

QUALITÉ
ET
INTERNATIONALISATION
DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



imhe

PROGRAMME SUR LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**Qualité
et internationalisation
de l'enseignement
supérieur**

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996) et la Corée (12 décembre 1996). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE, Institutional Management in Higher Education) a été lancé en 1969 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, créé peu de temps auparavant. En novembre 1972, le Conseil de l'OCDE en a fait un projet décentralisé indépendant et a autorisé le Secrétaire général à en assurer la gestion. La responsabilité de la supervision a été confiée à un Groupe de direction composé de représentants des gouvernements et des institutions participant au Programme. Depuis 1972, le Conseil a périodiquement renouvelé cet arrangement; le dernier renouvellement en date vient à expiration le 31 décembre 2001.

Les principaux objectifs du Programme sont les suivants :

- rehausser la qualité professionnelle de la gestion des établissements d'enseignement supérieur au moyen de la recherche, de la formation et de l'échange d'information;
- encourager la diffusion des méthodes et des techniques de gestion.



LES IDÉES EXPRIMÉES ET LES FAITS EXPOSÉS DANS CETTE PUBLICATION LE SONT SOUS LA RESPONSABILITÉ DES AUTEURS ET NE REPRÉSENTENT PAS NÉCESSAIREMENT CEUX DE L'OCDE NI DES AUTORITÉS NATIONALES OU LOCALES COMPÉTENTES.

*
* *

Also available in English under the title:

QUALITY AND INTERNATIONALISATION IN HIGHER EDUCATION

© OCDE 1999

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, Tél. (33-1) 44 07 47 70, Fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: <http://www.copyright.com/>. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

Avant-propos

A l'heure de la mondialisation, l'internationalisation joue un rôle sans cesse plus important dans les travaux des universités et des autres prestataires de services d'enseignement supérieur. Par internationalisation, on entend ici à la fois la notion et le processus d'intégration d'une dimension internationale dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de services. A mesure que cette notion est plus largement assimilée et que le processus d'internationalisation se développe, il devient impératif que les établissements d'enseignement supérieur s'attaquent à la question de l'évaluation de la qualité et à celle de l'assurance-qualité des aspects internationaux de leurs activités.

Depuis plusieurs années, le Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) s'intéresse de très près à la dimension internationale de l'enseignement supérieur. Depuis 1994, il conduit une activité centrée sur une analyse internationale des stratégies mises en œuvre par les établissements, qu'il a baptisée Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) – projet réalisé en collaboration avec l'Association pour la coopération académique (ACA) de Bruxelles. L'IQRP a pour objet d'aider les établissements d'enseignement supérieur à évaluer et à améliorer la qualité de leur activité internationale en fonction de leurs objectifs déclarés. Il comporte des procédures, des lignes directrices et des outils à adapter et à utiliser dans un exercice d'auto-évaluation et dans un examen externe par les pairs.

Ces travaux ont déjà donné lieu à deux publications : *Strategies for Internationalisation of Higher Education – A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (1995) et *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries* (1997). Cette publication est donc la troisième. Elle poursuit un double objectif : montrer que les différents points de vue sur la qualité de l'internationalisation méritent d'être étudiés et sont complémentaires et décrire l'IQRP. Elle expose deux questions particulièrement importantes qui ont été mises en lumière par cette activité : l'évaluation de la qualité et l'assurance-qualité des stratégies d'internationalisation, et la contribution que l'internationalisation a apportée à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Elle analyse également le projet et le développement du processus, en examine les

conséquences et les aspects novateurs, en diffuse les résultats et vise à stimuler la réflexion et l'action.

Cet ouvrage présente les concepts d'internationalisation de l'enseignement supérieur et d'assurance-qualité (première partie), donne une vue d'ensemble du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation et des études de cas réalisées dans six pays appartenant à quatre continents différents (deuxième partie), enfin, il analyse non seulement les utilisations faites de l'examen de la qualité de l'internationalisation dans le contexte général de l'assurance-qualité de l'enseignement supérieur (troisième partie), mais aussi les avantages tirés de cet exercice et les problèmes qu'il a posés. Les lignes directrices de l'IQRP figurent à la fin du volume.

La question de la qualité de l'internationalisation est examinée selon trois perspectives :

- Premièrement, on considère que la dimension internationale est une composante essentielle des mécanismes d'examen de la qualité généralement utilisés dans les établissements ou dans l'ensemble du système. On part du principe que l'internationalisation s'inscrit dans la mission ou les grandes fonctions des établissements d'enseignement supérieur et figure donc parmi les nombreux éléments retenus dans les mécanismes d'examen de la qualité.
- Deuxièmement, on examine la qualité de politiques, procédures et programmes d'internationalisation donnés (qu'ils concernent les étudiants étrangers, le travail ou les études à l'étranger, les échanges d'étudiants/de professeurs, la recherche, l'enseignement des langues ou l'assistance technique).
- Troisièmement, on étudie l'internationalisation des procédures d'assurance-qualité en tant que telles. Il s'agit en général de procédures nationales. On admet de plus en plus que les procédures d'assurance-qualité gagnent à s'internationaliser tant sur le plan pratique que conceptuel.

Le programme IMHE remercie Hans de Wit, de l'Universiteit van Amsterdam aux Pays-Bas, et Jane Knight de Ryerson Polytechnic University à Toronto, pour le travail qu'ils ont accompli en leur qualité de chefs de projet de l'IQRP, d'auteurs de plusieurs chapitres de ce volume et de coordonnateurs de cette publication.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Dédicace

Le 5 août 1998, survenait le décès de Jankarel Gevers, Président de l'Universiteit van Amsterdam et Président du groupe de direction de l'IMHE. Durant sa longue carrière dans l'enseignement supérieur aux Pays-Bas ou au sein de l'IMHE/OCDE et d'autres associations internationales, Jankarel Gevers s'est fait l'avocat de l'internationalisation et de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur. Son soutien et ses vues ont été d'une aide précieuse, tant pour le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation que pour cette publication. Sa disparition laisse un grand vide.

Remerciements

La réalisation du projet et la préparation des lignes directrices de l'IQRP à partir du projet ont été menées par une équipe d'experts internationaux, qui ont également participé à l'examen par les pairs.

Outre les responsables de l'édition, le groupe de projet était composé de Marjorie Peace Lenn, Center for Quality Assurance in International Education/Global Alliance for Transnational Education, Washington, États-Unis ; Outi Snellman, Université de Laponie et Centre for International Mobility, Finlande ; Marijk van der Wende, ancien membre de l'ACA et de la NUFFIC (organisation des Pays-Bas pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur), aujourd'hui à l'Université de Twente et à l'Université d'Amsterdam, Pays-Bas ; Leo West, Monash University, Melbourne, Australie (à la retraite).

Nous souhaitons adresser nos remerciements à ces personnes ainsi qu'aux neuf établissements qui ont accepté spontanément de participer au processus d'examen lors de la phase pilote.

Nous souhaiterions également remercier parmi les auteurs de chapitres du livre ceux qui n'ont pas encore été mentionnés : Tony Adams (Mcquarie University, Australie) ; Jerome Bookin-Weiner (Bentley College, États-Unis) ; Paul Fogelberg (Université d'Helsinki, Finlande, à la retraite) ; Marian Geldner (École d'économie de Varsovie, Pologne) ; Joseph Koech et Peter Opakas (Université Moi) ; Salvador Malo, Rosamaria Valle et Karin Wriedt (Université nationale du Mexique) ; Grant McBurnie (Monash University, Australie) ; Berndt Wächter (Association pour la coopération académique, Belgique) ; et David Woodhouse (Unité d'audit académique des universités de Nouvelle-Zélande). Nous souhaiterions également remercier les personnes, non citées par ailleurs, qui ont participé aux équipes chargées de l'examen par les pairs et qui ont apporté leur contribution au projet IQRP, notamment Ian Anglis (Services de l'assurance-qualité, Australie) ; John Davies (Anglia Polytechnic University, Royaume-Uni) ; Manuel Gil-Antón (Universidad Autónoma Metropolitana, Mexico) ; Kari Hypponen (Université de Turku, Finlande) ; Jan Karlsson (Programme IMHE) ; John Mallea (Brandon University, Canada, à la retraite) ; Miriam Mikol (University of Western Sydney, Australie) ; Knud Erik Sabroe

(Université d'Aarhus, Danemark) ; et Leong Yin Ching (Stamford College, Malaisie). Nous voudrions les remercier tous du rôle qu'ils ont joué dans le projet.

C'est l'impulsion et la contribution du Programme IMHE, en consultation avec l'ACA, qui ont rendu possibles ces projet et publication. Nous souhaitons leur exprimer notre gratitude, ainsi qu'au personnel IMHE, pour leur rôle stimulant dans le projet et dans la réalisation de cette publication.

Jane Knight et Hans de Wit

Table des matières

Première partie – Internationalisation et assurance-qualité : concepts 13

1. Internationalisation de l'enseignement supérieur
par Jane Knight 15
 - Sens et définition 15
 - Pourquoi l'internationalisation ? 19
 - Stratégies d'intégration de la dimension internationale 25
2. Qualité et assurance-qualité
par David Woodhouse 33
 - La qualité : une préoccupation de plus en plus présente 33
 - Approches du problème de la qualité 34
 - Tendances et problèmes 39
 - Effet et incidence des activités d'assurance-qualité 46
3. Introduction au projet et au processus IQRP
par Jane Knight et Hans de Wit 51
 - Description du projet pilote IQRP 51
 - Cadre de l'IQRP 55
 - Les études de cas 65

Deuxième partie – Le processus d'examen de la qualité de l'internationalisation : vue d'ensemble et études de cas 67

4. Planification de l'IQRP – Université nationale du Mexique
par Salvador Malo, Rosamaria Valle et Karin Wriedt 69
 - Introduction 69
 - Le système d'enseignement supérieur mexicain 70
 - L'Université nationale du Mexique 71
 - L'activité internationale de l'UNAM 72
 - L'IQRP à l'Université nationale du Mexique 74
 - Première étape : préparation de l'auto-évaluation 76
 - Deuxième étape : exercice d'auto-évaluation 78
 - Troisième étape : examen par les pairs 81
 - Conclusions 82

5. L'importance de l'auto-évaluation – Bentley College, États-Unis	
<i>par Jerome Bookin-Weiner</i>	89
Introduction	89
Bentley et sa mission internationale	89
La nécessité d'une auto-évaluation	90
L'examen par les pairs	92
Impact du projet IQRP	94
<i>Annexe : Rapport d'auto-évaluation du Bentley College, 1996 (version abrégée)</i>	95
6. L'application de l'IQRP à une université polyvalente	
Université d'Helsinki, Finlande	
<i>par Paul Fogelberg</i>	123
Le cadre	123
Le contexte national	124
Le contexte international	125
Le profil institutionnel	125
La mission de l'université	127
L'histoire de l'internationalisation à l'Université d'Helsinki	127
Le processus d'auto-évaluation	129
L'examen par les pairs	130
Les suggestions les plus importantes de l'EEP et leurs incidences	132
La coopération européenne et mondiale	132
L'internationalisation des programmes d'enseignement	134
Les stratégies de marketing	135
Questions d'ordre organisationnel	136
Remarques finales	138
<i>Annexe : Rapport de l'examen par les pairs de l'Université d'Helsinki, 1996</i> <i>(version abrégée)</i>	140
7. Intégrer l'IQRP au plan d'action – Monash University, Australie	
<i>par Grant Mcburnie</i>	155
Le cadre universitaire	155
Mise en œuvre de l'IQRP	159
L'IQRP et la planification de l'établissement : le Plan d'action de Monash ...	162
L'assurance-qualité dans l'éducation transnationale : la certification GATE de Monash University	166
Le Programme mondial de Monash	171
Conclusion : l'incidence de l'IQRP	176
8. Première étape : l'IQRP – Université Moi, Kenya	
<i>par Joseph Koech et Peter Opakas</i>	179
Introduction	179
L'université	180
Nature et ampleur de la dimension internationale	180
Le séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur	186
Observations finales	192

9. Examen de l'orientation internationale – École d'économie de Varsovie, Pologne	
<i>par Marian Geldner et Bernd Wächter</i>	195
Introduction	195
Contexte : l'enseignement supérieur en Pologne	196
L'établissement	197
Nature et importance de l'orientation internationale	200
Examen et rapport d'auto-évaluation	204
Visite et rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs	206
Conclusions et incidence	211
Troisième partie – Examen de la qualité : approches et questions	213
10. Réflexions sur l'utilisation de l'IQRP	
<i>par Jane Knight et Hans de Wit</i>	215
Application de l'IQRP dans différents contextes	215
Questions pratiques concernant l'utilisation de l'IQRP	218
Les questions conceptuelles liées à l'utilisation de l'IQRP	223
Lignes directrices de l'IQRP et plan d'auto-évaluation	226
11. Les instruments d'assurance-qualité et l'IQRP	
<i>par Jane Knight en collaboration avec Tony Adams et Marjorie Peace Lenn</i> ..	229
Codes de bonnes pratiques	229
La mondialisation du processus de certification en matière d'éducation transnationale (GATE)	232
Normes ISO	236
Conclusions	243
12. Assurance de la qualité de l'internationalisation et internationalisation de l'assurance de qualité	
<i>par Marijk van der Wende</i>	247
Introduction	247
Qualité et internationalisation : problèmes de définition	247
Assurance de la qualité et internationalisation : approches et modèles ...	249
Internationalisation de l'assurance de qualité	250
Assurance de la qualité de l'internationalisation	254
L'influence de l'internationalisation sur la relation entre l'enseignement supérieur et l'État, et sur les systèmes d'assurance de qualité	257
Conclusions	259
Lignes directrices du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) pour les établissements d'enseignement supérieur	265
Présentation des auteurs	287
Acronymes	293

**PREMIÈRE PARTIE
INTERNATIONALISATION
ET ASSURANCE-QUALITÉ : CONCEPTS**

Internationalisation de l'enseignement supérieur

par
Jane Knight

Ce chapitre s'intéresse au concept d'internationalisation et à sa signification, ainsi qu'aux stratégies d'intégration de la dimension internationale dans les établissements d'enseignement supérieur. Il se compose d'un examen du sens et de la définition du terme, d'une description des approches en matière d'internationalisation, d'un examen des raisons pour lesquelles l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur est importante, et d'une analyse des stratégies susceptibles d'apporter une dimension internationale et interculturelle aux établissements d'enseignement supérieur.

Sens et définition

Internationalisation, terme à sens multiples

On s'intéresse de plus en plus à la dimension internationale de l'enseignement supérieur et le terme « internationalisation » est donc de plus en plus utilisé. On peut dire en un sens que c'est là le signe du fait que l'internationalisation est de mieux en mieux acceptée et qu'elle joue un rôle essentiel dans l'enseignement supérieur. Mais il est clair par ailleurs que le terme n'a pas le même sens pour tout le monde et que cela se traduit par une grande diversité d'interprétations.

Le terme d'internationalisation donne fréquemment lieu à des confusions de sens ou à l'utilisation abusive de termes voisins. L'abus le plus fréquent consiste à utiliser l'un pour l'autre les termes d'internationalisation et de globalisation ; il importe donc de mieux analyser les rapports entre globalisation et internationalisation.

Il existe toute une gamme de descriptions ou de définitions envisageables pour la globalisation. Voici la définition (Knight et de Wit, 1997) qui convient le

mieux au débat sur la dimension internationale du secteur de l'enseignement supérieur :

- « La globalisation est le flux de technologie, d'économie, de savoirs, d'individus, de valeurs, d'idées ... qui franchit les frontières. L'incidence de la globalisation sur les pays considérés individuellement est variable selon l'histoire, les traditions, la culture et les priorités de ce pays.
- L'internationalisation de l'enseignement supérieur correspond à une réaction nationale à l'incidence de la globalisation, réaction qui respecte toutefois l'individualité de la nation. »

Internationalisation et globalisation sont considérées en l'occurrence comme des concepts distincts, liés par une relation dynamique. La globalisation a un effet catalyseur auquel répond activement l'internationalisation.

Termes et concepts proches

On est de plus en plus sensible à l'importance et aux conséquences de l'internationalisation et l'on voit se développer un vocabulaire nouveau et différencié pour en décrire et en dénoter les diverses significations. Il est fréquent que l'on fasse appel à des termes nouveaux pour parler de concepts nouveaux, mais il arrive aussi que l'on trouve des termes nouveaux pour évoquer des concepts déjà existants ou anciens. Il arrive également que des concepts anciens ou déjà existants prennent une acception nouvelle. Les hésitations de la terminologie illustrent la complexité et l'évolution de la dimension internationale, globale/transnationale/régionale de l'enseignement supérieur. Il n'est pas question dans ce chapitre de consacrer un développement au sens et à l'usage de la terminologie de l'enseignement supérieur. L'idée est plutôt d'insister sur la nécessité d'aller plus loin dans l'examen de concepts proches et pourtant différents comme internationalisation, globalisation ou régionalisation et dans l'examen d'un ensemble encore plus complexe de termes tels qu'éducation transnationale, éducation globale, éducation mondiale, éducation interculturelle, éducation comparative, éducation pluriculturelle ou éducation internationale.

Approches de l'internationalisation

Les établissements font appel à un ensemble de méthodes génériques pour concevoir et mettre en œuvre leur stratégie d'internationalisation à l'échelon de l'établissement. Le tableau 1 donne une typologie des méthodes utilisées (Knight, 1994) en matière d'internationalisation au niveau de l'établissement. Cette typologie a pour but de mettre en évidence les différences d'accent entre chercheurs, praticiens et établissements d'enseignement supérieur quant aux conceptions actuelles ou passées de l'internationalisation.

Cette typologie a également pour objectif de stimuler la réflexion sur l'approche implicitement ou explicitement adoptée par les établissements. Il convient de noter que ces quatre approches ne sont pas forcément incompatibles.

Tableau 1. **Approches de l'internationalisation**

Approche	Description
Activité	Catégories ou types d'activités invoquées pour décrire l'internationalisation : notamment programme d'études, échanges d'étudiants/d'enseignants, assistance technique, étudiants internationaux
Compétence	Développement de savoir-faire, savoirs, attitudes et valeurs d'un type nouveau parmi les étudiants, le corps enseignant et le personnel. Plus les résultats du processus éducatif prennent de l'importance, plus on s'efforce de repérer et de définir des compétences globales/internationales
Climat	On privilégie l'instauration sur le campus d'une culture ou d'une ambiance susceptibles de promouvoir et de soutenir les actions internationales/interculturelles
Processus	Intégration ou introduction progressive d'une dimension internationale ou interculturelle dans l'enseignement, la recherche et les services grâce à une gamme large d'activités, de mesures et de procédures

Source : Auteur.

L'approche par *l'activité* est celle qui a prédominé par le passé et qui caractérise la période au cours de laquelle la dimension internationale était évoquée en termes d'activités ou de programmes spécifiques. Parmi les principales activités, on trouve les étudiants internationaux, l'aide au développement ou la mobilité universitaire. En fait, si l'on en croit certains spécialistes, l'approche par l'activité était synonyme d'enseignement international dans les années 70 et au début des années 80.

L'approche par la *compétence* est voisine de l'approche par les résultats : la qualité de l'enseignement y est évoquée en termes de savoirs, de savoir-faire, d'intérêts, de valeurs et d'attitudes des étudiants. L'approche par la compétence insiste sur l'aspect humain de la collectivité universitaire, ses étudiants, ses enseignants, son personnel technique/administratif/de soutien. Dans cette approche, le point essentiel est le fait que la création et le transfert du savoir contribuent à développer la capacité du personnel des établissements d'enseignement supérieur, à mieux connaître la réalité internationale et à avoir une compétence pluriculturelle. L'élaboration de cursus et programmes internationalisés n'est donc pas une fin en soi, mais un moyen de développer la compétence souhaitée parmi les étudiants, le personnel et les enseignants. On s'intéresse de plus en plus à l'identification et à la mesure des compétences résultant du processus d'internationalisation. Cet intérêt pour les compétences mérite d'être noté dans la mesure où les recherches et les prises de position se centrent désormais sur la définition d'une compétence

que l'on appelle parfois compétence internationale, ou globale, ou transnationale. Existe-t-il des différences fondamentales entre ces termes ? Ou s'agit-il là encore de termes utilisés de manière interchangeable, qui créent davantage de confusion qu'ils n'apportent de clarté ? Pour l'instant, la réponse ne va pas de soi, mais une analyse rigoureuse et un effort de clarification pourraient se révéler utiles si l'on veut faire avancer l'étude et la pratique de l'internationalisation.

