations and transnational education policy'. Dans : *Compare, 39*(4), p. 469-481.

Mukherjee, R. 2008 (juillet). 'Towards a legitimate role for foreign institutions'. Dans : *Seminar,* n° 587, p. 33-38.

Mundy, K. ; Iga, M. 2003. 'Hegemonic exceptionalism and legitimating bet hedging: Paradoxes and lessons from the US and Japanese approaches to education services under the GATS'. Dans : *Globalisation, societies and education, 1*(3), p. 282-319.

Namgung, S.U. 2008. 'The role of returnees in internationalisation at four Korean universities'. Document présenté à l'occasion de la Conférence préparatoire sous-régionale de l'Asie et du Pacifique pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 2009 : 'Facing global and local challenges: The new dynamics for higher education', Macao, Chine (24-26 septembre).

Nielson, J. 2004. 'International quality review: The World Trade Organization and the General Agreement on Trade in Services (GATS)'. Paris : OCDE. www.chea.org/international/CHEA-Nielson_GATS_Higher_Ed_files/frame.htm

NIEPA (National Institute of Educational Planning and Administration). 2004. *Foreign educational providers in India* (*Directory* et *Report*) et *Internationalisation of higher education: Background paper*. New Delhi : Gouvernement indien.

NKC (National Knowledge Commission). 2007, 2008. *Report to the nation 2006* and *Report to the nation 2007*. New Delhi : Gouvernement indien.

OCDE. 2004. *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce. Opportunités et défis*. Paris: OCDE.

——. 2007. *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development.* Paris : OCDE ; Washington, DC : Banque mondiale.

Olds, K. 2007. 'Global assemblage: Singapore, foreign universities, and the construction of a "global education hub"'. Dans : *World Development*, *35*(6), p. 959-975.

OMC (Organisation mondiale du commerce). 1999. « Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'AGCS sans oser le demander ». Division du commerce des services, Secrétariat de l'OMC.

——. 2000. *Guide sur l'AGCS : aperçu des questions relatives à la poursuite de la libéralisation du commerce des services*. (Disponible auprès du coéditeur. Éditions Yvon Blais).

——. 2003*a*. *Accord général sur le commerce des services (AGCS) : objectifs, champ d'application et disciplines*. www.wto.org/french/tratop_e/serv_e/gatsqa_f.htm

——. 2003*b*. *Services d'éducation.* www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/education_f/education_f.htm

——. 2005. 'India revised offer'. Document n° TN/S/O/IND/Rev.1 en date du 24 août 2005. Organisation mondiale du commerce, Conseil du commerce des services. http://commerce.nic.in/trade/revised_offer1.pdf

Oyewole, O. 2009. 'Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa'. Dans : *Higher Education Policy, 22*(3) (septembre), p. 319-329.

Panchamukhi, P.R. 2008. 'Globalisation and higher education: Economic perspectives'. Dans : N. Jayaram, R.S. Deshpande (dir. publ.), *Footprints of development and change* (p. 493-518). New Delhi : Academic.

Pant, M. 2009 (12 juin). 'FDI: The case of education'. Dans : *Economic Times*.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Paul, S. 2009 (28 février). 'Internationalisation of higher education: Strategic implications'. Dans : *Economic and Political Weekly 44*(9), p. 36-41.

Planning Commission. 2011. *Faster, sustainable and more inclusive growth: An approach to the 12th five year plan*. New Delhi : Gouvernement indien (projet). http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/12appdrft/appraoch_12plan.pdf

Poundstone, W. 1992. *Prisoner's dilemma.* New York : Doubleday.

Powar, K.B. (dir. publ.). 2002. *Internationalisation of higher education*. New Delhi : Association of Indian Universities.

Powar, K.B. ; Bhalla, V. 2006. *Foreign providers of higher education in India: Realities, implications and options and directory of foreign providers of higher education in India, 2006.* Document cadre 1/2006. Pune : Dr D.Y. Université de Patil et Fondation Edupro.

Raju, K.D. 2006. 'Trade in education services under the WTO GATS regime: An Indian outlook'. Dans : D. Sengupta, D. Chakraborty, P. Banerjee (dir. publ.), *Beyond the transition phase of WTO: An Indian perspective on emerging issues.* New Delhi : Academic Foundation.

