Éducation comparée / nouvelle série, n°9, pp 35 -52

Chèque-étude : Espoir ou désespoir des étudiants en mobilité internationale les plus démunis ?

Luna IACOPINI
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation-Université de Genève

Isabel VOIROL-RUBIDO
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation-Université de Genève

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à la pertinence du financement public de l'enseignement supérieur au regard de son efficacité en terme d'équité d'accès à la mobilité internationale. Il propose une réflexion issue d'une analyse secondaire des données suisses, et plus particulièrement genevoises, à l'épreuve du modèle de chèque-étude. Après avoir replacé la question de la pertinence d'un financement public de l'enseignement supérieur dans un contexte d'internationalisation, nous nous intéressons à sa légitimité économique ainsi qu'à ses modalités. Nous décrivons ensuite le modèle de chèque-étude et questionnons sa pertinence en terme d'équité d'accès à l'enseignement supérieur.

MOTS CLÉS

Enseignement supérieur, chèque-étude, équité d'accès, mobilité internationale, Genève

ABSTRACT

This article studies the relevance of the public funding of higher education with regard to its effectiveness in terms of equity in access to international mobility. Resulting from a secondary data analysis of Swiss, and more precisely Geneva, higher education datasets, an assessment of the education voucher model is presented. After having set the issue of the relevance of the

public funding of higher education back in the context of internationalisation, we focus on its economic legitimacy and methods. We then present the education voucher model questioning its relevance in terms of equity in access to higher education.

Keywords

higher education; education voucher; equity in access; international mobility; Geneva

1. Introduction

La massification des études supérieures depuis les années 1970, le mouvement d'internationalisation de l'enseignement supérieur et les réformes imposées, telles que celle dite de Bologne, exercent une pression financière sans cesse croissante sur l'enseignement supérieur (Paradeise & Goastellec, 2009). En effet, le nombre d'étudiants briguant un diplôme supérieur n'a cessé d'augmenter et il devient de plus en plus ardu pour les universités et hautes écoles d'assumer toutes les tâches qui leur sont confiées. Le modèle de financement de l'enseignement supérieur majoritairement public et orienté vers l'offre de formation atteint ses limites.

Cette insuffisance de financement a pour conséquences de péjorer la qualité des formations offertes par les universités et les hautes écoles qui n'ont plus les moyens de faire face à leurs missions et d'entraver un accès équitable à l'enseignement supérieur aux couches sociales défavorisées (Barr, 2005). C'est bien l'efficacité économique (DeKetele & Gerard, 2007) du financement public de l'enseignement supérieur qui est questionnée. Cette situation conduit à ce qu'une vague de réformes soit lancée dans les principaux pays industrialisés dans le but de solutionner l'épineuse question du financement de l'enseignement supérieur.

Dans un panorama universitaire de plus de plus international et concurrentiel, le modèle de financement public de l'enseignement supérieur est régulièrement remis en question. Si certains pays ont opté pour une stratégie consistant à facturer les coûts des services d'enseignement supérieur directement aux étudiants internationaux (Vincent-Lancrin, 2008), certains auteurs proposent la mise en place de modèles de financement orientés vers la demande tels que le système des bons d'études que les étudiants utiliseraient sur le marché international de l'enseignement supérieur (Gérard, 2010).

2. L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe

Au cours des dernières années, l'enseignement supérieur a vécu de nombreuses transformations dont la progressive internationalisation des universités qui demeure l'une des plus importantes.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est définie par Knigth comme un processus visant à intégrer une dimension internationale, interculturelle ou globale dans les objectifs, les fonctions ou la fourniture de tout enseignement postsecondaire (Knigth, 2004). Elle se distingue des concepts de globalisation et de régionalisation que l'on retrouve parfois amalgamées dans la littérature. Nous entendons par globalisation toute tendance économique, technologique et scientifique de large envergure affectant, de manière parfois inévitable, l'enseignement supérieur et poussant celui-ci vers une implication internationale grandissante (Altbach & Knight, 2006). La notion de régionalisation, pour sa part, convoque un processus de coopération ou d'intégration régionale plus égalitaire où les acteurs agissent dans les mêmes conditions comme, par exemple, dans le processus d'européisation de l'enseignement supérieur impliquant une coopération mutuelle et une interaction horizontale tant au niveau national que régional (Enders, 2004).