L'approche par le *climat* est liée à une théorie du développement organisationnel qui privilégie l'instauration au sein de l'organisation d'une culture ou d'un climat favorables à un certain nombre de principes et d'objectifs précis. Dans le cas de l'internationalisation, l'idée est de créer une ambiance qui encourage et soutienne le développement de valeurs et d'initiatives internationales et interculturelles. Il s'agit dans cette approche de donner un caractère plus explicite à la dimension internationale dans la culture de l'établissement.

L'approche par le *processus* privilégie l'insertion d'une dimension internationale ou interculturelle dans les programmes d'études, mais aussi dans les principes directeurs et les procédures de l'établissement. Cette approche manifeste notamment le souci de donner un caractère durable à la dimension internationale. On y privilégie donc les programmes d'étude, mais aussi les facteurs organisationnels tels que la stratégie et les procédures.

En résumé, il importe d'avoir présente à l'esprit l'idée que ces quatre approches de l'internationalisation sont complémentaires et qu'en aucun cas elles ne s'excluent mutuellement. La typologie reflète le caractère dynamique de l'internationalisation ; elle fait ressortir les orientations nouvelles que l'internationalisation apporte à l'enseignement supérieur et elle montre que l'internationalisation répond aux tendances et aux nécessités actuelles du secteur.

Définition opérationnelle de l'internationalisation

Étant donné la diversité des approches adoptées en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur, on ne s'étonnera pas de voir que le terme fait l'objet de plusieurs définitions. Voici la définition opérationnelle retenue :

« L'internationalisation de l'enseignement supérieur est le processus d'intégration d'une dimension internationale/interculturelle dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'établissement »
(Knight, 1994).

Cette définition comporte plusieurs concepts clés. On a vu au point précédent que l'internationalisation correspondait à un processus dynamique et non à une série d'interventions isolées. La notion d'introduction ou d'intégration tient également une place centrale dans cette définition, car il faut veiller à ce que la dimension internationale soit au cœur des programmes, de la stratégie et des

procédures, et non un élément marginal dont on pourrait facilement se passer. L'intégration contribue donc à la pérennité de la dimension internationale.

La définition comporte à la fois une dimension internationale et une dimension interculturelle afin d'insister sur le fait que l'internationalisation n'intéresse pas exclusivement les pays ou les États-nations, mais également les groupes culturels/ethniques du pays considéré. On restreint de manière excessive le concept d'internationalisation si on lui donne uniquement un fondement géographique (le fait de regarder au-delà des frontières de son propre pays ou d'instaurer des échanges entre pays différents). La définition est neutre par nature en ce qui concerne les motifs de la démarche. Cela veut dire qu'elle ne prend pas en compte ce qui pousse l'établissement à s'internationaliser. Or les définitions doivent présenter un caractère générique et donc admettre qu'il existe des différences entre établissements du point de vue du contexte et de la culture au sein desquels ils opèrent. Les établissements n'ont pas tous les mêmes raisons de s'internationaliser et il convient de préciser et d'explicitier ces raisons. Une définition ne saurait donc rester tributaire d'un ensemble figé de motivations. Il importe qu'elle soit liée aux fonctions primaires universelles d'un établissement d'enseignement supérieur, à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité.

Il n'est pas facile de trouver une définition de l'internationalisation qui reflète de manière appropriée la diversité des systèmes d'enseignement supérieur et la diversité des pays et des cultures. La définition opérationnelle proposée plus haut vise à dessiner le niveau de l'établissement et s'appuie sur l'universalité des fonctions d'un établissement d'enseignement supérieur.

Pourquoi l'internationalisation ?

Motifs politiques, économiques, universitaires et sociaux

Les descriptions et définitions de l'internationalisation sont multiples et variées et le souhait d'introduire une dimension internationale dans l'enseignement supérieur répond lui aussi à des motifs ou motivations de type différent. Nous aborderons ici quatre grandes catégories de motifs. Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement, elles s'interpénètrent même de plus en plus. Les perspectives et les accents seront différents selon que l'on examinera les choses du point de vue de la politique nationale, du secteur ou de l'établissement, ces aspects étant parfois complémentaires et parfois contradictoires. En outre, les raisons qui poussent les établissements à privilégier l'internationalisation et à l'intégrer dans leur stratégie semblent beaucoup évoluer actuellement.

Il devient de plus en plus ardu d'étudier les raisons de l'internationalisation et la tâche tient désormais de la gageure compte tenu du nombre de variables à prendre en compte (Knight et de Wit, 1995). Il importe de donner un cadre à la

discussion et d'y introduire une certaine logique : c'est la raison pour laquelle on retiendra en première analyse quatre grandes catégories de motifs : motifs politiques, économiques, universitaires et culturels/sociaux. Ces distinctions ne sont pas obligatoirement précises et les oppositions ne sont pas obligatoirement tranchées. En fait, les oppositions sont en train de s'estomper et les catégories s'interpénètrent : c'est une des évolutions que l'on constate actuellement. Des changements interviennent également à l'intérieur des catégories et c'est là la seconde grande tendance observable. La discussion qui suit aborde ces évolutions de manière plus systématique.

Du point de vue *politique*, les motifs de l'internationalisation relèvent sans doute davantage d'une perspective nationale que de la perspective de l'établissement. Historiquement, l'internationalisation de l'éducation a été considérée comme un bon instrument de politique étrangère, notamment pour la sécurité nationale et la paix entre les nations. C'est un élément qui reste présent actuellement, même s'il a perdu de son importance.

En cette période de mondialisation de l'économie, de la technologie, des communications, etc., la survie des identités et des cultures nationales est virtuellement compromise. Les petits pays et les pays en développement sont nombreux à évoquer le risque d'une homogénéisation (on parle souvent de « Macdonaldisation ») des cultures. Certains pays assimilent même la mondialisation à une « dénationalisation », voire à une occidentalisation. D'autres en revanche assimilent la globalisation à la modernisation et y voient une solution possible à des préoccupations mondiales telles que l'environnement, la santé et la criminalité. Mais si l'on voit dans l'internationalisation une réaction à l'aspect destructeur pour les nations que comporte la globalisation, alors un certain nombre de pays peuvent l'envisager et l'utiliser comme un outil capable de renforcer et de promouvoir leur identité nationale. L'internationalisation devient alors du point de vue politique une motivation importante à l'échelon national.

De même, on justifie souvent les échanges culturels, scientifiques et éducatifs entre pays en disant qu'ils servent à maintenir les contacts et les relations diplomatiques. Mais actuellement, on a de plus en plus tendance à voir dans l'éducation un produit d'exportation plutôt qu'un objet d'accords culturels. La massification de l'enseignement supérieur progresse désormais à un rythme exponentiel et les pays, grands ou petits, ont de plus en plus intérêt à accorder une place importante à l'exportation de produits et de services éducatifs dans leur politique extérieure. On assiste en réalité à un important déplacement d'intérêts dans les politiques extérieures : considérée longtemps comme une activité d'aide au développement ou comme une action culturelle, l'éducation devient de plus en plus un produit d'exportation. C'est ce recentrage sur le marché qui fournit à l'internationalisation de l'enseignement supérieur ses motifs économiques.

Les motivations *économiques* prennent de plus en plus d'importance et de relief. La globalisation de l'économie débouche sur l'interdépendance entre les nations et la révolution informatique incite les pays à mettre l'accent sur la compétitivité économique, scientifique et technologique. Le développement du savoir et de la compétence au sein de la population active et les investissements dans la recherche appliquée constituent un moyen efficace de s'assurer un avantage par rapport à la concurrence. Le secteur de l'enseignement supérieur est concerné dans les deux cas. Au niveau national comme au niveau régional, l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur et le développement économique et technologique sont de plus en plus liés.

Il existe un autre élément important relevant du marché de l'emploi, à savoir le repérage des compétences considérées comme essentielles pour les nouveaux diplômés qui vont devoir opérer dans un environnement professionnel de plus en plus international. Les recherches sur ce point restent dans le meilleur des cas sporadiques ; elles mettent en évidence la nécessité de poursuivre l'effort sur ce point. Ce travail exige une collaboration plus étroite entre le secteur privé et le secteur éducatif. La coopération a manqué de vigueur jusqu'ici et elle implique des deux côtés un nouvel effort et un changement d'attitude.

Les motivations économiques et l'orientation vers le marché prédominent également au niveau des établissements. La rationalisation des systèmes d'enseignement supérieur et les coupes claires effectuées dans les budgets de l'éducation ont poussé les établissements à chercher de nouvelles sources de financement. Beaucoup d'entre eux se tournent vers les marchés internationaux pour exporter leurs produits et services éducatifs, l'exportation étant considérée comme une source importante de revenu. Il en est résulté un débat d'idées vigoureux sur la question de savoir si l'exportation de produits éducatifs sur le marché international apporte vraiment quelque chose à la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services ou si elle n'améliore pas surtout le budget de fonctionnement de l'établissement. Il est clair qu'il existe parfois un lien direct et bénéfique entre l'orientation vers le marché international et l'internationalisation des fonctions primaires d'une université, d'un collège ou d'un institut. Mais en l'occurrence, c'est le mot « parfois » qui est décisif car on peut en déduire que ce n'est pas toujours le cas. Ce qui importe avant tout, c'est que l'établissement adopte une attitude claire et explicite par rapport aux raisons qui le poussent à s'internationaliser et qu'il garantisse une cohérence entre les objectifs, les priorités et la stratégie d'une part et les motifs déclarés de l'autre.

Si l'on veut faire en sorte que l'objectif primordial de l'internationalisation soit la qualité de l'enseignement supérieur plutôt que le développement d'un marché national à l'exportation, l'essentiel est de trouver le juste équilibre entre les motivations et les avantages pour l'université. L'avantage lié à une amélioration du financement de l'activité internationale est-il suffisant (eu égard au fait qu'une partie des ressources s'investit dans d'autres actions internationales) pour que

l'activité commerciale de l'établissement à l'échelle internationale puisse être considérée comme bénéfique pour la dimension internationale de l'enseignement et de la recherche ? Ou bien ne convient-il pas de prendre en compte d'autres facteurs ? Comment faire la distinction entre une activité éducative commerciale/exportatrice qui n'apporte *pas* de contribution notable à la dimension internationale de l'établissement exportateur et une activité internationale qui crée des recettes et qui *dans le même temps* a une incidence positive sur les fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'établissement ? Autant de questions qui méritent un complément d'analyse et qui mettent en évidence les rapport étroits (ou la confusion) qui semblent s'instaurer actuellement entre les motivations économiques et les motivations universitaires.

Les motifs *universitaires* de l'internationalisation sont en rapport direct avec les débuts historiques et le développement des universités. Le fait que le terme même d'université englobe le concept d'universalité en porte témoignage. Voilà des siècles que la mobilité internationale est une pratique courante dans le corps enseignant et que la recherche comporte une dimension internationale. Mais il importe par ailleurs de ne pas négliger les tendances récentes, dont l'une est l'approche par le marché qui a une incidence sur l'enseignement supérieur ou encore l'accent mis sur la qualité, au nom de l'amélioration et de la transparence. L'une des grandes raisons invoquées en faveur de l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur est la mise en place de normes académiques internationales en matière d'enseignement et de recherche. L'adoption de normes internationales est un point fortement controversé. On redoute qu'une importance excessive accordée à des normes internationalement reconnues ne se traduise par un excès d'uniformité et d'homogénéité. Plusieurs facteurs complexes entrent en jeu dans ce débat et tout en respectant les inquiétudes de ceux qui craignent une approche « au sécateur » de l'éducation, il convient cependant d'essayer d'atteindre les normes internationales d'excellence en matière d'enseignement et de recherche.

On peut parfaitement s'interroger sur la question de savoir, si, comment on l'entend dire parfois, l'internationalisation représente une fin en soi ou bien un moyen au service d'une fin, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement. On part du principe qu'en accentuant la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et du service, on crée, au niveau de la qualité, une valeur ajoutée dans l'enseignement supérieur. On s'appuie ici de toute évidence sur l'idée que, loin d'être une action marginale, l'internationalisation correspond à la mission primordiale de l'établissement.

Les motifs *culturels* et *sociaux* de l'internationalisation semblent avoir perdu de leur importance et l'on s'oriente actuellement dans une direction différente. La sauvegarde et la promotion de la culture nationale deviennent des motivations fortes pour les pays qui considèrent l'internationalisation comme un moyen de respecter la diversité culturelle et de contrebalancer l'effet d'uniformisation

attribué à la globalisation. La diversité culturelle et ethnique au sein d'un même pays et d'un pays à l'autre est considérée comme un motif puissant pour internationaliser un système éducatif national.

Parallèlement, on a besoin d'améliorer la compréhension et la communication interculturelles. Beaucoup d'universitaires pensent que la préparation de diplômés disposant d'une bonne base de connaissances et de compétences en matière de relations et de communication internationales constitue l'une des plus fortes motivations qui soient pour internationaliser l'expérience pédagogique des étudiants de premier ou de second cycle. En fait, nombreux sont ceux qui soutiendraient volontiers qu'on devrait commencer à s'intéresser aux rapports interculturels bien avant le niveau tertiaire du système éducatif.

De même que l'approche de l'internationalisation à partir des compétences privilégie le développement de capacités internationales et interculturelles, l'approche culturelle et sociale privilégie le développement individuel – des étudiants, du personnel et des enseignants – plutôt que celui de la nation ou de l'établissement d'enseignement. L'accent est mis ici sur le développement global du citoyen en tant qu'acteur de la vie locale, nationale et internationale. La citoyenneté ne saurait être réduite à l'appartenance à la « génération du bien-être » et à l'activité productive au sein de ce secteur, points sur lesquels insiste bien évidemment l'approche économique.

En résumé, il convient de rappeler à nouveau que ces quatre ensembles de motifs ne relèvent pas de catégories bien distinctes s'excluant mutuellement. Les raisons qui poussent un individu, un établissement ou une nation à aller vers l'internationalisation sont complexes ; elles se situent à plusieurs niveaux et elles évoluent dans le temps en fonction de l'évolution des besoins et des tendances. Si l'on évoque ici ces catégories, c'est pour chercher à bien faire apparaître l'ampleur et la complexité des facteurs auxquels il convient de s'intéresser lorsqu'on s'efforce de formuler les principales raisons qui poussent à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Les quatre catégories s'interpénètrent, voire se confondent, de plus en plus ce qui a pour effet de brouiller l'image d'ensemble et de conférer un intérêt et une difficulté supplémentaires à la tâche qui consiste à identifier sans ambiguïté les motivations. Le point suivant aborde cette question des motifs sous l'angle des parties prenantes et de l'opinion.

La perspective des parties prenantes

La question de savoir sous quel angle on aborde l'internationalisation est une question plutôt complexe. On propose ici, aux fins de clarification, trois grands secteurs. Si l'on parle de secteurs, c'est parce qu'on a affaire en l'occurrence à des ensembles de parties prenantes qui envisagent chacune à leur manière, et donc parfois différemment, les raisons pour lesquelles il convient d'internationaliser

l'enseignement supérieur (et les modalités de l'opération). Ces trois secteurs sont le secteur gouvernemental, le secteur éducatif et le secteur privé.

Par *secteur gouvernemental* on entend l'ensemble des niveaux de l'administration, depuis les instances supranationales jusqu'aux instances nationales, régionales et locales. On trouve naturellement au sein de ce secteur gouvernemental plusieurs catégories de parties prenantes qui sont intéressées par la dimension internationale de l'enseignement supérieur. Les ministères de l'Éducation représentent la catégorie la plus visible. Mais, comme le montraient les développements précédents sur les motivations, interviennent également d'autres instances officielles telles que les relations extérieures, la culture, le développement économique et le commerce, la science et la technologie, qui sont aussi parties prenantes de la dimension internationale de l'enseignement supérieur.

Le *secteur éducatif* présente lui aussi une grande diversité, car il faut aborder le problème aussi bien du point de vue du système, que de celui des établissements ou des individus. On trouve au nombre des parties prenantes les différents types d'établissement (collèges, instituts, instituts polytechniques, universités) qui constituent déjà un système ; puis les chercheurs et les représentants des disciplines ; ensuite les associations, notamment professionnelles ; puis les étudiants, les enseignants, les chercheurs et le personnel administratif ; enfin, bien entendu, les autres groupes de pression intervenant sur tel ou tel point.

Le *secteur privé* représente lui aussi un groupe hétérogène, car les intérêts diffèrent en fonction de la nature de l'activité – manufacture, services ou commerce – la nature des produits et des services ou la position géographique. L'échelle de l'entreprise – capital local, national ou transnational – exerce également une influence. Il convient de bien prendre garde au fait que le secteur privé est beaucoup plus large que celui des prestataires éducatifs privés.

Différences et similitudes entre secteurs

Si l'on insiste sur la pluralité des groupes et sur la pléthore des parties prenantes à l'intérieur des secteurs, c'est pour mettre en évidence le fait que l'enseignement supérieur n'est pas la seule catégorie qui ait un point de vue à défendre. En outre, chacune des parties prenantes peut avoir son point de vue propre sur les raisons pour lesquelles il faut internationaliser l'enseignement supérieur. La diversité des motivations peut entraîner une diversité des moyens et des fins. Il est donc essentiel pour un système national ou pour un établissement de prendre garde aux motivations implicites ou explicites des différents groupes. Les répercussions peuvent être importantes au niveau de l'assurance-qualité et des méthodes d'assurance-qualité.

Il est clair que les différentes parties prenantes ne vont pas pondérer de la même manière les quatre grandes catégories de motifs. Mais il convient surtout

de voir si ces écarts dans la pondération incitent les différents groupes d'acteurs à s'affronter ou à collaborer et si cela se traduit au niveau de la dimension internationale par un affaiblissement ou un renforcement. Il importe donc qu'au sein des différents secteurs, les individus, les établissements et les instances nationales constatent l'opposition ou la convergence de leurs motivations et évaluent les risques de conflit au niveau des finalités ou la complémentarité éventuelle des finalités.

Le tableau 2 propose un cadre d'analyse de la pondération des quatre catégories de motifs en fonction des secteurs. Les cases correspondantes sont vierges car l'importance accordée à telle ou telle motivation est variable d'un pays à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. Il n'existe donc pas de matrice universelle ou de « bonne » matrice. Si l'on propose ce cadre, c'est pour inciter d'autres personnes à élaborer un système de grille similaire pour voir dans quelle mesure le point de vue des parties prenantes retentit sur l'établissement ou sur le système et pour repérer les similarités, les différences et les zones de conflit éventuelles entre les différents acteurs.

Tableau 2. Points de vue des différentes parties prenantes sur l'importance (forte, moyenne, faible) des raisons qui incitent à internationaliser

Motifs	Secteur gouvernemental	Secteur éducatif	Secteur privé
Politiques			
Économiques			
Universitaires			
Culturels/Sociaux			

Source : Auteur.

Le développement qui précède abordait le « pourquoi » de l'internationalisation. Le point suivant va s'intéresser au « comment », en d'autres termes aux stratégies à adopter pour intégrer la dimension internationale dans l'enseignement, la recherche et le service. Il existe (ou du moins il devrait exister) un lien direct entre le « pourquoi » et le « comment ». Une fois défini ses motifs d'internationalisation, l'établissement devra fixer ses objectifs en conséquence, les objectifs influant à leur tour sur la stratégie adoptée pour les atteindre.