Rangarajan, C. 2006. 'Globalisation and its impact'. Dans : U. Kapila (dir. publ.), *Indian economy since independence*. New Delhi : Academic Foundation.

Raychaudhuri, A. ; De, P. 2007. 'Assessing barriers to trade in education services in the developing Asia-Pacific countries: An empirical exercise'. Document de travail, Collection n° 34. Asia-Pacific Research and Training Network on Trade. www.unescap.org/tid/publiction/aptir2470_ajitava_prabir.pdf

——. ; ——. 2008. 'Barriers to trade in higher education services in the era of globalisation'. Dans : *Economic and Political Weekly, 43*(35) (30 août), p. 51-60.

Rhoads, G., Slaughter, S. 2006. 'Academic capitalism and the new economy: Privatization as shifting the target of public subsidy in higher education'. Dans : R. Rhoads, C. Torres (dir. publ.), *The university, state and market: The political economy of globalization in the Americas* (p. 103-140). Stanford, Californie : Stanford University Press.

Richard, G. 2004 (juillet-août). 'Foreign higher education activity in China'. *World Education News and Reviews, 17*(4). www.wes.org/ewenr/04July/Feature.htm

Robertson, S. ; Bonal, X. ; Dale, R. 2002. 'GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization'. Dans : *Comparative Education Review, 46*(4), p. 472-498.

Robinson, D. 2008 (5 juin). « L'éducation n'est pas un produit commercialisable ». Dans : *Commerce et éducation*. www.ei-ie.org/gats/en/articleshow.php?id=89&theme=gats&country=global

Rodrik, D. 1997. *Has globalization gone too far?* Washington, DC : Institute for International Economics.

Rudner, M. 1997. 'International trade in higher education services in the Asia Pacific region'. Dans : *World Competition, 21*(1), p. 88-116.

Sahni, R. ; Kale, S. 2004. 'GATS and higher education'. Dans : *Economic and Political Weekly, 39*(2), p. 2174-2180.

Sakamoto, R. ; Chapman, D.W. 2011. *Cross-border partnerships in higher educatio*n: *Strategies and issues*. New York : Routledge.

Sauvé, P. 2002. « Commerce, éducation et AGCS : les tenants et les aboutissants ». Dans : *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur,* volume 14, n° 3, p. 51-85.

Scherrer, C. 2005 (août). 'GATS: Long term strategy for the commodification of education'. Dans : *Review of International Political Economy, 12*(3), p. 484-510.

——. 2007. 'GATS: Commodifying education via trade treaties'. Dans : K. Martens, A. Rusconi, K. Leuze (dir. publ.), *New arenas of education governance* (p. 117-135). Houndmills : Palgrave Macmillan.

Schmidt, P. 2009 (16 septembre). 'Growth in international enrolments slows at U.S. graduate schools'. Dans : *The Chronicle of Higher Education*. http://chronicle.com/article/Growth-inInternational/48421/?sid=at&utm_source=at&utm_medium=en

Schugurensky, D. 2006. 'The political economy of higher education in the time of global markets: Whither the social responsibility of the university?'. Dans : R. Rhoads, C. Torres (dir. publ.), *The university, state and market: The political economy of globalization in the Americas* (p. 301-320). Stanford, Californie : Stanford University Press.

Schugurensky, D., Davidson-Harden, A. 2003. 'From Córdoba to Washington: WTO/GATS and Latin American education'. Dans : *Globalisation, Societies and Education, 1*(3), 321-357.

Scott, P. (dir. publ.). 1998. *Globalization of higher education.* Buckingham : Open University Press/SRHE.

_____. 2011 (7 juin). 'Universities are all "Internationalising" now'. Dans : *The Guardian.*

Sen, A. 2002. *Globalization: Past and present. Conférence I.* Conférences Ishizaka. Tokyo (18 février).

Shah, B., Negi, U.R. 2011. *International students in Indian universities: A trend analysis* (2004-2009). New Delhi : Association of Indian Universities.

Shumar, W. 1997. *College for sale: A critique of the commodification of higher education*. Londres : Falmer Press.