Dans une perspective historique, l'internationalisation ne représente pas un phénomène nouveau pour l'enseignement supérieur (Huang, 2007; Knight & de Wit, 1995). Selon certains auteurs il serait d'ailleurs plus approprié de parler de ré-internationalisation de l'enseignement supérieur (Teichler, 2004). Cependant, c'est à l'heure actuelle que ce phénomène connait son apogée.

Différents facteurs d'ordres économique, politique mais aussi culturel et éducatif participent à l'accroissement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère actuelle. Ce processus d'internationalisation se réalise à travers plusieurs formes et modalités de dimensions externe (*abroad*) et interne (*at home*), telles que la mobilité des étudiants ainsi que des chercheurs et des enseignants, la création de réseaux universitaires, le développement de curricula internationaux ou encore l'ouverture de succursales universitaires dans les pays du Sud.

2.1. Les étudiants internationaux

En raison de son ampleur, la mobilité estudiantine représente l'une des formes d'internationalisation les plus répandues. En effet, si les effectifs mondiaux de l'enseignement tertiaire ont augmenté de 3.3% entre 2008-2009, le nombre d'étudiants en mobilité internationale s'est accru de 6.4% dans la même période. En 2010, plus de 3'500'000 étudiants dans le monde entier ont été scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants (OCDE, 2011).

Bien que le nombre d'étudiants en mobilité pendant les études ne cesse d'augmenter, peu d'études scientifiques existent sur ce phénomène (Cantwell, Luca, & Lee, 2009). Les facteurs contribuant à la mobilité internationale estudiantine peuvent être regroupés en deux catégories : les facteurs de pression et ceux d'attraction (Altbach, 1991; Cantwell, et al., 2009; Gonzaléz, Mesanza, & Mariel, 2011; Roberts, Chou, & Ching, 2010). Les premiers s'observent depuis le pays d'origine de l'étudiant. Il s'agit des facteurs qui poussent l'étudiant à décider d'étudier à l'étranger. Alors que la deuxième catégorie fait référence aux facteurs qui rendent le pays hôte plus attrayant que d'autres. La qualité de l'enseignement, le montant des taxes universitaires ou les perspectives d'emploi après les études comptent parmi les facteurs d'attrait d'un pays hôte.

3. Le financement de l'enseignement supérieur

S'il est communément admis que les conditions de non-rivalité de consommation et de non-exclusion par les prix, qui caractérisent les biens/services publics (Bergan, 2005), sont remplies pour la scolarité obligatoire dans la plupart des pays, il convient de nuancer le trait en matière d'enseignement supérieur.

En effet, son caractère non obligatoire induit des comportements individuels divers lorsqu'il s'agit de s'engager ou non dans des études supérieures. Certains s'en écartent par choix, d'autres par manque de moyens, qu'ils soient financiers ou liés au niveau de compétences de l'intéressé, d'autres encore par manque d'information. Il en ressort une difficulté à qualifier l'enseignement supérieur de bien/service public ce qui nous conduit à nous questionner sur la pertinence de son financement exclusivement public et ses modalités, les limites de ce type de financement au regard du contexte de réformes auxquelles

l'enseignement supérieur est soumis actuellement et à considérer de nouvelles façons d'envisager ce financement.

3.1. La légitimité économique du financement public de l'enseignement supérieur

D'un point de vue économique, un financement public de l'enseignement supérieur se justifie lorsqu'une partie au moins des bénéfices nets qu'il génère profite à la collectivité (Salerno, 2005). C'est-à-dire lorsque le différentiel entre les coûts assumés par l'Etat et les bénéfices publics et sociaux que la formation engendre est positif.