Stratégies d'intégration de la dimension internationale

Approches et stratégies

On peut décrire de diverses manières les actions menées pour internationaliser un établissement. On utilise fréquemment les termes d'activités, d'éléments, de

composantes, de procédures ou de stratégies. Le terme de stratégie est préférable car il contient la notion de projet orienté applicable à plusieurs types d'activité universitaires, mais aussi la notion de procédure et de mesure appliquées à l'organisation.

Dans l'approche de l'internationalisation fondée sur le processus, on insiste sur l'idée qu'il convient d'améliorer et de maintenir les dimensions internationales de la recherche, de l'enseignement et du service. L'intégration est l'élément clé du processus ; une stratégie axée sur les deux activités et les facteurs organisationnels sont essentiels pour parvenir à l'intégration durable de la dimension internationale. Ce point aborde donc deux types génériques de stratégies : la stratégie de programmes et la stratégie d'organisation. Ces deux stratégies sont indispensables si l'on veut internationaliser un établissement d'enseignement. Leur orientation est parfois très différente, mais elles doivent impérativement se compléter et se renforcer réciproquement.

On parle de stratégie de programme pour désigner les initiatives de type essentiellement académique ou axées sur l'enseignement, la formation, la recherche, le conseil et le soutien, aussi bien au niveau interne qu'au niveau international. Les stratégies d'organisation concernent les mesures, les procédures et les infrastructures de soutien qui facilitent et préservent la dimension internationale de l'université ou du collège universitaire.

Stratégies de programme

Les stratégies de programme peuvent être classées en quatre grandes catégories : programmes universitaires ; activités de recherche et d'enseignement ; activités hors programme ; relations et prestations extérieures sur le territoire national et à l'étranger. Le tableau 3 donne un exemple de stratégie d'internationalisation pour chacune de ces quatre grandes catégories.

La première catégorie, celle des *programmes universitaires*, est probablement celle qui se rapproche le plus de ce qui est souvent considéré comme le type même de l'activité internationale. C'est ce secteur qui suscite actuellement, semble-t-il, le plus d'intérêt. Les stratégies indiquées pour cette catégorie mettent en évidence la diversité des initiatives envisageables pour intégrer la dimension internationale/interculturelle dans les programmes et dans le processus pédagogique au niveau du premier, deuxième et troisième cycles.

La deuxième catégorie intéresse essentiellement la *collaboration en matière de recherche et d'enseignement*. Les initiatives relevant de cette catégorie peuvent viser le contenu même de la recherche, la méthodologie, les participants à la recherche et la diffusion de la recherche ou du savoir. On a ainsi une large gamme d'outils permettant d'intégrer une dimension internationale, interculturelle ou comparative.

Tableau 3. **Stratégies de programme**

Programmes universitaires	<ul style="list-style-type: none"> - Programmes d'échanges d'étudiants - Étude d'une langue étrangère - Internationalisation du cursus - Section d'études thématiques - Travail/étude à l'étranger - Étudiants internationaux - Processus pédagogique - Formations conjointes et doubles diplômes - Formation transculturelle - Programme de mobilité pour les enseignants ou le personnel - Visites d'enseignants et de chercheurs - Liaison entre programmes académiques et recherche, formation et aide au développement
Collaboration pour la recherche et l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Centres d'études d'un thème ou d'une discipline - Projets de recherche communs - Conférences et séminaires internationaux - Publications - Conventions internationales de recherche - Programmes d'échange de chercheurs et d'étudiants de troisième cycle - Partenariats internationaux pour la recherche, notamment universitaire - Liaison entre recherche, programmes d'études et enseignement
Relations extérieures et services (au niveau national ou international)	<ul style="list-style-type: none"> - Partenariats et projets locaux avec des organismes non gouvernementaux ou des entreprises privées - Projets internationaux d'aide au développement - Programmes de formation à l'étranger sur commande ou contrat - Liaison entre projets de développement/activités de formation et enseignement/recherche - Travaux d'intérêt général et projets interculturels - Sites d'enseignement à l'étranger et enseignement à distance - Participation aux réseaux internationaux - Programmes de développement à l'intention des anciens élèves à l'étranger
Activités hors programme	<ul style="list-style-type: none"> - Clubs et associations d'étudiants - Manifestations internationales et interculturelles sur le campus - Contacts avec des groupes culturels au niveau local - Groupes et programmes de pairs - Soutien social, culturel et universitaire

Source : Auteur

Du point de vue de l'internationalisation, la catégorie des *relations et services extérieurs* intéresse traditionnellement les activités internationales de développement et les accords bilatéraux de coopération entre établissements. On en est venu progressivement à privilégier le « commerce » plutôt que « l'aide ». Les activités commerciales comme les formations sous contrat et l'exportation de

produits et services éducatifs sur le marché international se multiplient et prennent de plus en plus d'importance. La pratique des réseaux et des associations d'établissements d'enseignement (y compris dans le secteur privé) se répand. On s'intéresse de plus en plus au développement des clubs d'anciens élèves à l'étranger. On voit donc que ce type de stratégie d'internationalisation est en pleine évolution et que son rôle se renforce.

Les *activités hors programme* représentent parfois un moyen efficace de donner un aspect international à l'expérience pédagogique des étudiants, nationaux ou internationaux, et de faire valoir dans les cours la perspective comparative.

Il est évident qu'en matière d'internationalisation les stratégies de programme sont nombreuses et variées et que l'on peut facilement s'y perdre. C'est la raison pour laquelle il est indispensable que les établissements sachent parfaitement sur quel point ils veulent faire porter leur action d'internationalisation et quels objectifs ils entendent atteindre. Une fois précisés les motifs et les objectifs, l'étape suivante consiste à s'assurer que les stratégies de programme vont dans le bon sens et qu'elles ne sont pas incompatibles avec la finalité globale et avec les attentes en matière d'internationalisation de l'établissement d'enseignement.

Stratégies d'organisation

On regroupe dans les stratégies d'organisation les actions visant à institutionnaliser la dimension internationale grâce à une mobilisation appropriée des ressources, des initiatives et des systèmes administratifs. C'est l'angle d'attaque propre aux stratégies d'organisation qui distingue l'approche fondée sur le processus des autres approches. Dès l'instant où l'on met l'accent sur l'intégration de la dimension internationale dans le projet d'établissement, dans son système de planification et d'évaluation, dans sa politique et dans ses procédures, ou dans son système de recrutement et de promotion, on progresse sur la voie qui mène à l'institutionnalisation de la dimension internationale.

Le tableau 4 donne des exemples de stratégies d'organisation (Knight, 1994 ; Knight et de Wit, 1995). Ces stratégies sont regroupées sous quatre rubriques : direction, opérations, système de soutien, développement des ressources humaines.

Il s'agit là d'un choix de stratégies d'organisation, non d'une liste exhaustive. Les organisations ont chacune leur culture de l'organisation et leur système de direction/gestion et ce système retentit sur le choix de la stratégie et sur ses résultats. Mais ces stratégies d'organisation sont suffisamment générales pour qu'on envisage sérieusement d'y recourir afin de voir si elles correspondent vraiment à la finalité déclarée et aux objectifs de l'internationalisation.

Tableau 4. **Stratégies d'organisation**

Direction	<ul style="list-style-type: none"> – Déclaration d'intention des responsables – Engagement du corps enseignant et du personnel – Définition précise des motifs et des objectifs de l'internationalisation – Prise en compte de la dimension internationale dans le projet d'établissement et autres textes d'orientation
Opérations	<ul style="list-style-type: none"> – Système d'évaluation de la qualité et d'élaboration du budget intégré dans la planification de l'établissement et de ses départements – Structures organisationnelles appropriées – Système de communication (officiel ou officieux) aux fins de liaison et de coordination – Équilibre entre la promotion centralisée et décentralisée et la gestion de l'internationalisation – Système approprié de soutien financier et d'allocation des ressources
Systèmes de soutien	<ul style="list-style-type: none"> – Soutien assuré au niveau de l'ensemble de l'établissement par les unités de service : les services d'hébergement étudiant, le secrétariat général, le service d'orientation, le service de collecte de fonds, etc. – Participation active des unités universitaires de soutien : formation linguistique, élaboration des programmes, bibliothèque – Service d'aide à l'intention des étudiants étrangers du campus et des étudiants nationaux se rendant à l'étranger : programmes d'orientation, de conseil, de formation transculturelle, de tutorat, etc.
Développement des ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> – Procédures de recrutement et de sélection prenant en compte l'expertise internationale et interculturelle – Politique de sanction positive et de promotion visant à améliorer la contribution du corps enseignant et du personnel à l'internationalisation – Actions de développement professionnel à l'intention du corps enseignant et du personnel – Soutien aux missions internationales et aux congés sabbatiques

Source : Auteur

Ce chapitre avait pour objectif : de présenter les concepts clés que recouvre l'expression d'internationalisation de l'enseignement supérieur ; de voir les différentes approches en matière d'internationalisation ; d'en mesurer l'importance ; de voir les motivations des différentes catégories d'acteurs qui promeuvent et soutiennent l'internationalisation ; et d'examiner les principales stratégies utilisées pour internationaliser un établissement d'enseignement supérieur. Une telle analyse est utile en tant qu'information de référence dans la discussion sur l'évaluation et l'assurance de la qualité, ainsi que sur la dimension internationale des fonctions d'enseignement/apprentissage, de recherche et de service dans un établissement d'enseignement supérieur.

Bibliographie

- AIGNER, J.S. *et al.* (1992),
Internationalizing the University: Making it Work, CBIS Federal, Inc., Springfield, Virginie.
- ARUM, S. et VAN DE WATER, J. (1992),
« The Need for a Definition of International Education in US Universities », in C. Klasek (dir. pub.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*, Association of International Education Administrators, Carbondale, Illinois, pp. 191-203.
- BACK, K., DAVIS, D. et OLSEN, A. (1996),
Internationalisation of Higher Education: Goals and Strategies, IDP Education Australia, Canberra.
- DAVIES, J. (1992),
« Developing a Strategy for Internationalisation in Universities: Towards a Conceptual Framework », in C. Klasek (dir. pub.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*, Association of International Education Administrators, Carbondale, Illinois, pp. 177-190.
- De WIT, H. (1993),
« On the Definition of International Education », *European Association for International Education Newsletter*, n° 11, pp. 7-10.
- De WIT, H. (1998),
« Rationale for Internationalisation of Higher Education in Millenium », *Revista do Instituto Superior Politecnico de Viseu*, ano 3, n° 11, pp. 11-19.
- HARARI, M. (1989),
Internationalisation of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus, Center for International Education, California State University, Long Beach, Californie.

- HARARI, M. et REIFF, R. (1993),
 « Halfway There – A View from the Bridge », *International Educator*, vol. 3, n° 1,
 pp. 16-19, 46.
- HUNTINGTON, S. (1996),
The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, Simon and Schuster,
 New York.
- KERR, C. (1991),
 « International Learning and National Purposes in Higher Education »,
American Behavioural Scientist, pp. 17-41.
- KLASEK, C. (1992),
Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education, Association of
 International Education Administrators, Carbondale, Illinois.
- KNIGHT, J. (1994),
Internationalisation: Elements and Checkpoints, Canadian Bureau for International
 Education, Ottawa.
- KNIGHT, J. (1995),
Internationalisation at Canadian Universities: The Changing Landscape, Association of
 Universities and Colleges of Canada, Ottawa.
- KNIGHT, J. et de WIT, H. (1995),
 « Strategies for Internationalisation of Higher Education : Historical and
 Conceptual Perspectives », in H. de Wit (dir. pub.), *Strategies for Interna-
 tionalisation of Higher Education – A Comparative Study of Australia, Canada, Europe
 and the United States of America*, European Association for International Edu-
 cation, Amsterdam.
- KNIGHT, J. et de WIT, H. (1997),
Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, European Asso-
 ciation for International Education, Amsterdam.
- MESTENHAUSER, J.A. et ELLINGBOE, B.J. (1998),
Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus, The
 American Council on Education and Oryx Press, Arizona.

Qualité et assurance-qualité

par

David Woodhouse

La qualité et l'assurance-qualité jouent un rôle de plus en plus important dans l'enseignement supérieur. Ce chapitre se propose d'introduire ces deux concepts plutôt complexes, d'évoquer les différentes approches en matière d'évaluation de la qualité et d'identifier les tendances et les préoccupations mondiales liées à l'assurance-qualité et à l'enseignement supérieur.

La qualité : une préoccupation de plus en plus présente

Convaincus qu'un bon niveau de formation est indispensable à la prospérité collective, les pouvoirs publics consacrent un pourcentage important des dépenses publiques à l'enseignement supérieur, de manière à pouvoir accueillir davantage d'étudiants dans les filières diplômantes. Les pouvoirs publics qui consentent cet effort financier veulent de plus en plus être rassurés sur trois points. Premièrement, les établissements d'enseignement supérieur sont-ils conçus explicitement et organisés pour produire les diplômés dont la collectivité a besoin : ont-ils donc les bons objectifs ? Deuxièmement, les crédits sont-ils bien dépensés : les établissements d'enseignement supérieur sont-ils efficaces ? Troisièmement, les établissements produisent-ils les diplômés demandés : donc opèrent-ils de manière efficace ?

Ce souci a induit une réinterprétation du concept de qualité. Traditionnellement, on associe la qualité à l'idée d'excellence ou de performance exceptionnelle. On a beaucoup écrit ces dernières années sur l'évolution du concept de « qualité » dans l'enseignement supérieur et proposé plusieurs définitions (notamment par Harvey et Green, 1993) ; la plus communément adoptée aujourd'hui est celle de « l'adaptation aux objectifs ». Une telle définition donne latitude aux établissements pour définir leurs intentions au niveau de la mission et des objectifs, la « qualité » se manifestant par la réalisation de ces objectifs. Elle est également compatible avec la diversité des établissements, qui s'oppose au « clonage » réciproque. C'est en tout cas ce que dit la théorie, mais les résultats

sont aussi fonction de la culture. Les systèmes s'inspirant du modèle des États-Unis, par exemple, s'accommodent d'une grande diversité des établissements d'enseignement supérieur, alors que les systèmes à base britannique ont souvent une stratégie qui tend à réduire la variabilité.

Ces préoccupations ont également entraîné un recours beaucoup plus important à des interventions extérieures, que l'on pourrait appeler l'examen externe de la qualité (EEQ) et à la création d'organismes d'EEQ. Ces organismes sont censés demander des comptes aux établissements sur l'utilisation des ressources dont ceux-ci bénéficient, dresser un constat indépendant sur le niveau de qualité atteint et aider les établissements à améliorer la qualité. L'EEQ répond parfois à des préoccupations nationales, régionales ou locales, mais c'est une question qui intéresse essentiellement l'établissement. Les objectifs spécifiques de l'EEQ, tels qu'ils ressortent des considérations précédentes, reposent sur une motivation variable selon le lieu. Aux États-Unis, où il est utilisé pour un classement sommaire, l'EEQ (accréditation) a été mis en place par les établissements eux-mêmes soucieux de se prononcer en connaissance de cause sur les transferts d'étudiants et leur admission dans une filière diplômante, compte tenu des dimensions et de la diversité du pays. Dans l'Europe continentale occidentale, les pouvoirs publics ont privilégié jusqu'ici la micro-gestion des établissements, puis ont revu leur position dès l'instant où les établissements ont accepté de se soumettre au régime de l'EEQ. Au Royaume-Uni, on a pris l'orientation inverse, puisque les établissements jusqu'ici indépendants ont été intégrés dans un système polymorphe d'EEQ. En Europe orientale, en Amérique du sud et, dans une certaine mesure, en Afrique, le facteur qui a le plus joué en faveur de l'EEQ a été la nécessité de gérer la prolifération des établissements privés ; en Asie, l'EEQ met un peu d'ordre dans des systèmes éducatifs de taille très importante.

L'attitude de l'établissement face au système d'EEQ dépend non seulement du système lui-même, mais surtout de la situation antérieure (donc du caractère plus ou moins strict du contrôle externe exercé précédemment) et du contexte culturel.

L'expression « assurance-qualité » vise les stratégies, les attitudes, les actions et les procédures nécessaires pour garantir un maintien et une amélioration de la qualité. Elle peut s'appuyer sur une ou plusieurs des méthodes évoquées au point suivant. Elle est parfois utilisée dans un sens plus restrictif pour désigner soit une norme de niveau minimal, soit la garantie donnée aux parties prenantes qu'un certain niveau de qualité est atteint (il s'agit alors de transparence).

Approches du problème de la qualité

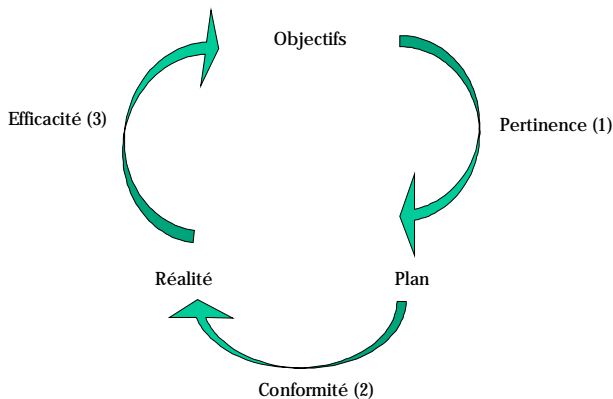
Étant donné la diversité des systèmes éducatifs et les différences de maturité entre les établissements et les systèmes, les organismes d'EEQ ne procèdent pas de la même manière suivant le pays considéré. Certains systèmes ont recours à

plusieurs méthodes et leur intervention peut être confiée à un seul et même organisme ou à plusieurs.

Audit

Il s'agit de vérifier si les intentions déclarées ou implicites de l'établissement correspondent bien à la réalité. Lorsqu'un établissement énonce des objectifs, il affirme implicitement qu'il agira en conséquence et l'audit sur la qualité va établir dans quelle mesure l'établissement est fidèle à ses propres objectifs. Lorsque l'intention est explicite (comme dans le cas du rapport financier ou de l'audit interne déclenché par l'établissement lui-même), l'audit se transforme en validation (ou en non validation) des intentions. La question posée est : « Vos processus sont-ils efficaces ? » (par rapport à vos objectifs). L'audit se traduit par un état du degré de réalisation des objectifs. L'audit est parfois appelé aussi examen.

L'ISO (Standards New Zealand, 1994) définit l'audit sur la qualité comme un processus à trois volets, au cours duquel on vérifie : 1) si les procédures de qualité envisagées sont adaptées aux objectifs déclarés ; 2) si les activités effectivement menées sont conformes au projet ; 3) si ces activités sont efficaces par rapport aux objectifs déclarés. L'audit qualité ressemble donc à une boucle fermée :



Il existe actuellement un certain nombre de variantes :

- **Audit direct** : L'organisme d'EEQ enquête sur l'efficacité des processus de l'établissement. L'établissement n'est pas tenu théoriquement de fournir des éléments d'information particuliers.
- **Audit de validation** : L'établissement examine lui-même ses processus (ce qu'il devrait faire périodiquement) et en consigne les résultats dans un document spécial. Pour vérifier la validité du résultat, l'EEQ est inévitablement amené à pratiquer un peu d'audit direct, donc à vérifier si les processus jugés efficaces le sont en effet.

- *Meta-audit* : L'établissement a mis en place un processus d'assurance-qualité, ainsi qu'un processus permettant d'en vérifier l'efficacité. L'organisme d'EEQ s'intéresse alors à ce deuxième aspect. Il n'est pas demandé théoriquement de document particulier.

Évaluation (assessment)

Il s'agit d'une opération débouchant sur l'attribution d'une note, exprimée par un chiffre (pourcentage ou note sur une échelle de 1 à 4 par exemple), par une lettre (de A à F par exemple) ou par une appréciation (excellent, bien, assez bien, médiocre). Le barème comporte ou ne comporte pas de note minimale admissible (et il s'agit parfois d'une simple échelle à deux valeurs). L'évaluation se traduit par une note. En anglais, on utilise parfois le terme *evaluation* au lieu d'*assessment*.