Sidhu, R. 2006. *Universities and globalization*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Sinclair, S. 2000. *GATS: How the WTO's new 'services' negotiations threaten democracy.* Ottawa : Centre canadien de politiques alternatives. www.policyalternatives.ca/documents/National_Office_Pubs/gats.pdf

Sørensen, O. 2005. 'GATS and higher education role in development'. Dans *International Higher Education, 40* (été), p. 6-8.

Spring, J. 2008 (juin). 'Research on globalization and education'. *Review of Educational Research 78*(2), p. 330-363.

Stella, A., Gnanam, A. 2005 (novembre). 'Cross-border higher education in India: False understandings and true overestimates'. Dans *: Quality in Higher Education, 11*(3), p. 227-237.

Stern, N. et autres. 2002. *Globalization, growth, and poverty: Building an inclusive world economy* (Mondialisation, croissance et pauvreté : Bâtir une économie mondiale ouverte à tous). Banque mondiale, Rapport de recherche sur la politique générale. New York : Oxford University Press.

Stiglitz, J. 2002. *Globalisation and its discontents*. Londres : Penguin.

——. 2006. *Making globalization work*. Londres : Allen Lane/ Penguin.

Suárez-Orozco, M.M. ; Qin-Hilliard, D.B. 2004. *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley : University of California Press.

Suror, H. 2005. 'Cash for class at Oxbridge'. *The Hindu* (9 février). www.hindu.com/2005/02/09/stories/2005020902431000.htm

Tan, J. 2008*a*. 'Singapore: Country report'. Rapport présenté à l'occasion de la Conférence préparatoire sous-régionale de l'Asie et du Pacifique pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 2009 : 'Facing global and local challenges: The new dynamics for higher education', Macao, Chine (24-26 septembre).

——. 2008*b* (10-11 décembre). 'Singapore as a "global schoolhouse"'. Document présenté à l'occasion du International Symposium on Positioning University in the Globalized World. Hong Kong, Université de Hong Kong.

Tham, S.Y. 2010 (mars). 'Trade in higher education services in Malaysia: Key policy changes'. Dans *Higher Education Policy, 23*(1), p. 99-122.

Tilak, J.B.G. 1988. 'Foreign aid for education'. Dans *: International Review of Education, 34*(3), p. 313-335.

——. 1999. 'Emerging trends and evolving public policies on privatisation of higher education in India'. Dans *:* P.G. Altbach (dir. publ.), *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century* (p. 113-135). Westport: Greenwood Publishing.

——. 2005. 'Higher education under structural adjustment'. Dans *:* S.O. Michael, M.A. Kretovics (dir. publ.), *Financing higher education in a global market* (p. 257-299). New York : Algora Publishing.

——. 2006 (7 février). 'Exporting higher education – dilemma of "to commit or not to commit"'. Dans *: Business Line*, p. 10.

——. 2007*a* (27 février). 'Knowledge Commission and higher education'. Dans *: Economic and Political Weekly, 42*(8), p. 630-633.

——. 2007*b* (juillet-septembre). 'Internationalisation of higher education – GATS: Illusory promises and daunting problems'. Dans *: Journal of Indian School of Political Economy, 19*(3), p. 371-418. (Dixième conférence commémorative pour R.S. Bhatt. Bhavnagar : Université de Bhavnagar [29 septembre 2007]).

——. 2008*a*. 'Transition from higher education as a public good to higher education as a private good: The saga of Indian experience'. Dans : *Journal of Asian Public Policy, 1*(2), p. 220-234.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

——. 2008*b* (décembre). 'Higher education: A public good or a commodity for trade? Commitment *to* higher education or commitment *of* higher education to trade ». *Prospects* (UNESCO), *38*(4), p. 449-466.

——. 2009*a* (mars). 'Private sector in higher education: A few stylized facts'. Dans *: Social Change, 39*(1), p. 1-28.

——. 2009*b*. 'Current trends in private sector in higher education in Asia'. Dans *: Higher Education Review, 41*(2) (printemps), p. 48-77.

——. 2010 (mai). 'The Foreign Educational Institutions Bill: A critique'. Dans *: Economic and Political Weekly, 45*(19), p. 12-15.

Tremblay, K. 2002. 'Student mobility between and towards OECD countries in 2001: A comparative analysis' (La mobilité étudiante entre et vers les pays de l'OCDE en 2001 : une analyse comparative). Dans : *International mobility of the highly skilled* (p. 9-67). Paris : OCDE.