Les coûts assumés par la collectivité publique sont à la fois directs et indirects. D'une part les deniers publics sont alloués directement aux établissements d'enseignement supérieur pour couvrir les coûts directs de fonctionnement tels que les salaires des enseignants, des chercheurs, ceux du personnel technique, le matériel pédagogique, les équipements de recherche, etc. D'autre part, les pouvoirs publics engrangent un coût d'opportunité induit par une durée d'études plus longue. En effet, poursuivre des études supérieures signifie renoncer, ne serait-ce que partiellement, à une activité professionnelle, et donc à un salaire qui générerait des recettes fiscales et des cotisations sociales dont bénéficierait l'Etat. A ce jour, le coût global (direct et indirect) de l'investissement public s'élève en moyenne dans les pays de l'OCDE à USD 34'000 pour un individu de sexe masculin au bénéfice d'une formation supérieure et à USD 33'000 pour une femme ayant le même niveau de formation (OCDE, 2011).

Les bénéfices sont de natures diverses. Ils sont à la fois économiques et socioculturels. Sont à mettre au crédit des bénéfices économiques l'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales consécutives à l'amélioration des revenus des individus mieux formés (Becker, 1964; Coulombe & Tremblay, 2006; Harmon, Oosterbeek, & Walker, 2003).

Les retombées socioculturelles de l'éducation sont difficiles à cerner et d'autant plus difficiles à quantifier monétairement. Elles sont néanmoins importantes et bénéfiques à la collectivité publique (McMahon, 2002; Paul, 2007). Elles se constatent dans divers domaines tels que la santé ou l'engagement civique et social mais aussi en termes de baisse de la criminalité, de comportements antisociaux ou de

pauvreté (OCDE, 2007). Outre ce rendement positif de l'investissement public dans l'enseignement supérieur, estimé en moyenne dans les pays de l'OCDE à un peu moins du triple de l'investissement public consenti (OCDE, 2011), d'autres arguments économiques plaident en faveur d'une intervention étatique dans le financement de cet ordre d'enseignement. En effet, cette intervention peut également résulter, par exemple, de la volonté d'élever le niveau d'éducation de la population afin de soutenir la croissance économique du pays (Aghion & Cohen, 2004; Aghion & Howitt, 2010).

Aux avantages économiques mis en avant pour justifier le financement public de l'enseignement supérieur viennent s'ajouter des considérations sociales qui pèsent également de tout leur poids dans la décision des pouvoirs publics d'intervenir dans le financement de l'enseignement supérieur. Il s'agit notamment de pallier au manque d'information concernant les formations offertes, les établissements de formation, les débouchés que ces formations offrent et leur qualité et de veiller à l'équité d'accès à l'enseignement supérieur afin de réduire les inégalités sociales (Bergan, 2005; Musgrave & Musgrave, 1980).

Le concept d'équité renvoie à la notion de justice sociale. Elle se décline en plusieurs types dont l'équité d'accès qui s'observe lorsque les possibilités d'accès au système sont les mêmes pour tous les sous-groupes (DeKetele & Gerard, 2007).

3.2. Les modalités de financement public de l'enseignement supérieur

Le financement public de l'enseignement supérieur s'opère de différentes manières. Salerno (2005) dégage quatre modalités de financement suivant que la gestion de l'enseignement est régulée ou obéit aux lois du marché et que l'on privilégie le nombre d'entrants ou de sortants du système.

Par ailleurs, deux alternatives s'offrent aux pouvoirs publics pour financer l'enseignement supérieur. Celle d'allouer les fonds aux prestataires de formation (financement orienté vers l'offre), c'est-à-dire aux universités et hautes écoles, ou plutôt de les attribuer directement aux demandeurs de formation (financement orienté vers la demande), c'est-à-dire aux étudiants, par le biais, par exemple, de bourses ou de chèques de formation.

Le choix du modèle de financement public de l'enseignement supérieur dépend des objectifs des pouvoirs publics. Certaines inégalités peuvent être corrigées et certains comportements induits par le financement public de l'enseignement supérieur. C'est le cas quand, par exemple, les pouvoirs publics tentent de corriger une inégalité en allouant des fonds supplémentaires destinés à favoriser l'accès aux universités et hautes écoles aux publics prétérités dans cet accès ou lorsqu'ils allouent des fonds destinés spécifiquement à certains programmes dans le but de favoriser la formation dans un domaine d'activité spécifique qui a besoin de main d'œuvre hautement qualifiée. L'atteinte des objectifs visés questionne avec acuité la déclinaison d'efficacités économiques des fonds publics investis (Gerard, 2007). La tendance actuelle vers un financement de l'enseignement supérieur fondé sur les résultats, notamment en Suisse (Schenker-Wicki & Hürlimann, 2006), révèle cette recherche pressante d'efficacité économique des fonds publics mobilisés en faveur de l'enseignement supérieur.