En matière d'évaluation, tout dépend de ce que l'on appelle un « bon résultat ». Plutôt que de faire un choix parmi les nombreuses définitions existantes, mieux vaut se poser la question de savoir qui est responsable et compétent par rapport à la définition de ce qui est « bien ». Il peut s'agir :

- De l'établissement/la faculté, etc.
- D'un organisme d'EEQ, qui applique la même définition à l'ensemble des établissements/filières, etc.
- D'un organisme d'EEQ, qui utilise plusieurs définitions.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, il ne s'agit pas de trois formules distinctes. Lorsqu'une instance d'EEQ parle de « bons résultats » dès qu'un établissement atteint ses objectifs, la définition ainsi obtenue est compatible avec les trois formules.

La différence essentielle entre un audit et une évaluation se situe au niveau des résultats : le processus est parfois le même, dans la mesure où on cherche dans les deux cas à vérifier les résultats par rapport aux objectifs (l'enquête menée étant fonction de la nature des objectifs).

ACTIVITÉ	PROCESSUS	RÉSULTAT
Audit	} Enquête sur les résultats des objectifs	} Description Note (avec ou sans note éliminatoire)
Évaluation		

Accréditation

Il s'agit de vérifier si l'établissement mérite d'accéder à tel ou tel statut. Ce statut peut avoir des effets au niveau de l'établissement (autorisation) ou de ses étudiants (accès aux bourses d'étude). La question posée est : « Avez-vous le niveau suffisant (à tous égards) pour qu'on vous autorise à fonctionner ? », donc « Méritez-vous l'agrément », c'est-à-dire le classement dans telle ou telle catégorie.

L'accréditation débouche en principe sur une décision de type oui/non ou admis/refusé, mais une modulation est possible, notamment en phase de transition (lorsque l'établissement se rapproche ou s'éloigne du niveau admissible). L'évaluation et l'accréditation se traduisent par une note sur une échelle linéaire. On parle aussi d'homologation ou d'agrément.

ACTIVITÉ	PROCESSUS	RÉSULTAT
Évaluation	→ Quel est votre niveau ?	→ Note (avec ou sans note éliminatoire)
Accréditation	→ Avez-vous le niveau requis ?	→ Oui/non (ou appréciation intermédiaire)

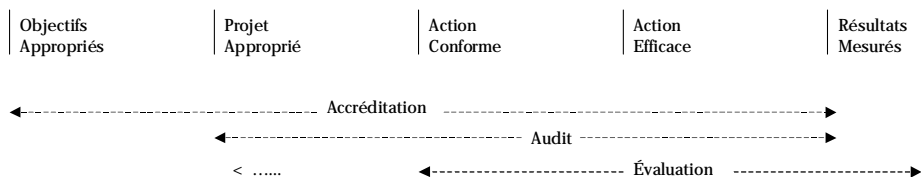
Les deux actions abordent les choses sous un angle différent, mais aboutissent à un résultat identique.

L'évaluation spécialisée ou professionnelle permet de vérifier si un établissement ou une filière donnent à leurs diplômés les qualifications nécessaires pour accéder à un emploi dans un domaine spécifique (droit ou médecine par exemple).

On peut proposer pour ces trois formes de contrôle une liste récapitulative simple en cinq points :

- Les objectifs éducatifs de l'établissement sont-ils appropriés ?
- Son projet est-il compatible avec ces objectifs ?
- Son action est-elle conforme à ce projet ?
- L'action est-elle efficace par rapport aux objectifs ?
- Comment ces objectifs sont-ils mesurés ?

La procédure généralement suivie ne couvre pas les cinq points. L'accréditation couvre les points 1-4 ; l'audit les points 2-3 ; l'évaluation, le point 5 et éventuellement les points 2-4. On aboutit donc à ceci :



Même s'il existe des différences au niveau de la définition, les trois formules (audit, évaluation et accréditation) peuvent se recouper dans certains cas. A la suite d'un audit, qui détermine la validité du projet d'établissement, le résultat peut se traduire par un pourcentage qui, en vertu de la définition précédente, transforme l'audit en évaluation. Or si l'accès à tel ou tel statut est défini par un pourcentage de résultats obtenus par rapport à un certain nombre d'objectifs, l'audit est en même temps une accréditation.

Ces processus peuvent être assurés par l'établissement lui-même ou par une instance externe, mais en règle générale l'auto-évaluation et l'auto-accréditation sont considérées comme dignes de foi. Cependant, comme dans le cadre de l'audit, on peut avoir une phase initiale d'auto-évaluation ou d'auto-accréditation, suivie d'une intervention externe qui valide (ou ne valide pas) les conclusions auxquelles aboutit l'établissement. Il s'agit là encore d'une situation au sein de laquelle les trois concepts se confondent ou se recouvrent.

Lorsqu'on s'efforce d'obtenir une définition précise, on se heurte à une difficulté supplémentaire liée au fait que le langage courant utilise les trois termes de manière générique pour désigner n'importe quel processus d'examen ou d'évaluation.

Amélioration de la qualité

Que l'établissement franchisse ou non la « barre », l'amélioration de la qualité n'est pas une notion assimilable à la transparence, et beaucoup de personnes sont convaincues que les deux fonctions ne devraient pas être assumées par la même instance d'EEQ. Mais les deux notions sont tellement proches qu'il est plus logique de demander à la même instance de les prendre en charge plutôt que de chercher à les séparer. Au moment où elle vérifie si l'établissement a ou non le niveau requis, l'instance d'accréditation se familiarise avec la bonne pratique et peut donc aider d'autres établissements à s'améliorer, donc à se rapprocher de la barre, ou, l'ayant atteinte, à progresser encore. Mais du point de vue de l'enquête, les méthodes ne sont pas les mêmes que pour l'accréditation, l'audit ou l'évaluation. L'examen externe de la qualité s'appuie la plupart du temps sur une visite sur site, mais le fait de vouloir traiter lors de la visite à la fois l'amélioration de la qualité ou la stratégie et la transparence n'est peut-être pas la meilleure solution.

On peut également songer :

- A profiter de la visite axée sur la transparence pour aborder séparément les problèmes de la formation et de la recherche dans la perspective de l'amélioration de la qualité.
- A se faire adresser des documents par courrier pour traiter la transparence et effectuer plusieurs visites pour traiter l'amélioration de la qualité.

- A séparer chronologiquement l'intervention de l'EEQ sur la transparence et son intervention sur l'amélioration de la qualité.

Tendances et problèmes

Les systèmes ayant tendance à se rapprocher et la performance des établissements d'enseignement supérieur reflétant une préoccupation générale, on ne sera pas surpris de constater qu'il existe des similarités dans la manière dont les problèmes sont abordés et que des pays différents voient surgir au même moment les mêmes questions (Woodhouse, 1996).

Aspects internationaux

Il y a une quinzaine d'années, les instances d'EEQ étaient rares, sauf aux États-Unis. C'est à peu près à cette date que les États-Unis ont commencé à s'inquiéter de la qualité de leurs établissements à l'étranger et que les instances régionales d'accréditation ont envoyé des missions à l'étranger pour procéder à des accréditations. Mais même si les instances régionales d'accréditation ont recours aux mêmes critères, il se trouve malheureusement que leur approche diverge suffisamment pour qu'on soit amené à s'interroger à l'étranger sur l'efficacité de la procédure. Un établissement dont les filières sont empruntées à trois établissements situés dans trois régions différentes des États-Unis se voit appliquer trois procédures d'accréditation américaines légèrement différentes. Il y a de cela quelques années, le Royaume-Uni a manifesté des préoccupations analogues vis-à-vis de ses établissements à l'étranger et il envoie désormais des missions pour procéder à des audits.

Les programmes d'audit ou d'accréditation à l'étranger posent toujours problème, du point de vue logistique comme du point de vue philosophique. Aux États-Unis, il a été mis en place en 1991 un centre pour l'assurance-qualité dans l'enseignement international afin de répondre aux préoccupations suscitées par l'enseignement américain à l'étranger. La croissance rapide ces dix dernières années du nombre des instances d'EEQ dans le monde crée un nouveau problème. Lorsqu'un établissement d'un pays A propose des enseignements dans un pays B, ces enseignements doivent-ils relever du dispositif de contrôle externe de la qualité du pays A, du pays B ou des deux ?

Il a été créé en 1995 un organisme international, la Global Alliance for Transnational Education (GATE – Alliance mondiale pour l'enseignement transnational) qui a pour mission essentielle de veiller à ce que les problèmes de qualité ne soient pas négligés lorsque l'enseignement franchit les frontières nationales et à doter les établissements d'un mécanisme indépendant d'assurance-qualité qui leur évite d'avoir à se soumettre à des procédures multiples.

Il existe une autre méthode permettant d'éviter le recours à des examens multiples, la mise en place d'un mécanisme de reconnaissance réciproque des travaux menés par les organismes externes d'assurance-qualité. C'est là un des projets actuels de l'*International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* – INQAAHE (Réseau international des organismes d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur) créé en 1991.

Comparabilité internationale

Dans ce domaine, les intérêts et les développements obéissent de plus en plus à des considérations économiques, par le biais des blocs commerciaux et des associations professionnelles. L'Europe en fait une de ses préoccupations majeures. Même si l'enseignement n'a pas été très bien traité dans les déclarations initiales préluant à la création de la Communauté européenne, l'accord sur la libre-circulation en Europe a eu de toute évidence des effets sur la reconnaissance réciproque des diplômes, des filières, etc., au même titre que des accords tels que le GATS (Accord général sur le commerce des services). Les programmes de mobilité étudiante du type ERASMUS ont du succès et sont efficaces ; plusieurs associations professionnelles travaillent sur certains points relatifs à la reconnaissance réciproque des qualifications.

Normes de niveau

La question des normes est très proche de celle de la qualité et de la comparabilité internationale. Vos diplômés sont-ils de même niveau que les miens ? De nombreux systèmes ont laissé la question en suspens. Au Royaume-Uni, les instances de financement ont cherché à évaluer la qualité de l'enseignement par rapport à des normes absolues et ont fini par retenir les objectifs définis par chaque faculté, tout en y ajoutant un facteur subjectif d'excellence. Dans ce même pays, il a été demandé au HEQC (conseil pour la qualité de l'enseignement supérieur) de vérifier les procédures des établissements en matière de qualité et de normes, mais il a fallu attendre plusieurs années avant qu'il intervienne sur le deuxième aspect. Il s'est alors lancé dans un projet ambitieux, le Graduate Standards Project (projet relatif aux normes de niveau des diplômés), visant à examiner la conception et la perception générale des normes, à voir comment leur donner un caractère plus explicite et comment en garantir l'application (HEQC, 1997). Ses premières conclusions sont que les normes académiques n'ont pas d'existence objective, mais qu'on peut établir un seuil minimum de niveau. Mais ce serait là une entreprise coûteuse et sans doute à court terme, dans la mesure où les normes évoluent. C'est pourtant ce que tente de faire la Quality Assurance Agency (QAA – organisme d'assurance-qualité qui a remplacé le HEQC) (QAA, 1998).

Autonomie

La qualité relève de la responsabilité individuelle des établissements, qui doivent garantir leur transparence vis-à-vis de l'opinion publique. On confond malheureusement souvent autonomie des établissements et liberté académique, l'une et l'autre servant, à l'occasion, d'excuses aux établissements qui ne parviennent pas à entendre ce que le monde extérieur a à leur dire. Au nom de cette dernière, les universitaires sont aussi parfois amenés à considérer leur activité professionnelle comme un bénévolat.

Propriété

Les organismes d'EEQ sont généralement mis en place par les pouvoirs publics ou par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, souvent à l'instigation ou à la requête des pouvoirs publics. En ce qui concerne le droit de propriété et l'autorité de direction, les dosages sont variables. Aux États-Unis, les organismes régionaux et nationaux d'accréditation sont la propriété des groupements d'établissements qu'ils accréditent. L'indépendance des établissements s'y appuie sur une tradition forte et les responsables de l'accréditation éprouveraient des difficultés pour imposer à ceux-ci des exigences allant au-delà de ce qui est considéré comme essentiel pour la qualité de l'établissement dans le cadre de la convention passée avec les représentants de l'établissement siégeant au conseil d'administration des organismes d'accréditation. Ailleurs, le système le plus répandu prévoit des liens étroits entre les pouvoirs publics et l'organisme d'EEQ, considéré soit comme une instance statutaire responsable devant le gouvernement soit comme un organe exécutif du gouvernement. La première de ces formules prête le flanc à la critique, car on peut voir dans l'organisme d'EEQ un mécanisme de défense des établissements ou un système trop bienveillant pour les établissements. Dans la seconde formule, l'accent peut être mis sur le financement ou sur les priorités nationales, ce qui réduit la liberté de manœuvre de l'organisme. Les accrédateurs professionnels (spécialisés) ont parfois tendance à se montrer prudents et conservateurs (Dill, 1998).

Nombre d'organismes

Les filières professionnelles sont souvent soumises à deux examens externes, l'un assuré par l'association professionnelle correspondante, l'autre de caractère plus général. Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, l'ensemble des filières ou établissements doit répondre devant deux ou plus de deux organismes. Dans le cas d'organismes multiples, la question de l'efficacité du système mérite une attention particulière : n'y a-t-il pas de redondances ? Les exigences formulées ne sont-elles pas contradictoires ? (Woodhouse, 1995).

Finalité de l'examen

L'examen peut avoir un ou plusieurs objectifs. Il répond généralement aux finalités suivantes :

- Évaluation : où en êtes-vous actuellement ?
- Amélioration : quel serait pour vous un objectif envisageable ?
- Transparence : que faites-vous de vos ressources ?
- Certification/accréditation professionnelles : que savent vos diplômés ?
- Identification de problèmes : qu'est-ce qui ne va pas ?
- Résolution de problème : comment remédier à vos carences ?
- Financement : combien d'argent vous faut-il ?

Ces visées ne sont pas toujours compatibles.

Amélioration ou transparence

Ces deux objectifs posent plus fréquemment que d'autres un problème de compatibilité et il n'est pas toujours facile de trouver le bon équilibre dans le cadre d'un EEQ (Vroeijenstijn, 1995). Le conflit s'observe généralement dans le secteur de l'évaluation (House, 1978). On entend souvent parler en l'occurrence d'incompatibilité, dans la mesure où l'ouverture, indispensable pour l'amélioration, fait défaut si c'est la transparence qui est l'objectif. On entend dire également que les deux objectifs ne peuvent pas être séparés, car il est toujours possible de reformuler la transparence pour l'axer sur l'amélioration.

Cette double exigence n'est pas abordée de la même manière dans tous les pays. Au Royaume-Uni, le HEQC était composé de deux groupes, dont l'un se chargeait des audits universitaires alors que l'autre visait explicitement l'amélioration de la qualité (Middlehurst et Woodhouse, 1996). Le deuxième groupe se servait des rapports d'audit pour définir une action en matière d'amélioration de la qualité. Il élaborait également des directives en matière de bonne pratique et réfléchissait à la manière d'améliorer le processus d'audit lui-même.

Axe vertical

L'examen de la qualité peut se centrer sur l'établissement en tant qu'entité globale ou bien sur ses facultés, ses filières, sa bibliothèque, son service d'orientation, etc. On admet de plus en plus la nécessité de procéder à une évaluation explicite portant autant sur l'établissement et les filières que sur les unités de rang inférieur. Le Royaume-Uni a recours en l'occurrence à des organismes distincts, mais la charge qui en résulte paraît excessive. En Nouvelle-Zélande (Woodhouse, 1994), il est demandé aux universités de prendre l'initiative de l'examen externe au niveau des programmes ; lorsque l'organisme d'EEQ réalise son audit sur l'ensemble de l'établissement, il évalue la portée et l'effet des

examens réalisés au niveau des programmes. Un rapport récent suggère pour les États-Unis l'adoption d'une approche plus coordonnée (Ewell *et al.*, 1997).

Axe horizontal

L'examen de la qualité peut porter sur des éléments transversaux intéressant l'ensemble de l'établissement comme la recherche, l'enseignement, les services d'aide aux étudiants, la dimension internationale ou l'action en direction de la collectivité locale. L'évaluation par étape comporte des risques, notamment la redondance dans les interventions et les acrobaties dans la gestion des ressources pour soutenir la fonction qui fait l'objet de l'examen. D'un autre côté, l'examen global est une procédure parfois difficile à gérer. Il faut prendre garde à bien coordonner les examens qui se recoupent et à se servir de l'information recueillie pour obtenir un tableau d'ensemble de l'établissement.

Champ de l'intervention

On trouve dans certains systèmes d'enseignement supérieur deux types d'établissements, à savoir des universités et des instituts polytechniques (*Technikons, Fachhochschulen*, etc.). Du point de vue fonctionnel, la différence se manifeste soit au niveau des grades proposés (diplômes de deuxième ou de premier cycle), soit par l'orientation générale (théorique ou appliquée) des enseignements. Certains organismes d'EEQ limitent leur intervention à un seul type d'établissement, alors que d'autres couvrent l'ensemble des établissements. D'autres organismes n'interviennent que sur un seul niveau du cursus (diplôme par exemple), même si cela implique qu'ils ne voient qu'une partie de l'établissement.

On peut également classer les établissements en fonction de la source de financement – privée ou publique. Dans certaines académies, les pouvoirs publics ont mis en place des organismes d'EEQ pour les établissements publics et s'en remettent au jeu des forces du marché pour les établissements privés. D'autres pays ont l'attitude inverse : les établissements privés sont soumis à un contrôle strict, alors que pour diverses raisons (politique ou tradition par exemple) les établissements publics ne sont pas soumis à la même contrainte.

Méthodes

La plupart des organismes d'EEQ utilisent la même séquence de base pour leurs procédures, à savoir l'auto-examen conclu par un rapport, suivi d'une enquête sur site (visite) par un groupe ou une équipe externes donnant lieu elle-même à un rapport. L'auto-examen est plus ou moins approfondi et plus ou moins large suivant le système.

Mais dans la mesure où la pratique de l'auto-examen systématique se répand, les établissements se trouvent confrontés souvent aux mêmes problèmes que les

organismes d'EEQ (il leur faut par exemple définir de manière précise la finalité de l'examen, le mode de sélection et le niveau de formation des examinateurs, la prise de décision et la concrétisation des résultats de l'examen). L'examen d'un département par l'établissement ressemble beaucoup à l'examen externe de ce département.

Dans certains systèmes, l'organisme ne s'en remet pas uniquement au processus d'auto-examen pour son information. C'est ainsi que l'*Evalueringcenteret* (centre d'évaluation) danois procède à des enquêtes approfondies sur les étudiants, les diplômés récents et leurs employeurs (Thune, 1993). Ces enquêtes, qui font appel à plusieurs techniques d'échantillonnage, sont relativement coûteuses puisqu'elles absorbent à elles seules jusqu'à un tiers du budget de l'évaluation. Il s'agit là des premières enquêtes par discipline conduites au Danemark et à en croire les établissements c'est l'un des résultats les plus intéressants du processus d'examen.

En Chine, l'accréditation mobilise encore davantage de données. Dans la province de Shanghai par exemple, une fois remis le rapport d'auto-évaluation, le Service de l'enseignement supérieur réalise par courrier une enquête approfondie sur les diplômés, les employeurs, les examinateurs externes, les étudiants et l'encadrement (ce qui se traduit par des milliers de questionnaires) (Wei *et al.*, 1993).

Examen par les pairs

L'enquête réalisée par une équipe extérieure porte généralement le nom d'examen par les pairs. Le terme a une longue tradition dans l'université et il désigne habituellement une évaluation réalisée par un ou plusieurs autres universitaires, généralement de la même discipline (Frederiks *et al.*, 1993). Cette contrainte sur la composition du groupe des examinateurs est de plus en plus souvent abandonnée, et dans de nombreux systèmes, l'examen fait intervenir des personnes ne faisant pas partie de la collectivité universitaires et des intervenants d'autres pays (Danemark, Hong Kong, Chine, Nouvelle-Zélande et projets pilotes européens par exemple). Dans la mesure où le terme d'examen par les pairs a parfois une connotation un peu trop feutrée pour les non universitaires, on peut lui substituer le terme d'examen « indépendant ».