UNESCO. 2008. 'Trade in higher education and GATS'. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=21758&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

UNESCO-APQN. 2006. *UNESCO-APQN toolkit: Regulating the quality of cross-border higher education*. Bangkok : UNESCO en collaboration avec l'APQN (Asia-Pacific Quality Network).

UNESCO-OCDE. 2005. *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*. Paris.

Université Jiao Tong de Shanghai. 2007. 'Academic ranking of world universities'. Faculté des sciences de l'Éducation, Université Jiao Tong de Shanghai. www.arwu.org/

Varghese, N.V. 2007. *GATS and higher education: The need for regulatory policies*. Rapports de recherche. Paris : Institut international de planification de l'éducation.

____. 2010. 'Higher education and the global economic crisis'. Dans : *IAU Horizon 16*(1), p. 12-13.

van Vught, F.A. ; van der Wende M.C. ; Westerheijden, D.F. 2002. 'Globalisation and internationalisation. Policy agendas compared'. Dans : J. Enders, O. Fulton (dir. publ.), *Higher education in a globalizing world: International trends and mutual observations* (p. 103-121). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer.

Verger, A. 2009*a* (juin). 'GATS and higher education: State of play of the liberalization commitments'. Dans : *Higher Education Policy, 22*(2), p. 225-244.

——. 2009*b* (août). 'The merchants of education: Global politics and the uneven education liberalization process within the WTO'. Dans : *Comparative Education Review, 53*(3), p. 379-401.

Vincent-Lancrin, S. 2009. « L'enseignement supérieur transnational : tendances et perspectives d'avenir ». Dans : *OCDE : L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 2 : Mondialisation* (p. 63-88). Paris : OCDE.

Vlk, A. 2006. *Higher education and GATS: Regulatory consequences and stakeholders' responses*. Thèse de doctorat, Université de Twente, Centre for Higher Education Policy Studies.

Yeats, N. 2005 (janvier). 'The General Agreement on Trade in Services (GATS): What's in it for social security?'. Dans : *International Social Security Review*, *58*(1), p. 3-22.

Wallach, L. 2005. 'Backgrounder on WTO service sector: Liberalization and deregulation'. Public Citizen. www.citizen.org/documents/PC_Gats_Backgrounder_05-05.pdf

Welch, A. 2011. *Higher education in Southeast Asia*. Londres : Routledge.

Wildavsky, B. 2010. *The great brain race: How global universities are reshaping the world.* Princeton, NJ : Princeton University Press.

Institut international de planification de l'éducation www.iiep.unesco.org

Woodhouse, D. 2007. « Does exporting higher education threaten developing countries' efforts to build a national higher education system? A view from the Pacific ». Dans : *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (p. 149-151). New York : Palgrave et GUNI.

Xiaohao, D. ; Yue, C. ; Sun, Y. 2009. 'The influence of China's entry into the WTO on its education system'. Dans : *European Journal of Education, 44*(1), (Partie I), p. 9-19.

Xinyu, Y. 2011. 'Mobility strategies and trends: The case of China'. Dans R. Bhandari, P. Blumenthal (dir. publ.), *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions* (p. 26-41). New York : Palgrave Macmillan.

Zhang, C. 2003. 'Transnational higher education in China: Why has the state encouraged its development?'. Stanford University : International Educational Administration and Policy Analysis. www.gime.dufe.edu.cn/iecresearch/UserFiles/files/20110325143711035.pdf

Dans cette collection*

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Education, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Education et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'Ecole Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
45. Evaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficience, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad*, assisté par *T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*

53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnove*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J.Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield, H.M. Levin*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?, *E. Brunswick, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*
79. Accroître l'efficacité des enseignants, *L.W. Anderson*
80. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
81. Le pilotage des résultats des élèves, *T.N. Postlethwaite*
82. Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action, *D. Vaillant*
83. Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales, *R. Desjardins, K. Rubenson, M. Milana*
84. Former les enseignants : politiques et pratiques, *J. Schwille, M. Dembélé,* en collaboration avec *J. Schubert*
85. Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options, *M. Martin, A. Stella*
86. Regroupements scolaires et centres de ressources pédagogiques, *E.A. Giordano*
87. Planifier la diversité culturelle, *C. Inglis*
88. Éducation et emploi dans les pays de l'OCDE, *S. McIntosh*
89. Alphabétisation pour tous : le bon choix, *A. Lind*
90. La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, *M. Bray*
91. Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs, *J. Oxenham*
92. Écoles internationales : développement et influence, *M. Hayden, J. Thompson*
93. Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves, *V. Dupriez*
94. Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles, *K. King, R. Palmer*

* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 500 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation
Généralités – contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation
Décentralisation – participation – enseignement à distance – carte scolaire – enseignants

Économie de l'éducation
Coûts et financement – emploi – coopération internationale

Qualité de l'éducation
Évaluation – innovations – inspection

Différents niveaux d'éducation formelle
De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation
Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés – éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :
IIPE, Unité de la communication et des publications
info@iiep.unesco.org
Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante :
www.iiep.unesco.org

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Australie, Danemark, Espagne, Inde, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :
Raymond E. Wanner (États-Unis)
Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC.

Membres désignés :
Christine Evans-Klock (États-Unis)
Directrice, Département des compétences et de l'employabilité, Bureau international du travail (BIT), Genève, Suisse.
Carlos Lopes (Guinée-Bissau)
Secrétaire général adjoint des Nations Unies et Secrétaire exécutif de la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique (CEA), Addis-Abeba, Éthiopie.
Juan Manuel Moreno (Espagne)
Spécialiste principal en éducation, Département Moyen-Orient et Afrique du Nord, Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.
Guillermo Sunkel (Chili)
Chargé des Affaires sociales, Division du Développement social (CEPAL), Santiago.

Membres élus :
Aziza Bennani (Maroc)
Ancienne Ambassadrice et Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.
Nina Yefimovna Borevskaya (Russie)
Directrice de recherche et Chef de projet, Institut d'études extrême-orientales, Moscou.
Birger Fredriksen (Norvège)
Consultant en développement de l'éducation, (Ancien conseiller principal en éducation pour la région Afrique, Banque mondiale), Banque mondiale, Washington, DC.
Ricardo Henriques (Brésil)
Secrétaire d'État au Travail social et aux Droits de l'homme, (ancien Conseiller spécial du Président, Banque nationale de développement économique et social), Gouvernement d'État de Rio de Janeiro.
Takyiwaa Manuh (Ghana)
Professeur, (ancienne Directrice de l'Institut d'études africaines), Université du Ghana, Legon.
Jean-Jacques Paul (France)
Professeur en économie de l'éducation, Département économie et gestion des affaires, Université de Bourgogne, Dijon.
Xinsheng Zhang (Chine)
Président, Association éducative de la Chine pour l'échange international (ancien vice-ministre de l'Éducation).

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Institut international de
planification de l'éducation

L'ouvrage

L'internationalisation de l'enseignement supérieur ne cesse d'évoluer. Aujourd'hui, la mobilité transfrontalière des étudiants, des établissements, des programmes et des enseignants s'inscrit dans le cadre de la marchandisation de l'éducation. L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) a systématisé et formalisé les conditions du commerce des services, y compris ceux de l'éducation. Le présent ouvrage offre une analyse détaillée des différentes dimensions de l'AGCS et de ses conséquences sur le développement de l'enseignement supérieur, en particulier dans les pays en développement. Cette analyse propose aussi un bilan critique des avantages et des dangers potentiels que comporte la commercialisation de l'éducation. Cette étude apportera un éclairage utile sur la question aux décideurs et planificateurs de l'éducation, ainsi qu'aux chercheurs.

L'auteur

Économiste de l'éducation, **Jandhyala B.G. Tilak** est professeur à l'Université nationale de planification et d'administration de l'éducation de New Delhi (Inde). Il a travaillé au sein de la Banque mondiale et enseigné dans plusieurs universités et établissements, comme l'Université de Delhi, l'Institut indien pour l'éducation, l'Université de Virginie, l'Université d'Hiroshima et l'Institut d'enseignement supérieur Sri Sathya Sai. Actuellement rédacteur en chef du *Journal of Educational Planning and Administration*, il est également président de la Société indienne d'éducation comparée. Il est l'auteur d'une dizaine d'ouvrages et de plus de 250 rapports de recherche.

ISBN: 978-92-803-2362-7

9 789280 323627