4. L'enseignement supérieur suisse : caractéristiques et évolution récentes

L'enseignement tertiaire suisse est constitué des hautes écoles universitaires (HEU), des hautes écoles spécialisées (HES), des hautes écoles pédagogiques (HEP) et de la formation professionnelle supérieure. En ce qui concerne l'enseignement universitaire public, les HEU comprennent les universités cantonales de Bâle, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Neuchâtel, Tessin et Zurich ainsi que les deux écoles polytechniques fédérales de Lausanne et de Zurich. A cela s'ajoutent l'école de hautes études économiques et sociales de Saint-Gall et la faculté de théologie catholique de Lucerne ainsi qu'un certain nombre d'universités privées.

L'enseignement universitaire suisse est fortement impacté par le phénomène d'internationalisation, particulièrement en tant que pays d'accueil d'étudiants internationaux. Proposant une formation universitaire de qualité et orientée vers la recherche, des taxes universitaires basses et la possibilité d'obtenir des bourses pendant les études ainsi qu'un marché du travail dynamique, la Suisse constitue une destination convoitée par les étudiants internationaux bien que le

coût de la vie élevé ainsi que les longues procédures d'obtention de visa représentent des obstacles à la mobilité estudiantine. Par ailleurs, la Confédération Helvétique a adopté une politique favorable à une augmentation du nombre d'étudiants internationaux dans les universités suisses, par exemple, en participant au financement des étudiants étrangers menant des études dans les universités suisses (Schenker-Wicki & Hürlimann, 2006).

La Suisse figure parmi les cinq pays de l'OCDE dont le nombre d'étudiants internationaux est le plus élevé en pourcentage de l'effectif dans l'enseignement tertiaire. Les étudiants internationaux représentent en Suisse le 14.9% de l'effectif de l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage atteint 25.7% si l'on prend en considération les étudiants internationaux inscrits dans un programme de recherche de haut niveau (OCDE, 2011).

En ce qui concerne les HEU, durant l'année académique 2011/12, 37'261 étudiants internationaux, dont 31'052 scolarisés à l'étranger, se sont inscrits dans une université suisse (OFS, 2012). Plus précisément, 75.9 % des étudiants internationaux sont originaires d'un pays européen, l'Europe étant ainsi la région du monde la plus représentée parmi les étudiants internationaux en Suisse ; l'Allemagne (29.7%), la France (12.7%) et l'Italie (8.6%) constituent les nationalités le plus répandues (OFS, 2012). Ces chiffres témoignent de l'importance du facteur linguistique dans le choix du pays d'accueil de la part des étudiants internationaux. Les étudiants asiatiques comptent pour 11.1% des étudiants internationaux en Suisse, les étudiants Chinois représentant 3% à eux-seuls, alors que l'Amérique et l'Afrique représentent 7.4% et 5.2% des étudiants internationaux respectivement (OFS, 2012).

4.1. L'université de Genève

L'Université de Genève s'investit fortement dans son internationalisation. En effet, le renforcement de la dimension internationale figure comme l'un des objectifs à atteindre mentionnés dans le plan stratégique « Une vision pour 2020 ». Pour cela, l'Université de Genève propose, entre autres, d'améliorer l'accueil des étudiants et des enseignants en provenance de l'étranger à travers la création d'un *Welcome Center* ainsi que de développer davantage la mobilité internationale des étudiants (Université de Genève, 2011). La

mobilité estudiantine demeure ainsi au centre de la stratégie de renforcement de la dimension internationale élaborée par l'Université de Genève.

Avec 38.1% des effectifs totaux constitués par des étudiants internationaux, l'Université de Genève se situe en troisième position dans le panorama universitaire suisse, après l'Université de la Suisse Italienne et l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL). Vu les spécificités de l'Université de la Suisse Italienne et le statut d'école polytechnique fédérale de l'EPFL, l'Université de Genève représente ainsi l'HEU suisse attirant le plus haut pourcentage d'étudiants internationaux. On constate, en effet, que dans les HEU suisses présentant des caractéristiques proches de celle de Genève, telles que l'Université de Berne ou l'Université de Bâle, les étudiants internationaux constituent respectivement 13.5% et 26.2 % des effectifs totaux en 2011-2012 (OFS, 2012).