Indicateurs de performance

Il convient de bien préciser au départ les facteurs qui seront pris en compte dans l'évaluation, ainsi que les critères d'appréciation vis-à-vis de ces facteurs et éventuellement les indicateurs de performance correspondant aux critères. Le recours aux indicateurs de performance pour un EEQ est très variable (Cave *et al.*, 1997). La plupart du temps, on invite l'établissement à spécifier ses indicateurs et à préciser pourquoi et comment il les utilise. Par le truchement de son groupe d'examineurs indépendants, l'organisme d'EEQ se forge sa propre opinion sur les résultats. Mais dans d'autres systèmes, il est demandé à l'établissement un

rapport indiquant sa performance par rapport à une gamme large d'indicateurs, les résultats étant ensuite mis à la disposition du processus d'EEQ.

Rapport d'examen

L'organisme d'EEQ rédige un rapport sur l'établissement visité. Ce rapport est rendu public dans certains systèmes, alors qu'il ne l'est pas dans d'autres. Dans ce dernier cas, on en publie sous des formes variées une synthèse ou une analyse. De manière générale, il convient de penser aux lecteurs potentiels de ce rapport et à l'information souhaitée par cette clientèle.

Financement

Le lien entre les résultats révélés par le rapport et le financement public (ou autres formes d'aide) est variable. Il est fréquent que l'analyse des résultats de la recherche inspire directement la décision concernant le financement, mais on considère (au sein de la collectivité universitaire) qu'en asseyant le financement de l'enseignement sur le seul examen de cet enseignement, on masque les problèmes plus qu'on ne les résout. Toutefois, plusieurs pays (dont l'Australie, l'Angleterre, l'Écosse et de nombreux états des États-Unis) font dépendre le financement marginal de l'examen de la qualité. Cela peut poser problème aux examinateurs censés s'intéresser à l'amélioration de la qualité, dans la mesure où les établissements s'inquiètent à l'idée que l'information fournie à l'instance d'EEQ parvient inévitablement à l'instance publique de financement.

Vérification et suivi

On consacre énormément de temps et d'argent aux activités d'assurance-qualité (internes ou externes) et cet effort est vain si ces activités n'ont pas d'effets bénéfiques. La vérification, qui relève de la protection du consommateur, correspond à une fonction de contrôle, alors que le suivi est assimilable à une fonction de service. On notera que rares sont les organismes d'EEQ disposant d'un mécanisme formel qui leur permette d'assurer le suivi de l'examen : il est fréquent qu'ils n'interviennent plus du tout ou qu'ils se contentent de demander à l'établissement quelles mesures il a prises. Nombreux sont les organismes d'EEQ qui éprouvent des sentiments mêlés vis-à-vis de l'éventualité de sanctions pour appuyer leurs recommandations : ils sont convaincus, d'un côté, que la menace d'une intervention policière n'est guère efficace lorsqu'il s'agit de faire progresser l'établissement, mais ils reconnaissent par ailleurs, que certains établissements se trouvent dans un tel état de faiblesse qu'ils refusent d'envisager des mesures d'amélioration tant que l'organisme d'EEQ n'est pas en mesure de les presser d'agir.

Effet et incidence des activités d'assurance-qualité

Quel est l'effet de toutes ces actions en matière d'assurance-qualité ? Le problème est actuellement à l'ordre du jour et il fait l'objet de plusieurs projets de recherche.

EVALUE (Dubois, 1998) est un projet communautaire européen de 30 mois qui a fait intervenir 11 établissements répartis dans huit pays. Il aboutit à la conclusion que l'évaluation est susceptible d'entraîner sous certaines conditions une amélioration de la performance des universités. Les éléments positifs sont les suivants :

- Effets en cours d'évaluation sur l'acquisition des connaissances, l'apprentissage, la culture, l'identité et le sentiment de légitimité.
- Nature et présentation des résultats de l'évaluation et sanctions ou absence de sanctions par rapport à ces résultats.
- Appropriation des résultats de l'évaluation par l'établissement et par ses membres.
- Mise en place de mécanismes permanents d'évaluation.

Un projet OCDE/IMHE analyse l'effet sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur des pratiques d'EEQ auxquelles les établissements ont été soumis ces dernières années (Brennan, 1995). Une étude du Royaume-Uni (Brennan *et al.*, 1997) s'intéresse aux effets de l'évaluation de la qualité pédagogique sur 53 filières de 12 établissements d'enseignement supérieur. Elle conclut que 65% des recommandations avaient été suivies d'effet, surtout lorsque les résultats de l'évaluation ne correspondaient pas aux attentes de l'établissement ou lorsque les recommandations portaient sur le profil de l'établissement et son programme. La phase d'auto-évaluation était également considérée comme particulièrement bénéfique.

Une étude portant sur des universités du Pays-Bas (Frederiks *et al.*, 1993) apporte des éléments montrant que des changements sont intervenus à la suite d'un examen par discipline, mais que le fait de savoir si ces changements se traduisent par une amélioration est une toute autre affaire. Un autre projet est actuellement en cours en Afrique du sud ; il étudie l'effet de l'audit sur les unités de formation et de recherche. Dans toutes ces études, la complexité du système, le rythme du changement et la multiplicité des acteurs font qu'il est difficile de discerner les effets imputables au seul organisme d'EEQ.

La méthode de l'audit est, en théorie, celle qui cause le moins de perturbations car elle s'appuie sur les objectifs de l'établissement lui-même. Elle est également davantage axée sur l'amélioration, car elle analyse et commente les processus (le contrôle des résultats révèle uniquement ce qui est advenu alors que le contrôle des processus révèle ce qui pourrait advenir). D'un autre côté, les entretiens avec

le personnel de certains établissements du Royaume-Uni suggèrent que les effets n'en sont ressentis qu'au niveau des postes de responsabilité.

L'accréditation s'appuie sur une « barre » ou sur un seuil, qui peut être placé(e) plus ou moins haut. Elle a un rôle de garde-fou et l'on ne saurait critiquer un examinateur qui déclare n'avoir aucun commentaire à faire sur un établissement dépassant largement ce seuil. Lorsque la barre est placée très bas, on a une situation dans laquelle l'effet de mise en garde est annulé, car nombreux sont les établissements qui la franchissent si bien que l'accréditation ne change rien pour eux. Un seuil élevé donne davantage de garanties aux utilisateurs, mais risque de dissuader l'innovation et la création d'établissements. Aux États-Unis, les organismes régionaux d'accréditation réfléchissent à la manière de redonner de l'intérêt à l'accréditation dans le cas d'établissements de bon niveau, mais aussi à la manière d'inciter ces établissements à poursuivre leur effort d'amélioration.

L'évaluation se fait généralement au niveau d'une filière et ses effets sont donc similaires à ceux de l'accréditation spécialisée. L'incidence publique de l'évaluation peut être affectée par le nombre de ses dimensions. Le recours à une note « unidimensionnelle » débouche sur un classement (des établissements, des départements, etc.), avec toutes les conséquences et les problèmes qui en découlent.

En conclusion, l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur est abordée de manière très diverse et avec des finalités multiples, qui ne sont pas toujours cohérentes. On observe de nombreuses similarités au niveau de la structure, mais la multiplication des nuances débouche parfois sur des pratiques très différentes. Par ailleurs, les écarts entre pays tiennent souvent davantage à des considérations culturelles, politiques, économiques et sociales qu'à l'aspect technique des mécanismes d'assurance-qualité.

Bibliographie

- BRENNAN, J. (1995),
« Authority, Legitimacy and Change : The Rise of Quality Assessment in Higher Education », OECD/CERI/IMHE Seminar on Institutional Responses to Quality Assessment, Paris, décembre.
- BRENNAN, J., FREDERIKS, M. et SHAH, T. (1997),
« Improving the Quality of Education : The Impact of Quality Assessment on Institutions », Quality Support Centre, The Open University.
- CAVE, M., HANNEY, S. et KOGAN, M. (1997),
« The Use of Performance Indicators in Higher Education », *Higher Education Policy, Series 3*, Jessica Kingsley Publishers.
- DILL, W.R. (1998),
« Specialised Accreditation : An Idea Whose Time has Come ? Or Gone ? », *Change*, 30, 4, pp. 18-25.
- DONALDSON, J., OTTENWAEALTER, M.O., THUNE, C. et VROEIJENSTIJN, A.I. (1995),
« The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education : European Report », Commission européenne.
- DUBOIS, P. (1998),
« EVALUE : Evaluation and Self-evaluation of Universities in Europe, Final Report », Communauté européenne, TSER.
- EWELL, P.T., WELLMAN, J.V. et PAULSON, K. (1997),
« Refashioning Accountability : Towards a Co-ordinated System of Quality Assurance for Higher Education », Education Commission of the States.
- FREDERIKS, M.M.J., WESTERHEIJDEN, D.F. et WEUSTHOF, P.J.M. (1993),
« Self-evaluation and Visiting Committees », Actes de la 18^e réunion de l'ASHE, novembre.

- FREDERIKS, M.M.J., WESTERHEIJDEN, D.F. et WEUSTHOF, P.J.M. (1994),
« Stakeholders in Quality : Improvement or Accountability in Quality Assessment in Five Higher Education Systems », in L.C.J. Goedegeburre et F.A. van Vught (dir. pub.), *Comparative Policy Studies in Higher Education*, Lemma, Utrecht.
- HARVEY, L. et GREEN, D. (1993),
« Defining Quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, n° 1.
- HEQC (1997),
« Graduate Standards Programme: Final Report », Higher Education Quality Council.
- HOUSE, E.R. (1978),
« Assumptions Underlying Evaluation Models », *Education Researcher*, mars, vol. 7, n° 3, pp. 4-12.
- KALKWIJK, J.P.Th. (1995),
« One Cycle of Quality Assessment of University Education in Retrospect », Troisième réunion de l'INQAAHE, Utrecht, pp. 34-42.
- MIDDLEHURST, R. et WOODHOUSE, D. (1996),
« Coherent Systems for External Quality Assurance », *Quality in Higher Education : Theory and Practice*, 1, 3, pp. 257-268.
- QAA (1998),
« Quality Assurance : A New Approach », *Higher Quality*, n° 4, octobre, Quality Assurance Agency for Higher Education.
- STANDARDS NEW ZEALAND (1994),
« Quality Management and Quality Assurance – Vocabulary », Australian/New Zealand Standard AS/NZS ISO 8402.
- THUNE, C. (1993),
« Evaluation and Quality Assurance of Higher Education in Denmark », *INQAAHE Newsletter*, n° 5, octobre, QAA, pp. 12-15.
- VROEIJENSTIJN, A.I. (1992),
« External Quality Assessment, Servant of Two Masters ? The Netherlands University Perspective », in A.Z. Craft (dir. pub.), *Quality Assurance in Higher Education*, The Falmer Press.
- VROEIJENSTIJN, A.I. (1995),
« Improvement and Accountability : Navigating Between Scylla and Charybdis », *Higher Education Policy, Series 30*, Jessica Kingsley Publishers.

- WEI, R., XU, B. et YANG, W. (1993),
« Specific Analysis on Qualification Evaluation for Shanghai Higher Education Institutions », Rapport présenté au HKCAA/PRC Joint Seminar on Accreditation, mars.
- WOODHOUSE, D. (1994),
« The Academic Audit Unit in Context », *INQAAHE Newsletter*, n° 7, juillet, QAA.
- WOODHOUSE, D. (1995),
« Efficient Quality Systems », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 1, pp. 15-24.
- WOODHOUSE, D. (1996),
« Quality Assurance : International Trends, Preoccupations and Features », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 4, pp. 347-356.

Introduction au projet et au processus IQRP

par

Jane Knight et Hans de Wit

Les deux premiers chapitres portaient essentiellement sur l'importance de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et sur sa nature, ainsi que sur la nécessité d'évaluer et d'assurer la qualité de la dimension internationale. Ce chapitre, qui s'appuie sur cette analyse, a trois objectifs. Le premier est de fournir des renseignements sur les finalités, les principes et les activités du projet IQRP (Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation). Le deuxième est de présenter la méthodologie et l'instrument qui ont été élaborés et mis à l'essai pendant le projet. Le troisième enfin est de présenter les études de cas relatives aux établissements qui ont fait l'expérience de la méthodologie IQRP.

Description du projet pilote IQRP

Introduction au projet pilote IQRP

Le projet IQRP est une initiative prise dans le cadre du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), avec la collaboration de l'Association pour la coopération académique (ACA).

Depuis 1994, l'IMHE mène un programme axé sur l'analyse transnationale des stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans les établissements. Deux questions importantes et préoccupantes se sont dégagées de ces travaux : *i)* l'évaluation et l'assurance de la qualité de ces stratégies ; et *ii)* la contribution de l'internationalisation à l'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur. Lors du séminaire de l'IMHE sur les stratégies d'internationalisation tenu en octobre 1995, il a été décidé de procéder à un projet pilote sur l'assurance de qualité et l'internationalisation, et de coopérer avec l'ACA. Cet organisme a créé un Groupe de travail sur la recherche, l'évaluation, l'analyse et la garantie de qualité et travaille sur le thème de la qualité dans la coopération, la mobilité et les échanges universitaires internationaux.

Pendant la première phase du projet (1995-97), l'IMHE/OCDE et l'ACA ont élaboré ensemble l'instrument et les documents de l'IQRP et testé l'IQRP dans trois établissements : l'Université d'Helsinki (Finlande), le Bentley College de Boston (États-Unis), et la Monash University de Melbourne (Australie). Les membres de l'équipe du projet IQRP ont participé aux opérations pilotes en tant qu'examineurs externes, afin de déceler les moyens d'améliorer le processus.

Les membres de l'équipe ont aussi présenté l'IQRP à l'occasion de plusieurs conférences internationales afin d'obtenir les réactions de spécialistes à propos de la conception et des outils de l'IQRP. A partir des enseignements tirés des opérations pilotes et des réactions des spécialistes, l'équipe a été encouragée à revoir les documents de l'IQRP et à mettre à l'essai le processus dans un plus grand groupe d'établissements et de pays. La deuxième phase du projet (1997-98) a ainsi été conçue autour de deux objectifs principaux : *i)* la révision des documents originaux, et *ii)* la mise à l'essai de l'IQRP dans différents types d'établissements d'enseignement et dans des contextes nationaux et culturels plus divers. Au cours de la deuxième phase, l'IQRP a été testé dans six autres établissements : l'Université nationale du Mexique, l'École d'économie de Varsovie (Pologne), l'Université de Tartu (Estonie), l'Université Moi (Kenya), l'Université Sains (Malaisie) et le Royal Melbourne Institute of Technology (Australie).

Il a aussi été recommandé de rédiger une publication afin d'illustrer et de faire connaître les résultats du projet, et d'élargir la diffusion de la méthodologie et de l'instrument de l'IQRP, et d'en assurer l'utilisation éventuelle.

Raison d'être du projet pilote

Le rôle décisif joué par l'internationalisation et sa contribution à l'enseignement supérieur sont de plus en plus reconnus dans le monde, que ce soit dans les pays développés ou en développement. A mesure que l'internationalisation arrive à maturité, en tant que concept et processus, il importe que les établissements d'enseignement supérieur abordent la question de l'évaluation et de l'assurance de la qualité de leur dimension internationale.

Si on entend par internationalisation de l'enseignement supérieur « le processus qui consiste à intégrer une dimension internationale à l'enseignement, à la recherche et à la fonction de service de l'établissement », il est essentiel d'aborder la question de la qualité selon trois points de vue.

Le premier point de vue a trait à l'inclusion de la dimension internationale comme élément déterminant des systèmes généraux d'examen de la qualité en vigueur au niveau de l'établissement ou du système. Ce point de vue part du principe que la dimension internationale fait partie de la mission et des fonctions principales de l'université ou du collège et figure donc au nombre des éléments dont traitent les procédures d'examen de la qualité.

Le deuxième porte sur la qualité de politiques, de procédures et de programmes d'internationalisation spécifiques (par exemple, les étudiants internationaux, le travail ou les études à l'étranger, les échanges d'étudiants et d'enseignants, la recherche, l'enseignement des langues et l'assistance technique).

Le troisième concerne l'internationalisation des procédures d'assurance de qualité elles-mêmes. Ces procédures sont en général de portée nationale. Il est de plus en plus reconnu que les procédures d'assurance de qualité tirent profit d'une approche et d'un apport de niveau international.

Le but du projet IQRP est d'attirer l'attention sur l'importance et la complémentarité des divers points de vue et d'élaborer un processus qui guiderait les établissements entreprenant un examen de l'assurance et de l'évaluation de la qualité de leurs propres initiatives d'internationalisation.

Objectifs du projet pilote IQRP

Trois objectifs principaux ont régi les activités des première et deuxième phases du projet :

- Sensibiliser davantage à l'impératif d'évaluation de la qualité et d'assurance de qualité dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur.
- Élaborer un processus d'examen dans lequel les établissements peuvent chacun adapter et utiliser une série de lignes directrices ou un cadre pour évaluer et améliorer la qualité de leurs stratégies d'internationalisation en fonction des buts et objectifs qui leur sont propres.
- Renforcer la contribution de l'internationalisation à la qualité de l'enseignement supérieur.

Hypothèses

Le projet pilote repose sur plusieurs hypothèses énumérées ci-dessous. Elles complètent une série de principes directeurs qui ont guidé et façonné la méthodologie et les instruments de l'IQRP.

Le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation est fondé sur les principes de l'auto-évaluation et de l'examen par les pairs et est guidé par la mission et les objectifs propres de l'établissement.

Bien que le processus d'examen et son cadre soient destinés à être appliqués au plan international, il est essentiel de reconnaître et de prendre en compte les différences entre établissements et entre pays.

Les rapports d'auto-évaluation et d'examen par les pairs des établissements témoins sont réservés à leur usage interne. Il n'est pas question de publier ces

rapports ni de comparer les établissements entre eux. La mise au point et l'affinement du processus et des lignes directrices d'auto-évaluation sont l'objectif essentiel et le résultat attendu du projet.

Il importe de reconnaître que les systèmes d'examen de la qualité de l'enseignement supérieur, même au niveau des établissements, tirent profit d'une perspective et d'un apport de niveau international. C'est particulièrement vrai dans le cas du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation. Il était donc important de veiller à ce que l'IQRP soit élaboré par une équipe internationale, testé dans différents pays et appliqué à l'échelle internationale.

Établissements témoins

L'équipe du projet de l'IQRP a travaillé avec un petit nombre d'établissements de différents pays en vue de tester l'instrument de l'IQRP. Dans ce groupe d'établissements, les membres de l'équipe IQRP ont fait office d'examineurs extérieurs afin d'observer l'efficacité du document et des lignes directrices. Un certain nombre de facteurs ont été pris en considération dans le choix des établissements témoins.

L'un des éléments était le stade auquel en était arrivé le processus d'internationalisation dans l'établissement. Il était important de tester l'IQRP à différents niveaux de développement de la dimension internationale. Il est apparu clairement que l'IQRP pourrait fort bien servir aussi d'instrument de planification pour les établissements qui en étaient à la phase initiale d'élaboration d'une stratégie d'internationalisation.

Il était également important que l'IQRP soit mis à l'essai dans une variété de pays et de contextes culturels pour faire en sorte que des enseignements soient tirés de l'expérience acquise dans des pays qui abordent l'évaluation à partir d'hypothèses et sous des angles différents. Ainsi, le fait que l'IQRP soit fondé sur les principes d'auto-évaluation et d'examen par les pairs peut ne pas être approprié ou fructueux dans certains contextes culturels.