Ce sont la Faculté des Sciences et celle des Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Genève qui ont accueilli le plus grand nombre de nouveaux étudiants internationaux en 2010-2011, respectivement 204 et 242 nouveaux étudiants (Université de Genève, 2012).

Pour mieux appréhender les dynamiques et les enjeux liés à l'internationalisation de l'Université de Genève, il est intéressant d'analyser la distribution des étudiants internationaux selon les différents niveaux d'études ainsi que leur évolution dans le temps. Les étudiants internationaux constituent 25.7% des étudiants de l'Université de Genève au niveau du bachelor, 43.1% des étudiants au niveau du master et 50.2% des doctorants durant l'année académique 2011-2012 (OFS, 2012). Nous constatons qu'au cours de six dernières années la distribution des étudiants internationaux selon le niveau d'études est restée relativement stable, le doctorat représentant le niveau à plus forte présence d'étudiants internationaux. Nous pouvons ainsi déduire que l'importance accordée aux activités de recherche demeure un facteur décisif pour l'attrait des étudiants internationaux.

Selon les données de l'Office Fédéral de la Statistique de 2011, le coût par étudiant d'une HEU en formation de base varie, en 2010, entre 9'482 francs suisses pour les étudiants en Sciences Sociales et

Economiques et 34'353 francs suisses pour ceux de la Faculté d'Agriculture et Sylviculture. Si l'on considère les coûts de la recherche, le coût par étudiant varie entre 17'490 francs suisses (Faculté de Droit) et 126'393 francs suisses (Faculté d'Agriculture et Sylviculture). En d'autres termes, le coût des étudiants internationaux suivant des programmes à l'Université de Genève durant l'année académique 2010-2011 a varié entre 46'869'526 et 86'453'070 (coûts de la recherche inclus) francs suisses si l'on se réfère au coût par étudiant en formation de base le plus bas. Au vu de ce montant, une réflexion sur le financement des étudiants internationaux dans le contexte genevois s'impose.

5. Une autre approche du financement public de l'enseignement supérieur

S'agissant des pays ayant signé les accords de Bologne, Gerard & Vandenberghe (2007) proposent une autre approche du financement public de l'enseignement supérieur. Ils préconisent, en effet, que « plutôt que de financer les *institutions* [mis en évidence par l'auteur] d'enseignement supérieur situées sur leur territoire, les pouvoirs publics [financent] les frais d'études de *leurs ressortissants* [mis en évidence par l'auteur] via des *chèques-études* [mis en évidence par l'auteur]» (ibid, p. 1).

Le principe consisterait à allouer un chèque-études à chaque étudiant ressortissant d'un Etat, c'est-à-dire « des personnes liées [au] territoire depuis un certain temps […] » (ibid, p. 5). Le montant du chèque-études couvrirait les frais d'études directs facturés par l'établissement d'accueil national ou étranger. L'établissement serait agréé, garantissant ainsi sa qualité. Le montant du chèque serait déterminé par les pouvoirs publics de l'Etat émetteur du chèque. Il pourrait s'élever au montant des taxes d'écolage éventuellement augmenté d'une allocation pour couvrir les frais de matériel, transport, logement et nourriture (ibid, p. 5).

Selon Gérard & Vandenberghe (2007), le chèque-études représenterait un modèle de financement efficace et équitable. Il serait un instrument d'orientation efficace dans la mesure où (a) son montant pourrait rendre les études plus attractives que le travail immédiat ; (b) il favoriserait l'orientation des étudiants sur les filières

dont la société a davantage besoin ; (c) ou qui génèrent le plus de bénéfices sociaux ; (d) il pourrait inciter les étudiants à obtenir leur diplôme dans un espace-temps déterminé en n'accordant le chèque-études que pour cette durée ce qui permettrait de comprimer les coûts des études ; (e) il permettrait de réguler le flux d'étudiants dans certaines filières d'études ; (f) il favoriserait l'homogénéisation de la qualité de l'enseignement puisque que seuls les établissements accrédités pourraient accueillir les étudiants qui en bénéficient et (g) la rentabilité des fonds publics en créant un effet de concurrence entre les établissements qui aurait pour conséquence de faire baisser les prix de l'enseignement supérieur. Le chèque-études est également appréhendé par ces auteurs comme un instrument favorable à l'équité d'accès à l'enseignement supérieur notamment concernant les publics défavorisés économiquement. En effet, un soutien financier plus soutenu à l'adresse de ces publics les aiderait à s'orienter vers l'enseignement supérieur.

6. Le chèque-études et l'équité d'accès à la mobilité internationale

L'égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour tous est une question vive. Elle l'est d'autant en ce qui concerne l'accès à la mobilité internationale au vu des études qui révèlent que la plupart des étudiants participant à un programme de mobilité internationale est en grande majorité issue des classes moyennes supérieures (Pineda, Moreno, & Belvis, 2008).

Il convient dès lors de se questionner sur les conséquences que pourrait avoir un modèle de financement de la mobilité internationale basé sur la demande tel que celui proposé par Gerard et Vandenberge en terme d'équité d'accès pour les étudiants issus des classes socioéconomiques les moins aisées.

Le modèle de chèque-étude proposé accentue la dimension individuelle des études universitaires. Le milieu familial, l'accès à l'information, les moyens économiques à disposition ainsi que la 'capacité de choisir' jouent de ce fait un rôle crucial dans le parcours universitaire d'une personne. Ce sont généralement les étudiants appartenant aux classes socioéconomiques les plus démunies qui, ne

pouvant mobiliser les ressources nécessaires, constituent le groupe le plus désavantagé.

Les travaux de Coleman (1988) ont mis en évidence l'importance du cadre social dans lequel évolue l'individu pour l'accès aux études. Les ressources sociales dont bénéficie un individu issues de son environnement familial et plus largement social influencent la probabilité d'accéder aux études supérieures. A l'importance du capital social, s'ajoute celle du capital culturel. A ce propos, l'œuvre de Bourdieu et Passeron (1964) a mis en évidence le rôle décisif que l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu joue dans l'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, plus ces capitaux social et culturel sont développés, plus sera réduite la probabilité de ne pas poursuivre ses études.

En s'intéressant à la nature et aux difficultés rencontrées par les jeunes d'une agglomération genevoise dans leur cursus scolaire, malgré les ressources mises à disposition de la population pour tenter d'enrayer la situation – en matière d'aide sociale, d'équipements socio-éducatifs et sanitaires, d'animation, d'accueil des jeunes en dehors des temps scolaires Favre & Jaeggi (2006) relèvent que les ressources financières seules ne suffisent pas au succès scolaire.

La question de la motivation d'un sujet à se former est centrale dans le processus d'engagement en formation. Ce dernier dépend notamment de la valeur et des significations attribuées à la formation et à l'apprentissage par le sujet ainsi que des chances de réussite que ce dernier perçoit (Bourgeois, 2009). La valeur de la formation sera fonction de l'utilité de cette dernière pour atteindre les buts personnels visés, l'intérêt qu'elle suscite pour le sujet (valeur intrinsèque), l'importance qu'elle revêt pour valoriser l'image de soi, et le coût d'opportunité qu'elle engendre. Le chèque-étude peut être en mesure de neutraliser l'effet de ces coûts mais l'est-il dans tous les cas d'espèce ? Quoi qu'il en soit, il paraît en tous les cas vain pour améliorer la perception de l'utilité de la formation, valoriser l'estime de soi et susciter l'intérêt personnel pour la formation tertiaire.

Le montant du chèque-études donne également matière à réflexion. Tout d'abord, si aucune allocation pour les frais de logement et de nourriture n'est incluse dans le chèque, une situation d'inégalité d'accès serait ainsi créée car seuls les étudiants disposant de moyens

économiques suffisants pourraient envisager un séjour universitaire à l'étranger. Il est, par ailleurs, essentiel d'ajuster le montant du chèque en fonction des destinations d'accueil. En effet, le coût de la vie diffère considérablement d'un pays à l'autre ce qui pourrait pénaliser l'attractivité de certaines destinations. Un système de chèques-études prévoyant un montant unique porterait ainsi préjudice non seulement aux pays dont le coût de la vie est plus élevé par rapport aux pays concurrents, mais également aux étudiants disposant de moyens financiers plus exigus ce qui aurait pour conséquence de limiter leur mobilité.