Il était prévu de tester l'IQRP dans des établissements ayant des orientations ou des buts pédagogiques différents, par exemple, des instituts techniques, des collèges spécialisés, des universités polyvalentes, des établissements d'enseignement universitaire de premier cycle ou des collèges polytechniques.

La mise à l'essai de l'IQRP dans huit pays situés dans cinq parties du monde a fourni une information fort utile à la rédaction des lignes directrices finales. Trois établissements polyvalents (Helsinki, Monash et Tartu) et deux établissements spécialisés (Bentley et Varsovie) dont les stratégies d'internationalisation étaient bien établies ont utilisé l'IQRP pour les évaluer. Deux universités polyvalentes (Mexico et Moi) se sont servies de l'IQRP pour les aider à passer d'une dimension

internationale marginale et implicite à une stratégie d'internationalisation centrale et explicite. Une université polyvalente (Sains, en Malaisie) a utilisé l'IQRP pour susciter une prise de conscience de l'importance de la stratégie d'internationalisation en évaluant certaines parties de l'établissement. Le Royal Melbourne Institute of Technology a utilisé l'IQRP pour poursuivre l'intégration de la dimension internationale dans toutes les fonctions de l'université, y compris dans les programmes conduits à l'étranger.

Cadre de l'IQRP

Le projet pilote de l'IQRP a suivi un cadre d'auto-évaluation et d'examen par les pairs qui a été étayé dans le document « Développement d'un Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) au niveau des établissements d'enseignement supérieur » (ACA, IMHE/OCDE, mars 1996) pour la première phase du projet, et dans le document « Développement d'un Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) pour les établissements d'enseignement supérieur » (IMHE/OCDE, en consultation avec l'ACA, mars 1997) pour la deuxième phase. Des changements ont été apportés au cadre pendant les deux phases en fonction de l'expérience acquise dans les établissements témoins. Certains des changements les plus importants sont décrits au chapitre 10 de cette publication. Le cadre est le résultat du projet pilote et fait partie des lignes directrices présentées à la fin de cet ouvrage, p. 265. Cette section décrit les principes de l'IQRP, son cadre opérationnel, et les grandes lignes de l'auto-évaluation et l'examen par les pairs.

Finalités et principes de l'IQRP

L'IQRP est une démarche par laquelle chaque établissement d'enseignement supérieur évalue et renforce la qualité de ses activités d'internationalisation en fonction de ses buts et objectifs déclarés. L'examen comprend des procédures et des lignes directrices qui seront adaptées et utilisées à la fois au titre d'un exercice d'auto-évaluation et d'un examen par les pairs.

Finalités de l'IQRP

L'IQRP a pour objet d'aider les établissements d'enseignement supérieur à évaluer et à améliorer la qualité de leur dimension internationale en cherchant à :

- Réaliser la politique (buts et objectifs) déclarée de l'établissement en matière d'internationalisation, et sa stratégie de mise en œuvre.
- Intégrer une dimension internationale aux fonctions et aux priorités essentielles de l'établissement.
- Faire de l'inclusion de l'internationalisation un thème clé du système général d'assurance de qualité de l'établissement.

Principes directeurs de l'IQRP

Le point de départ de cet examen est constitué par les buts et objectifs de l'établissement tels qu'il les présente lui-même. Au cours du processus d'examen, on cherche à voir dans quelle mesure les établissements atteignent réellement les objectifs qu'ils se sont fixés. L'évaluation du rapport entre les objectifs et leur réalisation effective est au cœur de la question de qualité.

Le processus d'auto-évaluation a pour but de fournir une auto-analyse critique de divers aspects liés à la qualité de la dimension internationale de l'établissement. Plus on met l'accent sur l'auto-évaluation, plus elle servira de moyen de formation et aidera l'établissement à prendre la responsabilité de l'amélioration de sa propre qualité. L'auto-évaluation ne doit pas être considérée comme un exercice visant à fournir de l'information à l'équipe des pairs chargés de l'examen, mais plutôt comme l'occasion d'analyser l'ampleur et la qualité des activités d'internationalisation.

L'examen par les pairs est destiné à refléter le processus d'auto-évaluation et à fournir de l'information en retour et une analyse complémentaire à l'auto-évaluation de l'établissement, en partant d'un point de vue différent, extérieur et international. L'important n'est pas la recherche des faits, l'inspection ou l'évaluation proprement dites.

Bien que le processus d'examen soit conçu pour être appliqué à l'échelle internationale, il est essentiel de reconnaître et de prendre en compte les différences entre établissements et entre pays.

Les rapports d'auto-évaluation et d'examen par les pairs sont réservés à l'usage exclusif de l'établissement évalué. Les rapports sont la propriété de l'établissement et ne peuvent être publiés que par l'établissement évalué ou avec son accord explicite.

Le processus d'examen n'a pas pour objet de prescrire des pratiques ou de préconiser l'uniformité ou la normalisation des méthodes ou des procédures d'internationalisation. Il n'y a pas de comparaison explicite ou implicite avec d'autres établissements ; il s'agit d'un exercice d'auto-amélioration. Cela n'exclut pas la possibilité pour un établissement d'associer l'IQRP à d'autres procédures d'assurance de qualité, comme les procédures de repérage et d'homologation d'ISO 9000, de la GATE ou de la gestion globale de la qualité.

Le processus d'examen est considéré comme faisant partie d'un cycle permanent de recommandation, de planification, de mise en œuvre, de récompense, d'examen et d'amélioration de la stratégie d'internationalisation de l'établissement.

Qui doit conduire un IQRP ?

Les lignes directrices et le cadre de l'IQRP sont conçus de manière à pouvoir s'appliquer à des situations très diverses. L'expérience de l'utilisation de l'IQRP démontre qu'il peut être exploité :

- Dans les secteurs universitaires et non universitaires de l'enseignement supérieur.
- Dans les établissements petits et grands.
- Dans les établissements polyvalents ou spécialisés.
- Dans les établissements publics et privés.
- Dans les établissements qui souhaitent évaluer une stratégie d'internationalisation déjà en place mais aussi dans les établissements qui veulent mettre au point une stratégie de ce genre.
- Dans les établissements des pays industrialisés et des pays en développement.

La situation précise de l'établissement et ses objectifs doivent être pris en compte dans la mise en œuvre de l'IQRP, ce qui suppose une utilisation souple des lignes directrices. Si l'IQRP est guidé par les buts et les objectifs de l'établissement en matière d'internationalisation, il existe de grands domaines qui sont communs à de nombreux établissements et qui feront l'objet du processus d'examen.

Cadre opérationnel de l'IQRP

L'exercice d'auto-évaluation met l'accent sur l'analyse de la qualité de la dimension internationale de l'établissement et s'oriente autour de celle-ci. Il ne doit pas se limiter à la simple description des diverses initiatives d'internationalisation. En même temps, il faut reconnaître que, en particulier pour les établissements qui ont l'intention de se servir de l'IQRP pour lancer une stratégie d'internationalisation, un inventaire quantitatif et qualitatif des activités internationales fournira une base importante à l'évaluation.

Auto-évaluation

- a) Rôle et structure de l'équipe chargée de l'auto-évaluation

Une équipe chargée de l'auto-évaluation (EAE) est constituée au niveau de l'établissement et s'occupe :

- De rassembler l'information nécessaire.
- D'entreprendre une analyse critique des mesures prises en faveur de l'internationalisation, de leur qualité et de la contribution de l'internationalisation à l'enseignement supérieur.

- De préparer le rapport d'auto-évaluation.
- D'engager divers intervenants de l'intérieur et de l'extérieur de l'établissement à l'égard de l'ensemble du processus.

L'établissement choisit les membres de l'équipe afin qu'ils reflètent son organisation interne et ses finalités. L'idéal serait que l'EAE comprenne des représentants du personnel enseignant et administratif (au niveau central et au niveau des départements) ainsi que des étudiants nationaux et étrangers. Pour que l'équipe soit fonctionnelle et s'acquitte de sa tâche en un temps relativement court, elle doit être assez peu nombreuse et ses membres doivent, pour accomplir leur travail, bénéficier de l'appui de l'administration.

L'approbation pleine et entière de la direction de l'établissement et sa participation active sont indispensables à la réussite de l'équipe chargée de l'auto-évaluation.

L'EAE comporte un président et un secrétaire. Il est recommandé que le principal responsable de la stratégie et de la politique d'internationalisation au sein de l'établissement assure la présidence de l'EAE. Le secrétaire sera chargé d'organiser le travail de l'EAE et de coordonner la rédaction de son rapport.

L'EAE échangera des commentaires avec l'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP) au sujet du rapport d'auto-évaluation avant sa visite, préparera le programme de cette visite conjointement avec l'EEP et étudiera le projet de rapport de l'examen par les pairs avec l'EEP. Le secrétaire de l'EAE joue un rôle important en assurant la liaison avec le secrétaire de l'EEP.

b) Conception du processus d'auto-évaluation

Il convient d'insister sur le fait que la finalité de l'auto-évaluation consiste à analyser la dimension internationale, et non simplement à la décrire. La collecte des données permettant de dresser le profil des différents programmes, activités, politiques et procédures concernant la dimension internationale de l'établissement ne constitue qu'un premier pas. Il s'agit, certes, d'un pas important qui exige beaucoup de temps, notamment pour les établissements qui se servent de l'IQRP comme d'un moyen de les aider à mettre au point une stratégie d'internationalisation et ne possèdent pas encore les mécanismes nécessaires pour procéder à la description quantitative et qualitative de ces activités, programmes, procédures et politiques. Mais l'analyse des résultats d'un établissement en fonction de ses objectifs déclarés en matière d'internationalisation est absolument nécessaire pour évaluer et, par la suite, assurer la qualité de la dimension internationale et pour estimer la contribution de l'internationalisation aux fonctions principales de l'établissement. Le processus doit orienter la stratégie d'internationalisation de l'établissement dans la voie de l'amélioration et du changement, qui suit le diagnostic lui-même.

Le rapport d'auto-évaluation doit donner un profil adéquat de l'établissement et rendre compte de ses orientations et de ses priorités particulières ainsi que de l'efficacité de ses opérations ; il vise à orienter l'établissement vers l'amélioration et la transformation. L'auto-évaluation doit prendre en compte et refléter la diversité éventuelle des stratégies et des motivations selon les facultés et les écoles.

Cette auto-évaluation ne doit pas être perçue avant tout comme un exercice descriptif mais plutôt comme l'analyse critique des résultats et des réalisations de l'établissement dans le domaine de l'internationalisation. Outre l'information indispensable, l'auto-évaluation doit comporter l'analyse des points forts et faibles, indiquer à quel point les efforts d'internationalisation sont menés à bien et mentionner les éventuels moyens d'amélioration.

La terminologie varie souvent d'un pays et d'un établissement à l'autre. Les établissements utiliseront la terminologie qui convient à leur situation. Il serait utile d'ajouter une note explicative afin que l'équipe chargée de l'examen par les pairs comprenne l'usage qui est fait des termes employés dans leur contexte institutionnel.

c) Plan général de l'auto-évaluation

Le plan de l'auto-évaluation est conçu pour servir de modèle au processus d'analyse des buts et des objectifs de la dimension internationale de l'établissement, des résultats et des réalisations, des points forts et des points faibles, et des possibilités et des risques en la matière. Il convient de souligner que c'est la dimension internationale qui est examinée et analysée. Par exemple, dans le cas des activités d'enseignement ou des initiatives de recherche, c'est la manière dont la dimension internationale est abordée et intégrée qui fait l'objet de l'examen et non la recherche ou le programme d'enseignement lui-même.

Le plan constitue un point de départ et un guide destiné à aider l'établissement à préparer son auto-évaluation et n'a pas pour vocation d'imposer une démarche. Il se peut qu'il comporte des questions et des problèmes qui n'entrent pas dans le cadre du mandat de l'établissement. Dans d'autres cas, certaines questions importantes peuvent ne pas avoir été incluses dans le plan alors que l'EAE souhaite les traiter ; elles devront donc y être ajoutées.

Voici les points principaux du plan de l'auto-évaluation :

- Contexte.
- Politiques et stratégies d'internationalisation.
- Structure organisationnelle et structure de soutien.
- Programmes universitaires et étudiants.

- Recherche et collaboration.
- Gestion des ressources humaines.
- Contrats et services.
- Conclusions et recommandations.

Le plan complet figure à la fin de cette publication, p. 265, dans le cadre des lignes directrices de l'IQRP.

d) Rapport d'auto-évaluation

Une fois terminé l'exercice d'auto-évaluation, l'étape suivante de l'IQRP est la rédaction du rapport d'auto-évaluation. Il doit se limiter à un maximum de 20 à 30 pages auxquelles s'ajouteront éventuellement des annexes. Il serait très utile qu'il suive autant que possible les grandes lignes du plan de l'auto-évaluation, sachant que les questions et les points du plan ne conviennent pas tous nécessairement à chaque établissement. Il importe aussi de souligner que l'EAE peut ajouter des questions qui ne figurent pas dans le plan mais lui paraissent pertinentes. Le plan de l'auto-évaluation doit donc être considéré seulement comme un guide ayant pour objet d'introduire une grande partie des domaines et des questions à aborder et d'encourager les équipes à entreprendre une évaluation analytique.

Le rapport d'auto-évaluation sera bien davantage que la description des efforts d'internationalisation, de leurs modalités et du champ qu'ils couvrent ; il est censé faire une estimation critique et proposer les moyens d'assurer et d'améliorer la qualité de l'internationalisation de l'enseignement, de la recherche et de la fonction de service public de l'établissement à la lumière des problèmes existants et des défis qui s'annoncent.

La langue du rapport d'auto-évaluation sera en partie déterminée par la composition de l'EEP. Pendant les étapes initiales de l'IQRP, le secrétaire de l'EAE décidera, en collaboration avec le secrétaire de l'EEP, de la langue de travail utilisée par l'EEP durant la visite sur les lieux et aussi de la langue employée dans le rapport d'auto-évaluation. Si une langue autre que la langue usuelle est utilisée pour rédiger les rapports de l'EAE et de l'EEP, il est admis que les documents auxiliaires, tels les annexes présentant les données, peuvent utiliser la langue en usage dans l'établissement.

Les membres de l'EEP devront recevoir le rapport d'auto-évaluation un mois au moins avant leur visite. L'établissement enverra un exemplaire du rapport de l'EAE à chacun des membres de l'EEP, plus deux exemplaires supplémentaires pour les archives de l'IQRP au secrétaire de l'EEP.

Processus d'examen par les pairs

a) Composition de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

L'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP) peut être plus ou moins nombreuse mais exige un minimum de trois membres ; elle se compose habituellement de trois ou quatre membres, tous venus de l'extérieur et indépendants de l'établissement faisant l'objet de l'IQRP. Les experts désignés pour faire partie de l'EEP devront avoir une compréhension générale de l'évaluation et de l'assurance de la qualité, devront détenir des compétences particulières en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur, seront bien documentés sur l'enseignement supérieur et auront l'expérience de ce secteur.

Le président de l'EEP devra, de préférence, être un universitaire de haut niveau connaissant bien la gestion de l'enseignement supérieur, ainsi que la mise en place et l'administration des programmes de relations internationales des établissements d'enseignement supérieur. Il doit aussi connaître l'évolution mondiale récente de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il serait bon que les compétences et l'expérience des autres membres concernent les domaines prioritaires des objectifs de l'établissement en matière d'internationalisation. Ces membres devront avoir une bonne connaissance de la culture et de la gestion des universités. La présence dans l'équipe d'un membre possédant une expérience antérieure des exercices d'examen de la qualité sera considérée comme un avantage supplémentaire.

La composition de l'EEP sera surtout internationale mais pourra comprendre un membre originaire du pays où se situe l'établissement ou qui a une expérience et une connaissance considérables de l'enseignement supérieur dans le pays en question (mais qui n'a pas de lien avec l'établissement lui-même). Un membre au moins de l'EEP devra venir d'un autre continent. La première personne devrait être en mesure de donner à l'EEP un aperçu du contexte national tandis que la deuxième devrait apporter à l'EEP un point de vue qui transcende le contexte régional.

Un membre de l'EEP lui servira de secrétaire et se chargera d'organiser les travaux de l'équipe et de coordonner la préparation de son rapport. Le secrétaire de l'EEP est aussi chargé de la liaison avec le secrétaire de l'EAE en ce qui concerne la réponse de l'EEP au rapport d'auto-évaluation et la préparation du mandat de la visite sur les lieux.

Le secrétaire de l'EEP établit avec l'établissement un accord écrit qui fixe les conditions dans lesquelles les rapports d'auto-évaluation et d'examen par les pairs seront placés dans les archives IQRP du programme IMHE. Les solutions suivantes sont envisageables :

- Les documents ne seront pas inclus dans les archives.

- Les documents seront inclus dans les archives mais l'autorisation d'utilisation par des tiers devra être accordée au cas par cas par l'établissement.
- Les documents seront inclus dans les archives et l'établissement autorise l'IMHE à en fournir un exemplaire sur demande.

Dans les deux derniers cas, il incombe au secrétaire de l'EAE de fournir deux exemplaires des rapports d'auto-évaluation et d'examen par les pairs à l'IMHE.

L'établissement est responsable de tous les coûts concernant l'examen par les pairs. Il est important de préciser tous les aspects financiers de l'examen et d'en convenir avant que les intéressés soient invités à faire partie de l'EEP.

b) Responsabilités de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

L'EEP a pour tâche d'examiner :

- Les objectifs d'internationalisation de l'établissement et de s'assurer qu'ils sont clairement formulés.
- Comment ces objectifs s'expriment dans le programme d'enseignement de l'établissement et dans ses fonctions de recherche et de service public, et si l'établissement fournit le soutien et l'infrastructure nécessaires à la réussite de l'internationalisation.
- Comment l'établissement assure le suivi de ses efforts d'internationalisation.
- La capacité d'évolution de l'établissement, et son autonomie pour améliorer ses stratégies d'internationalisation.
- La pertinence de son diagnostic et de ses propositions de changement et d'amélioration.

Les membres de l'EEP recevront le rapport d'auto-évaluation un mois au moins avant la visite. Après l'avoir examiné en profondeur, l'EEP pourra communiquer des remarques d'ordre général à l'équipe chargée de l'auto-évaluation avant la visite de l'établissement. L'EEP se rendra ensuite pendant deux à trois jours dans l'établissement et rédigera un rapport détaillé (20 à 30 pages) qui sera remis à l'établissement dans les deux mois qui suivent la visite sur les lieux.

c) Conception du processus d'examen par les pairs

En principe, l'EEP se réunit une fois avant la visite pour étudier le rapport d'auto-évaluation, mettre la dernière main au mandat de la visite et convenir de la répartition des tâches entre ses membres. Il est préférable que cette visite ait lieu dans l'établissement où se déroule l'IQRP et qu'elle comprenne aussi une rencontre avec l'équipe chargée de l'auto-évaluation pour examiner les commentaires formulés au sujet du rapport d'auto-évaluation et préparer le programme.

On sait que, dans beaucoup de cas, cette visite préparatoire ne pourra avoir lieu pour des raisons de coût et de temps. Dans ce cas, le secrétaire de l'EEP sera en communication active avec les autres membres de l'EEP pour prendre connaissance de leurs commentaires sur le rapport d'auto-évaluation et de leurs suggestions concernant le mandat et le programme de la visite de l'établissement. Il est en outre recommandé dans ce cas que le secrétaire fasse une visite préparatoire à l'établissement pour étudier les commentaires sur le rapport d'auto-évaluation et parachever le mandat et le programme avec l'EAE.

L'EEP tiendra une réunion de planification d'une demi-journée ou d'une journée sur place avant le début du programme officiel d'examen par les pairs.

A partir du premier examen du rapport d'auto-évaluation et des discussions de l'EEP, une décision sera prise pour savoir s'il est nécessaire d'avoir des informations supplémentaires avant la visite de l'établissement. Avant cette visite, une liste des problèmes précis à aborder et des personnes ou des groupes à rencontrer sera établie par l'EEP et envoyée à l'EAE.