Interrogeons-nous finalement sur les conditions d'octroi des chèques-études et les implications qu'elles auraient sur le développement personnel et professionnel futur de l'étudiant. Si l'octroi du chèque-études est lié à l'obligation de retour dans le pays d'origine à l'issue du programme de formation, se pose la question de la liberté individuelle de l'étudiant. En effet, l'étudiant en mobilité internationale qui souhaiterait ne pas rentrer dans son pays d'origine à la fin de son séjour universitaire à l'étranger pour des raisons personnelles ou professionnelles serait entravé dans son choix sous peine de devoir rembourser le chèque.

Cette question pose avec acuité non seulement la question des politiques d'accueil des ressortissants étrangers et celle de l'octroi plus ou moins facilité des permis de séjour mais soulève aussi la problématique des politiques liées au marché du travail. Plus un pays est proche de la frontière technologique plus ses besoins en main-d'œuvre qualifiée se font sentir (Aghion & Cohen, 2004; Aghion & Howitt, 2010). Il peut dès lors s'avérer intéressant de favoriser la transition des jeunes diplômés vers le marché du travail interne afin de nourrir le vivier de compétences nécessaires à la croissance économique du pays.

7. Conclusion

L'internationalisation de l'enseignement supérieur et la mobilité internationale des étudiants sont plus que jamais au centre des intérêts des pouvoirs publics européens. Elles soulèvent notamment la problématique de la soutenabilité du modèle de financement public de l'enseignement supérieur orienté vers l'offre de formation, qui tend de

plus en plus à être fondé sur les résultats afin d'améliorer la performance économique des universités et des hautes écoles.

La question se pose avec d'autant plus d'insistance pour les établissements drainant un nombre élevé d'étudiants internationaux, comme c'est le cas de l'Université de Genève. En effet, dans cette configuration, une partie des fonds publics contribue à financer la formation d'étudiants étrangers dont le retour futur dans le pays d'origine prive l'économie du pays dans lequel les études sont faites des retombées économiques liées à la formation.

Pour pallier cette déperdition de rentabilité économique des fonds publics investis dans l'enseignement supérieur, Gérard (2010) propose un modèle de financement soutenu par le pays d'origine, orienté vers la demande de formation, consistant à allouer les ressources financières aux étudiants ressortissants qui sont alors libres de choisir leur lieu d'études.

Dans le débat actuel sur la réforme des systèmes d'enseignement supérieur, l'attention s'est principalement concentrée sur les questions liées à l'efficacité, l'efficience et sur la mise en œuvre de nouvelles formules de financement. Dans un contexte de plus en plus international et compétitif, il nous semble néanmoins important de questionner l'importance de veiller à l'équité d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, un financement orienté vers la demande pourrait contribuer au renforcement des inégalités éducatives conduisant vers une polarisation exacerbée de nos sociétés.

Références bibliographiques

AGHION, P., & COHEN, E. (2004). *Education et croissance. Rapport pour le Conseil d'analyse économique*. Paris: La Documentation française.

AGHION, P., & HOWITT, P. (2010). *L'économie de la croissance*. Paris: Ed. Economica.

ALTBACH, P. G. (1991). Impact and Adjustment: Foreign Students in Comparative Perspective. *Higher Education, 21*(3), 305-323.

ALTBACH, P. G., & KNIGHT, J. (2006). The Internationalisation of Higher Education : Motivations and Realities. *The NEA 2006 Almanach of Higher Education*.

ALTINOK, N. (2006). Capital humain et croissance : l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Economie publique-Public Economics, 18-19*(1-2), 177-209.

Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (2011).

BARR, N. (2005). Le financement de l'enseignement supérieur. *Finances et développement, Juin 2005*, 34-37.

BECKER, G. S. (1964). *Human capital : a theoritical and emperical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of economic Research.

BERGAN, S. (2005). Higher education as a "public good and public responsability": what does it mean ? In L. Weber & S. Bergan (Eds.), *The public responsability for higher education and research* (pp. 13-28). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

BOURGEOIS, E. (2009). La motivation : une question taboue dans le champ de la formation ? In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation*. Paris: Dunond.

CANTWELL, B., LUCA, S. G., & LEE, J. J. (2009). Exploring the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin. *Higher Education, 57*, 335-354.

COLEMAN, J. S. (1988). Soocial Capital in the Creation of Human capital. *The American journal of Sociology, 94*, 95-120.

COULOMBE, S., & TREMBLAY, J.-F. (2006). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Le capital humain et les niveaux de vie dans les provinces canadiennes*. Ottawa: Statistique Canada n° 89-552.

DEKETELE, J.-M., & GERARD, F.-M. (2007). La qualité et pilotqge du système éducatif. . In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presses universitaires du Québec.

ENDERS, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education, 47*, 22.

FAVRE, B., & JAEGGI, J.-M. (2006). Capital social et performances scolaires. In A. Bevort & M. Lallement (Eds.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*. Paris: La Découverte.

GERARD, J.-M. (2007). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *Actualité de la formation permanente, 211*, 13-23.

GERARD, M. (2010). Le financement de la mobilité des étudiants "Bologne". *Revue économique, 3*(61), 577-587.

GERARD, M., & Vandenberghe, V. (2007). Mobilité étudiante en Europe : une idée qui mérite mieux que des quotas. *Regards économiques, 54*, 1-12.

GONZALEZ, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education, 62*, 413–430.

HANUSHEK, E. A., & WÖSSMANN, L. (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*: World Bank Policy Research Working Paper 4122.

HARMON, C., OOSTERBEEK, H., & WALKER, I. (2003). The Returns to Education : Microeconomics. *Journal of economics surveys, 17*(2), 115-156.

HUANG, F. (2007). Internationalisation of Higher Education in the Era of Globalisation: What have been its Implications in China and Japan? *Higher Education Management and Policy, 19*(1), 16.

KNIGHT, J., & DE WIT, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In H. d. Wit (Ed.), *Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).

KNIGTH, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 26.

MCMAHON, W. (2002). *Education and Development : Measuring the Social Benefits*: Oxford University Press.

MUSGRAVE, R., & MUSGRAVE, P. (1980). *Public Finance in Theory and Practice*. Tokyo; Auckland [etc.]: McGraw Hill.

OCDE. (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris: OCDE.

OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

OFS. (2012). Etudiants selon la haute école et le niveau d'études, en 2011/12.

PARADEISE, C., & GOASTELLEC, G. (2009). Internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur : convergence et différentiation. In J.-P. Leresche, P. Larédo & K. Weber (Eds.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne* (pp. 195-215). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

PAUL, J.-J. (2007). *Economie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.

PINEDA, P., MORENO, V., & BELVIS, E. (2008). The Mobility of University Students in Europe and Spain. *European Educational Research Journal, 7*(3), 273-288.

ROBERTS, A., CHOU, P., & CHING, G. (2010). Contemporary trends in East Asian higher education: dispositions of international students in a Taiwan university. *Higher Education, 59*, 149–166.

SALERNO, C. (2005). Financing higher education : the economics of options, trade-offs and dilemmas. In L. Weber & S. Bergan (Eds.), *The public responsability for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

SCHENKER-WICKI, A., & HÜRLIMANN, M. (2006). Universités suisses : échec ou succès du financement fondé sur les résultats ? Analyse à porteriori. *OCDE : Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 18*(1), 53-70.

SCHOENENBERGER, A. M. (2005). Are higher education and academic research a public good or a public responsabiliy ? A review of the economic literature. In L. Weber & S. Bergan (Eds.), *The public responsability for higher education and research* (pp. 45-93). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

TEICHLER, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education, 48*(1), 22.

Université de Genève. (2011). *Une visions pour 2020. Plan strtégique de l'Unige*. Genève: Université de Genève.

Université de Genève. (2012). Statistiques Universitaires. from Université de Genève:

VINCENT-LANCRIN, S. (2008). L'enseignement supérieur transnational : un nouvel enjeu stratégique ? . *Critique internationale, 20*, 67-86.

WÖSSMANN, L., & SCHÜTZ, G. (2006). *Efficiency and Equity in European education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission*.