L'établissement prépare un emploi du temps détaillé de la visite de l'EEP qui peut durer de trois à quatre jours. L'équipe devra rencontrer des personnes importantes parmi le personnel enseignant et administratif et parmi les étudiants et les diplômés, et si possible, des représentants d'autres organes (à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement) qui sont responsables des activités internationales ou qui y participent. Le cas échéant, il peut être utile de visiter les lieux où les étudiants et le personnel bénéficient d'assistance et de services, ainsi que des installations connexes de l'établissement. Dans certains cas, il peut être bon que les membres de l'EEP visitent les implantations de l'établissement dans d'autres parties du monde et les lieux où il dispense des programmes à l'étranger. L'emploi du temps comprend aussi des réunions avec l'équipe chargée de l'auto-évaluation, la direction de l'établissement, les principaux membres du personnel enseignant et administratif responsables des activités d'internationalisation et des services de soutien connexes.

A la fin de la visite de l'établissement, l'EEP rencontre l'EAE pour formuler des commentaires au sujet de la visite et débattre de la préparation du rapport de l'EEP et de sa présentation à l'établissement. L'EEP rencontre aussi les dirigeants de l'établissement pour leur donner un bref compte rendu, verbal et préliminaire, de la visite.

d) Rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

Les principales questions à traiter dans le rapport de l'EEP sont les suivantes :

- Le rapport d'auto-évaluation de l'établissement sur l'internationalisation fait-il une place suffisante à l'analyse et à la critique constructive ?

- Les points forts et les points faibles des activités internationales de l'établissement sont-ils clairement exposés et les projets d'amélioration précisément présentés et réalistes ?
- L'établissement atteint-il les objectifs qu'il s'est lui-même fixés ?
- Comment les visées et les objectifs de l'établissement se rattachent-ils au développement et à la durabilité de ses activités internationales dans leur ensemble ?
- Quelles actions l'établissement doit-il conduire pour suivre les progrès de l'internationalisation et lui donner une impulsion constante ?

L'EEP rédige un projet de rapport et l'envoie au président de l'EAE dans les deux mois qui suivent la visite de l'établissement. Cette version provisoire a pour objet de recueillir les avis et commentaires avant la soumission de la version finale. L'établissement a ainsi la possibilité de corriger les erreurs matérielles et les erreurs d'interprétation. L'établissement fait connaître ses réactions à l'EEP dans les deux semaines qui suivent la réception du projet de rapport. Il incombe à l'EEP d'inclure ou non dans son rapport les changements recommandés. Après inclusion des changements retenus, l'EEP envoie cinq exemplaires du rapport final à l'établissement. L'établissement décide ensuite du nombre de copies supplémentaires qu'il en fera pour son usage interne et externe. Le rapport appartient en propre à l'établissement. Il est strictement confidentiel si l'établissement le souhaite.

Les activités de suivi et les autres utilisations du rapport de l'EEP relèvent de l'établissement. Il est suggéré que le rapport d'auto-évaluation et le rapport de l'EEP soient disponibles, tout au moins à l'intérieur de l'établissement. Étant donné que le processus d'auto-évaluation se déroule avec la participation active d'un grand nombre de personnes et de groupes de l'établissement, il est important qu'ils prennent part à un débat ouvert ou à une séance de planification concernant les commentaires et les suggestions figurant aussi bien dans le rapport de l'EAE que dans celui de l'EEP. Autrement dit, l'exploitation et le suivi des rapports font partie intégrante du processus d'évaluation, de garantie et d'amélioration des stratégies d'internationalisation.

Étape de suivi

L'établissement peut ajouter à l'IQRP une étape de suivi, environ un an et demi ou deux ans après la mise à disposition du rapport de l'EEP. Cette étape est particulièrement importante dans les cas où l'IQRP est utilisé pour lancer un processus d'élaboration d'une stratégie d'internationalisation dans un établissement. Elle peut se dérouler avec ou sans l'intervention d'un examen par les pairs. Dans le cadre de cette étape de suivi, l'équipe chargée de l'auto-évaluation rédige un document qui analyse les progrès accomplis dans l'application des recommandations de l'EAE et de l'EEP et dans la mise en œuvre de la stratégie d'internationalisation. Il comprendra des recommandations quant aux actions

futures. Ce rapport peut servir de point de départ à une visite d'un ou deux jours de l'établissement par l'EEP qui donnera à son tour son avis sur les progrès et les recommandations en vue d'interventions ultérieures.

Il est préférable de décider au début de l'IQRP, et au plus tard à la fin de la visite de l'EEP, si l'on entend inclure une étape de suivi.

Les études de cas

On a choisi avec soin les établissements qui ont mis à l'essai la méthodologie de l'IQRP car il était important que l'IQRP soit testé dans des situations différentes. Les expériences de six des neuf établissements témoins sont décrites dans cette partie de la publication. Cela ne veut pas dire que les trois autres cas n'étaient pas représentatifs ou n'étaient pas des projets pertinents. Le calendrier de ces examens par rapport à la rédaction de cette publication, ainsi que le chevauchement éventuel des types d'établissements et de stratégies ont déterminé le choix de ces six établissements. Chacun des six cas est différent, pour des raisons géographiques et compte tenu du type et de la taille des établissements, de leur niveau d'internationalisation et de leurs raisons d'utiliser l'IQRP.

Les études de cas portent sur : l'Université nationale du Mexique, le Bentley College, l'Université d'Helsinki, la Monash University, l'Université Moi et l'École d'économie de Varsovie.

Les études de cas suivent un schéma général :

- Le contexte ; la nature et l'ampleur de la dimension internationale.
- Les raisons de participer à l'IQRP.
- La description de l'auto-évaluation.
- La description de l'examen par les pairs.
- Le suivi et l'incidence de l'IQRP.

En même temps, chaque étude de cas met en lumière des caractéristiques particulières du processus.

Le cas de l'Université nationale du Mexique donne un aperçu de la façon dont cet établissement a planifié le processus d'examen de la qualité. Le cas est aussi intéressant du fait que l'IQRP a été utilisé comme point de départ de l'élaboration d'une stratégie d'internationalisation explicite, et il montre comment l'IQRP peut être utilisé dans un établissement d'enseignement supérieur extrêmement vaste.

Le cas du Bentley College met en évidence l'importance de l'exercice d'auto-évaluation. Une version abrégée du rapport d'auto-évaluation de l'établissement figure en annexe de l'étude de cas pour servir d'illustration.

L'Université d'Helsinki a été la première à entreprendre l'IQRP. L'impact de l'examen sur l'établissement retient particulièrement l'attention dans ce cas, ainsi que le processus d'examen par les pairs. Une version abrégée du rapport d'examen par les pairs figure en annexe de l'étude de cas à titre d'illustration.

La Monash University est un cas intéressant qui montre comment l'IQRP peut être utilisé conjointement à d'autres instruments d'évaluation de la qualité pour orienter le processus de planification stratégique d'un établissement.

L'Université Moi est un exemple de l'utilisation de l'IQRP dans un pays en développement et de la manière de s'en servir comme outil de planification stratégique.

Le cas de l'École d'économie de Varsovie met l'accent sur l'utilisation de l'IQRP en tant qu'instrument permettant d'examiner l'orientation internationale d'un établissement d'enseignement supérieur spécialisé dans un contexte de réformes politiques, économiques et pédagogiques radicales.

Les études de cas présentées dans cette publication sont non seulement des illustrations intéressantes de leur propre stade d'internationalisation et des possibilités que leur a ouvertes l'IQRP. Elles ont aussi permis d'apprendre d'importantes leçons qui ont orienté la formulation des lignes directrices qui sont le produit de ce projet, leçons qui seront décrites au chapitre 10.

DEUXIÈME PARTIE
LE PROCESSUS D'EXAMEN DE LA QUALITÉ
DE L'INTERNATIONALISATION :
VUE D'ENSEMBLE ET ÉTUDES DE CAS

Planification de l'IQRP Université nationale du Mexique

par

Salvador Malo, Rosamaria Valle et Karin Wriedt

Introduction

Ce chapitre explique la part prise par le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) dans l'examen de l'activité internationale d'un grand complexe universitaire et dans la formulation d'une stratégie dans ce domaine.

L'Université nationale du Mexique (UNAM) est l'un des plus vastes complexes universitaires du monde et c'est aussi le plus grand établissement d'enseignement supérieur du pays. C'est cet établissement qui propose la gamme la plus étendue de programme de premier, deuxième et troisième cycles et qui occupe la première place pour le volume de la recherche scientifique ; ses activités de diffusion de la culture et de préservation du patrimoine national sont d'importance nationale. Sa structure organisationnelle se compose d'une instance de direction (à la tête de laquelle se trouve le Président) et d'instances collégiales responsables de la prise de décision en ce qui concerne le développement académique de l'université. L'UNAM se distingue par sa dimension nationale et par sa vocation latino-américaine. Même si elle n'a pas encore adopté de ligne précise pour son activité internationale, elle dispose d'une longue tradition d'échanges et de conventions avec des établissements d'autres pays, les États-Unis et l'Europe occidentale notamment.

Les différences évidentes entre le modèle éducatif adopté dans l'enseignement supérieur mexicain et celui des États-Unis ou de l'Europe et les caractéristiques spécifiques de l'UNAM donnent à penser que l'expérience acquise ici par le recours à la méthodologie et au cadre théorique de l'IQRP est susceptible d'intéresser d'autres établissements et d'autres pays. Par ailleurs, l'un des avantages de ce processus réside dans le fait que sa méthode est applicable à des contextes institutionnels et nationaux variés. Cette contribution insiste donc sur l'utilisation

de la méthodologie, sur les changements induits, ainsi que sur la portée et les limites de la méthode.

Le chapitre débute sur une présentation d'ensemble de l'UNAM dans le contexte de l'enseignement supérieur mexicain, du cadre de son activité internationale et des raisons de son intérêt pour le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP). Il décrit les étapes du processus, les difficultés rencontrées et les résultats obtenus aussi bien dans le processus d'examen que dans son application à la vie de l'université. En conclusion, on évoque les mesures considérées comme indispensables si l'on veut donner une base solide à l'activité internationale de l'établissement dans un avenir proche.

Le système d'enseignement supérieur mexicain

Au Mexique, l'enseignement supérieur comporte, d'une part, des programmes de premier cycle, d'autre part, des programmes de deuxième et de troisième cycles. Les étudiants qui souhaitent s'inscrire dans le premier cycle sont tenus de présenter une certification de fin d'études secondaires ; ceux qui veulent s'inscrire dans les cycles suivants doivent être titulaires d'un diplôme du premier cycle. Au Mexique, c'est l'enseignement débouchant sur le premier diplôme qui joue le rôle le plus important, car il prépare les étudiants à l'exercice d'une profession ou d'une discipline. Les programmes de deuxième et de troisième cycles comportent une spécialisation, des magistères et des programmes de doctorat.

Les programmes préparant à un premier diplôme de l'enseignement supérieur (« premier cycle ») ont une durée de quatre ou cinq ans (à l'exception de la médecine où le cycle est de six ans) et ils sont organisés sous forme d'enseignements trimestriels, semestriels ou annuels. Les programmes de premier cycle (que l'on appelle au Mexique les *licenciaturas*) visent essentiellement à préparer les étudiants à un diplôme spécifique ou à une « carrière » selon la terminologie usuelle ici.

Dans la plupart des établissements, on demande aux étudiants préparant un premier diplôme d'enseignement supérieur non seulement d'acquérir les unités de valeur prévues par le programme d'études, mais de satisfaire, en outre, aux obligations suivantes : a) accomplir une tâche d'intérêt collectif, à concurrence de 480 heures de travail non rémunéré ; b) rédiger un mémoire ou toute autre forme de travail écrit ; c) passer un examen professionnel général portant sur les contenus de leur discipline. Un nombre non négligeable d'universités demandent en outre aux étudiants une maîtrise, orale et écrite, d'une ou deux langues vivantes autres que l'espagnol : il s'agit généralement de l'anglais et du français. Juridiquement, le diplôme de « premier cycle » ouvre le droit à l'exercice d'une profession.

Les programmes de premier cycle sont classés sous six grandes rubriques, conformément aux critères de l'Association nationale des universités et des

établissements d'enseignement supérieur (ANUIES) : sciences naturelles et sciences exactes ; enseignement et lettres ; sciences agronomiques ; sciences de la santé ; ingénierie et technologie ; sciences sociales et administratives.

Le système d'enseignement supérieur comprend plusieurs sous-systèmes qui sont coordonnés et parfois financés par le ministère de l'Enseignement public (SEP) : système universitaire, système de formation technologique, et système de formation des maîtres, ce dernier assurant l'enseignement préscolaire, élémentaire et spécial. Les universités et les instituts de technologie proposent des programmes de premier, deuxième et troisième cycles, même si certains de ces établissements proposent également un enseignement de niveau secondaire supérieur (*bachillerato*)¹. Depuis 1984, les écoles normales sont intégrées à l'enseignement supérieur, même si la formation des maîtres est parfois dispensée au niveau de l'enseignement secondaire.

Soixante pour cent des étudiants inscrits dans le premier cycle et la majorité des étudiants de deuxième et de troisième cycles fréquentent un établissement public. Il a été créé des instituts de technologie afin de proposer aux étudiants des trois cycles un itinéraire différent, en contact plus étroit avec le marché de l'emploi et le développement régional. Les établissements d'enseignement supérieur privés proposent des programmes de premier cycle, et parfois de deuxième et troisième cycles. En 1991, il a été établi des universités de technologie proposant des cycles courts axés sur les besoins du développement régional.

Aujourd'hui, le système d'enseignement supérieur comprend 748 établissements proposant une préparation au premier diplôme (*licenciatura*). Du point de vue académique, ils sont généralement organisés en écoles ou en facultés. Dans les deux cas, la formation proposée peut aller au-delà du premier cycle, mais seuls ont droit au titre de « faculté » les établissements ayant au moins une formation de doctorat. En 1996, on recensait 1 523 956 étudiants dans le premier cycle et 77 764 dans le deuxième et troisième cycles, dont 71% inscrits dans une université, 7% dans un institut de technologie, 7% dans une école normale et 16% dans un centre universitaire, une école ou un collège. L'enseignement privé accueillait au total 24% de l'effectif étudiant (SEP, 1997).

L'Université nationale du Mexique

L'histoire de l'enseignement supérieur se confond très souvent avec l'histoire de l'UNAM. L'organisation académique évoquée plus haut a été mise en place pour la première fois à l'UNAM, qui par la suite a servi de modèle aux autres établissements d'enseignement supérieur publics ou privés. L'ampleur de ses

1. Au Mexique, le terme de *bachillerato* désigne le cycle d'enseignement secondaire en trois ans qui fait suite à un cycle de neuf ans d'enseignement primaire et secondaire et qui donne accès à l'enseignement supérieur.

infrastructures, la gamme de ses activités d'enseignement et le volume de sa recherche, mais aussi les services qu'elle offre et le fait qu'elle a servi de modèle à d'autres établissements en font le premier établissement d'enseignement supérieur du pays. Elle continue de jouer un rôle moteur dans le développement de l'enseignement supérieur au Mexique, même si la gamme des enseignements actuellement proposés contribue à la diversification de l'enseignement supérieur.

L'UNAM s'efforce de créer et de transmettre les savoirs nouveaux, de former des professionnels de haut niveau, de préserver, renforcer et diffuser la culture et l'identité nationales. L'effectif total est de 267 486 étudiants, dont 108 000 inscrits au niveau du deuxième cycle du secondaire, 139 881 dans le « premier cycle », 15 276 dans le deuxième ou le troisième cycles, 910 dans des cours préparatoires et 3 409 dans un cycle technique ou technique-professionnel. Le corps des enseignants-chercheurs avoisine les 30 000 (UNAM, 1996).

Le campus principal est situé à Mexico ; cinq autres campus se trouvent dans la zone métropolitaine et quatre campus de deuxième et troisième cycles et de recherche, situés dans divers États, regroupent 15 facultés, neuf écoles nationales, 26 instituts et 14 centres de recherche. Au niveau du premier cycle, l'UNAM propose un choix de 69 programmes ; au niveau du deuxième et troisième cycles, elle offre 81 spécialisations, 113 magistères et 45 programmes de doctorat. Elle propose en outre annuellement plus de 2 000 programmes d'éducation permanente (UNAM, 1997).

Facultés et écoles ont pour fonction principale de former les étudiants au niveau du premier cycle, de la spécialisation et de la maîtrise et, dans le cas des facultés, du doctorat. On y trouve également des activités de recherche et de formation continue, ainsi qu'une prestation de services visant à établir un lien entre le corps enseignant, les étudiants et la collectivité.

Les instituts et centres de recherche se préoccupent essentiellement de créer le savoir nécessaire pour apporter une contribution au développement des disciplines et à la solution des problèmes sociaux. Ils aident également les facultés et les écoles à former les étudiants.

L'activité internationale de l'UNAM

Depuis 1910, date à laquelle elle a été inaugurée et proclamée « université nationale », l'institution garde une ouverture vis-à-vis des autres pays. On en veut pour preuve le fait que sa création a été parrainée par les universités de Salamanque, de Paris et de Californie, qui représentaient 24 autres universités de renommée mondiale. Depuis, elle est restée en contact avec le reste du monde, comme le prouve la diversité impressionnante de son action internationale en matière d'enseignement, de recherche et de diffusion culturelle.

Actuellement, les départements de l'université ont tous des liens avec les pays membres de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA), avec les pays d'Amérique latine et à un moindre degré avec des pays européens comme l'Espagne, la France et la Grande-Bretagne.

Dans la plupart des facultés et centres universitaires de l'UNAM, l'activité internationale s'est axée dans un premier temps sur les échanges d'enseignants et d'étudiants. Mais aujourd'hui, ils ont tous, à des degrés divers, des accords de collaboration en matière de recherche, d'enseignement et de technologie avec des établissements similaires, ce qui leur permet d'organiser des manifestations et de participer à des réseaux de recherche, à des publications et à des associations internationales. Certaines facultés ont adopté dans leur programme des méthodes nouvelles d'apprentissage et de transmission du savoir, si bien qu'elles ont contribué à la réforme de la formation dans le cycle professionnel et dans le deuxième et troisième cycles et qu'elles attirent des étudiants d'autres pays, en particulier d'Amérique latine.

Facultés, instituts et centres universitaires sont désormais de plus en plus nombreux à adopter des critères internationaux en matière d'accréditation, à se doter d'un fonds d'ouvrages en langue étrangère, notamment en anglais, et à prévoir dans leur programme l'utilisation de moyens de communication mondiaux comme Internet. Il existe également des programmes de bourses d'études à l'étranger.

La mission centrale des deux centres d'éducation permanente de l'UNAM comporte par définition une dimension internationale. Le Centre pour les étudiants étrangers, qui a débuté ses activités en 1921 en créant une université d'été pour étudiants étrangers, propose aux étudiants venus d'autres pays des cours d'espagnol, d'art et d'histoire, ainsi que des cours de littérature espagnole et mexicaine. Il a une antenne à San Antonio aux États-Unis et à Hull au Canada, avec pour objectif de diffuser la langue espagnole et la culture mexicaine. Le Centre d'enseignement en langue étrangère propose une instruction en 14 langues aux étudiants et aux enseignants des facultés, écoles, instituts et centres de l'université. Ce sont les cours en anglais et en français qui ont le plus de succès.

Mais ces activités, même si elles couvrent un large éventail, sont proposées de manière isolée par les facultés et les écoles, souvent à l'initiative d'un membre du corps enseignant, et elles ne s'inscrivent pas dans un plan global d'internationalisation. Au niveau des facultés prises individuellement comme au niveau de l'ensemble de l'université, il n'existe pas encore de procédure officielle de gestion ou d'évaluation périodique de ces activités internationales.

Les effets sociaux, politiques, économiques et culturels du processus récent de mondialisation ont induit dans le monde entier des changements notables au niveau de l'enseignement supérieur et le Mexique n'échappe pas à ce mouvement.

L'un des grands soucis du Président actuel de l'UNAM, Francisco Barnés, est de transformer l'établissement de manière à ce qu'il conserve sa position de numéro un dans le pays et qu'il réagisse à la modification en profondeur du contexte international, avec notamment la croissance rapide du savoir et le développement de nouvelles technologies en matière de gestion de l'information et de communications, mais aussi la pression de plus en plus insistante du marché de l'emploi qui exige davantage de spécialisation.

L'université est ouverte sur le monde, un monde marqué par une interconnexion de plus en plus forte et par un enseignement de plus en plus internationalisé. L'un des objectifs de l'administration actuelle est donc de faire en sorte que d'ici quelques années l'université soit un membre actif de la communauté académique internationale. Confrontée à un contexte nouveau et complexe, L'UNAM doit donc redéfinir son rôle. Désireuse d'être soutenue dans sa volonté de changement, l'administration actuelle a proposé un plan stratégique, qui doit être débattu, et a enclenché un processus visant à obtenir l'aval de la communauté internationale pour son plan de travail.

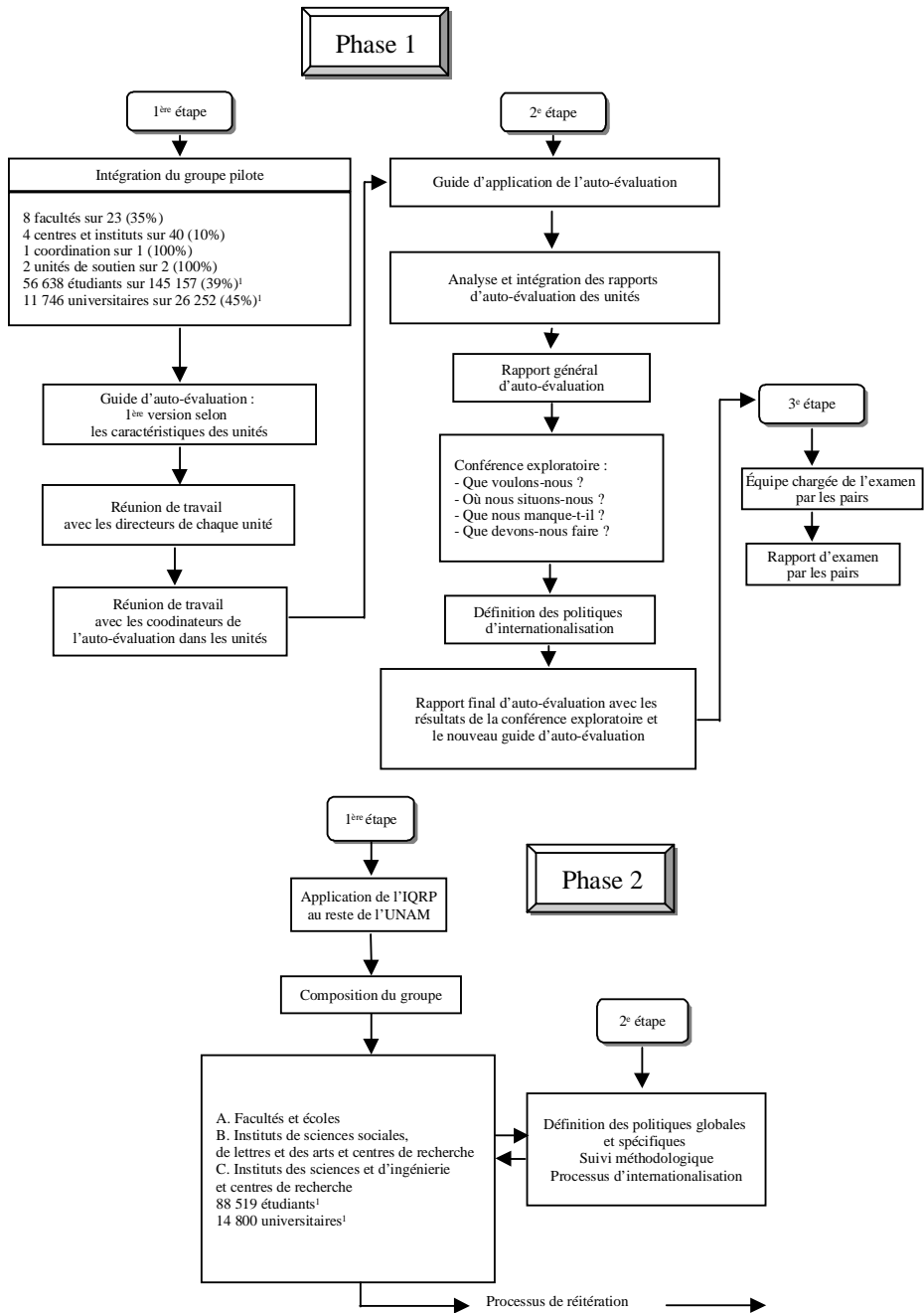
L'IQRP à l'Université nationale du Mexique

C'est dans ce contexte que l'établissement a décidé de participer à l'IQRP. Les motivations sont multiples. En voici quelques-unes : on a considéré que l'IQRP était un bon moyen d'évaluer la dimension internationale tout en incitant à une analyse de la qualité des principales fonctions de l'université ; on s'est dit que c'était une procédure assez flexible pour s'adapter à la complexité et au champ d'action de l'UNAM ; que l'IQRP stimulerait la réflexion critique et l'analyse ; qu'il permettrait des comparaisons entre les facultés, les écoles, les instituts et les centres de l'université, puis avec d'autres établissements ; et qu'il y avait là un instrument utile pour passer en revue les orientations, les stratégies et les plans d'internationalisation de l'université.

Du point de vue de l'IMHE/OCDE et de l'ACA, l'objectif de la mise en place de l'IQRP à l'UNAM était d'examiner la méthodologie et les instruments utilisés pour l'auto-évaluation.

L'application de l'IQRP à l'UNAM s'est faite en deux phases, la première de ces phases comportant trois étapes. Au cours de la première étape, on a constitué un groupe pilote, élaboré les guides d'auto-évaluation et programmé deux réunions de travail pour préparer la mise en place du processus. La seconde étape comprenait le processus d'auto-évaluation des unités participantes, un rapport sur l'exercice, un rapport d'ensemble, une conférence exploratoire et l'intégration des résultats de cette conférence et du guide d'auto-évaluation dans le rapport final d'auto-évaluation. Durant la troisième et dernière étape de la première phase, une équipe chargée de l'examen par les pairs a rendu visite à l'université, a élaboré et présenté un rapport sur sa visite (graphique 1).

Graphique 1. Le processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) à l'UNAM



1. Seuls les enseignants et les étudiants des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles ont été pris en considération.
Source : Auteurs.

Première étape : préparation de l'auto-évaluation

Composition du groupe-pilote

Il a été décidé que le groupe pilote de la première phase devrait comprendre à la fois des représentants des facultés et écoles et des représentants des services de l'administration centrale et que cette représentation devrait traduire la complexité et l'importance de l'université et de son activité internationale. Huit facultés ont été choisies : architecture, comptabilité et administration, ingénierie, médecine, médecine vétérinaire et élevage, odontologie, psychologie et chimie. Ces facultés ont été sélectionnées parce qu'elles proposent des formations diplômantes à orientation professionnelle comportant également une certification professionnelle. On a retenu également les services de coordination de l'université ouverte et de l'enseignement à distance (CUAED) dans la mesure où ils gèrent des modules d'enseignement qui ont un rôle décisif dans le processus d'internationalisation. Trois instituts (recherche en anthropologie, recherche biomédicale, recherche sur les matériaux) et le Centre d'études universitaires représentaient respectivement les quatre domaines couverts par l'enseignement à l'université : lettres et arts ; biologie et sciences médicales ; physique, mathématiques et ingénierie ; sciences sociales. Les deux centres d'éducation permanente (le Centre d'enseignement en langues étrangères et le Centre pour les étudiants étrangers) organisent la formation permanente internationale, alors que les deux services de l'administration centrale (Bureau du personnel universitaire et Bureau des échanges universitaires) assistent les unités académiques dans la gestion de l'activité internationale. Ce groupe de facultés, d'instituts et de centres accueille 56 638 étudiants (soit 39% de l'effectif total) et emploie 11 746 enseignants (soit 45% du corps enseignant de l'université).

Guides d'auto-évaluation

Les guides d'auto-évaluation ont été élaborés à partir des lignes directrices contenues dans l'instrument d'évaluation, proposé à la suite du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation réalisé à l'Université d'Helsinki et modifié sur certains points pour tenir compte des spécificités de l'UNAM et des unités participantes. Cinq guides d'auto-évaluation, soit un par type d'unité, ont été établis.

Dans le guide destiné aux facultés, on a insisté sur la dimension internationale des programmes, des processus pédagogiques et des activités académiques centrées sur le corps enseignant et les étudiants. Le guide destiné aux instituts et centre de recherche insistait davantage sur la collaboration en matière d'enseignement et de recherche et sur les programmes. Le guide élaboré à l'intention des CUAED met l'accent sur la dimension internationale de l'enseignement ouvert, de la formation permanente et du télé-enseignement. Dans le guide destiné aux centres d'éducation permanente, on insiste davantage sur

les activités et les caractéristiques des étudiants, sur les conventions d'échange avec d'autres établissements, sur l'infrastructure et sur la coordination avec les unités académiques. Enfin le guide destiné aux services administratifs met l'accent sur les programmes de bourses, sur les activités impliquant un soutien du corps enseignant et sur les procédures de gestion utilisées dans le soutien au personnel universitaire. Les guides comportaient tous des questions sur les procédures utilisées pour évaluer les activités internationales non prises en compte par le premier instrument d'évaluation.

Analyses statistiques

Des programmes informatiques ont été élaborés pour créer une base de données contenant une information sur les étudiants et les enseignants mexicains à l'étranger et sur les étudiants étrangers de l'établissement, sur les bourses d'étude et les programmes de recherche à l'étranger en collaboration avec des établissements étrangers. Ces données ont été utilisées pour les analyses statistiques du rapport d'auto-évaluation.

Réunions de travail

Il a été ensuite mis sur pied deux réunions de travail. Au cours de la première réunion, le groupe responsable de la coordination du processus à l'université a rencontré les directeurs des unités et des services administratifs participant à l'opération ; au cours de la deuxième réunion, il a rencontré les responsables de l'exercice d'auto-évaluation désignés par les directeurs.

L'objectif de la réunion avec les directeurs était de les impliquer personnellement dans le projet, de leur expliquer les fondements et les objectifs du processus visant à évaluer la qualité de l'activité internationale et son importance pour les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que de se mettre d'accord sur l'organisation et le calendrier de ce processus.

Réunions préparatoires

Une fois que les directeurs ont accepté de participer au projet, les détails opérationnels du processus d'auto-évaluation et d'examen par les pairs ont été évoqués avec le coordinateur de l'équipe chargée de l'examen par les pairs, qui s'est rendu à l'UNAM à cette fin. Cette formule, qui a été préférée à celle qui aurait consisté à inviter l'ensemble de l'équipe, a permis des deux côtés de préciser les attentes en ce qui concerne l'application de l'IQRP à l'UNAM.

Puis une réunion a été organisée dans chacune des unités participantes, avec les responsables de l'exercice international d'auto-évaluation afin de présenter le champ, les fondements, la visée et les objectifs de l'IQRP, mais aussi la procédure prévue pour l'exercice d'auto-évaluation et le mode d'emploi des guides. Lors de

ces réunions, on a également fixé le mécanisme général de coordination et le calendrier d'activité. Le groupe de coordination est resté en contact avec les directeurs d'unités pour lever les doutes et aider le cas échéant à la collecte des données.

Deuxième étape : exercice d'auto-évaluation

Préparation du rapport d'auto-évaluation

Au cours de la deuxième étape, on a procédé à l'exercice d'auto-évaluation, créé une base de données et préparé les projets de rapport d'auto-évaluation. Le groupe de coordination a analysé les rapports des facultés et des centres et les a intégrés dans un rapport unique comportant des analyses statistiques. Une conférence exploratoire a été tenue et ses conclusions ont été intégrées au rapport d'auto-évaluation final et au nouveau guide. L'exercice d'auto-évaluation a pris entre six et huit semaines, alors qu'il a fallu cinq semaines environ pour terminer le rapport final et l'analyse statistique.

Voici les principales difficultés rencontrées au cours de cette étape :

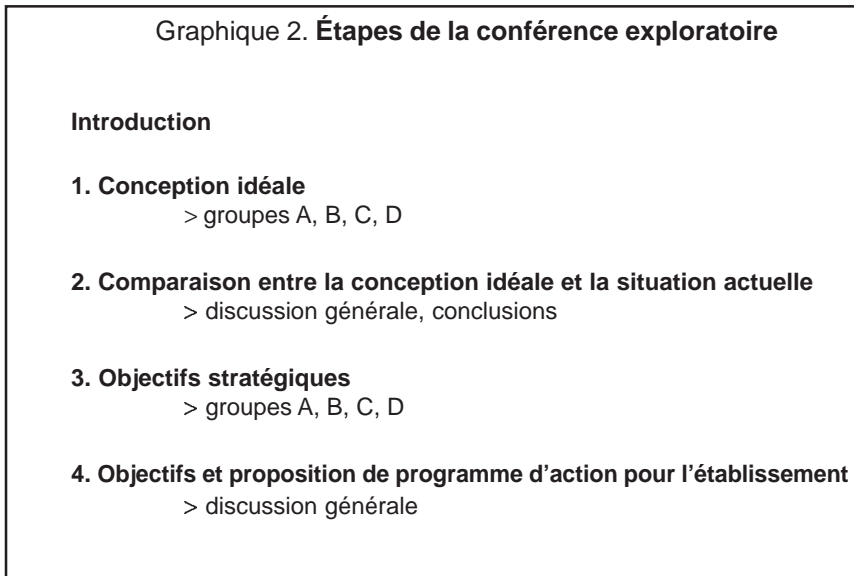
- On a sous-estimé le temps nécessaire à la réalisation de l'exercice d'auto-évaluation, car le traitement de données non informatisées a pris plus longtemps que prévu.
- Les deux activités ci-dessus ont été conduites simultanément et dans certains cas la base de données a été mise en place après l'exercice d'auto-évaluation ; il eût été préférable en théorie de créer d'abord la base de données.
- Le développement de cinq guides distincts s'est révélé inutile, car on aurait pu s'en tenir à un guide unique en précisant certaines des instructions et en éliminant les redondances.
- Les rapports d'auto-évaluation comportent de longs développements sur les unités participantes et l'historique de leur activité internationale au lieu d'une analyse critique résultant d'une réflexion collective.
- Le groupe de coordination a éprouvé des difficultés pour élaborer une présentation synthétique de l'information, complexe et variée, fournie par les unités, tout en respectant leurs spécificités.

Conférence exploratoire sur l'internationalisation

Il a été jugé opportun de donner aux directeurs et aux responsables de l'exercice d'auto-évaluation la possibilité d'analyser ensemble les résultats obtenus et de faire avancer la réflexion sur le présent et l'avenir de l'internationalisation : une conférence exploratoire a donc été organisée (Emery et Trist, 1973). Elle avait pour objectif de répondre aux questions suivantes : quels sont nos desiderata en matière d'internationalisation ? où en est-on actuellement ? que faut-il faire ?

quelles sont les mesures à prendre ? (les réponses à ces questions devant servir à formuler des objectifs et une stratégie pour l'activité internationale de l'UNAM, mais aussi une ligne politique pour l'intégration de la dimension internationale dans les grandes fonctions de l'université).

Conformément à la méthodologie généralement utilisée dans les conférences exploratoires, les participants ont été répartis en groupes travaillant séparément, mais simultanément et par étapes, sur les différents aspects de l'internationalisation et sur ses rapports avec l'université (graphique 2).



La conférence a débuté par une introduction destinée à présenter la méthodologie qui allait être utilisée, à analyser le concept d'internationalisation selon Davies (1992) et Knight et de Wit (1995) et à préciser l'objectif d'ensemble de la conférence. Au cours de la première étape, le groupe a envisagé le type d'activité internationale susceptible d'améliorer les principales fonctions de l'université et formulé une vue idéale de cette activité en prenant pour contexte la mission individuelle des unités et la mission d'ensemble de l'université.

Au cours de la seconde étape, chacun des groupes participants a mené une réflexion sur l'importance accordée à l'internationalisation de l'université, puis les résultats de l'auto-évaluation ont été présentés, ce qui a permis d'établir une comparaison entre la situation actuelle et une vision idéale de l'université à un stade ultérieur.

Durant la troisième étape, les groupes ont réfléchi à la manière de concrétiser cette vision idéale de l'internationalisation compte tenu de la situation actuelle. Puis ils ont proposé des objectifs et des stratégies considérés comme indispensables pour y parvenir.

Enfin, lors de la quatrième et dernière étape de la conférence exploratoire, les groupes ont été réunis en une assemblée unique pour faire la synthèse de leurs objectifs et de leurs stratégies et proposer pour l'établissement une politique en matière d'internationalisation.

Au cours de cette réunion, qui a duré un jour et demi, on est parvenu à des conclusions et on a présenté un certain nombre de propositions clés en ce qui concerne le suivi de la seconde étape du processus et la formulation d'une politique d'internationalisation pour l'établissement :

- Les participants ont été sensibilisés à l'importance de l'activité d'internationalisation menée dans les unités, ainsi qu'à leur absence de coordination.
- On a demandé à l'université de donner un caractère plus systématique à cette activité et de l'intégrer dans son plan stratégique tout en continuant à prendre en compte prioritairement les besoins du pays, le plan de développement et ses projets propres.
- On a insisté sur l'idée que l'internationalisation de l'université ne devait pas la mettre dans une situation de dépendance académique vis-à-vis d'autres pays.
- Une première version d'un projet d'établissement, qui précise la stratégie et les objectifs, a été élaborée : « L'UNAM prendra un ensemble de mesures destinées à créer un lien entre sa mission principale et l'environnement international, dans un contexte de qualité lui permettant de s'affirmer face à la concurrence dans un univers globalisé. Le processus devra également prendre en compte la défense et la préservation des valeurs culturelles nationales et l'analyse critique des valeurs proposées par le contexte international. » (UNAM, 1997)

Le souci de défendre les valeurs culturelles nationales a conduit à inclure dans la définition de l'internationalisation de l'enseignement supérieur la notion de dimension « interculturelle » pour insister sur l'importance des valeurs nationales et des valeurs de l'établissement, qui doivent être préservées lors du processus d'internationalisation :

« L'internationalisation de l'enseignement supérieur passe par un processus d'intégration d'une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement, la recherche et les services universitaires. »
(UNAM, 1997)

Troisième étape : examen par les pairs

Pour préparer la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs, il a été adressé au coordinateur de ce groupe un exemplaire du rapport « Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation à l'Université nationale du Mexique ». Ce rapport final intègre les conclusions et les propositions de la conférence exploratoire. Composé de six chapitres, il évoque la mission et le contexte national et international de l'UNAM et de chacune de ses unités, ainsi que leur activité internationale et les conclusions de la conférence exploratoire. On y trouve en annexe des données statistiques sur l'activité d'internationalisation, le profil institutionnel de l'UNAM et de ses unités, ainsi que le nouveau guide d'auto-évaluation.

La visite de l'université par l'équipe chargée de l'examen par les pairs a marqué le début de l'IQRP, étape qui s'est conclue sur le rapport final de l'équipe chargée de l'examen. Cette équipe était composée de quatre experts : John Mallea, professeur émérite de l'Université de Brandon, Canada, membre du groupe OCDE chargé de l'examen de l'enseignement supérieur au Mexique (1997) et président de l'équipe chargée de l'examen de l'UNAM ; Manuel Gil-Antón, professeur à l'Universidad Autónoma Metropolitana de México ; Marjorie Peace Lenn, directrice du Center for Quality Assurance in International Education, Washington, DC ; et Hans de Wit, Vice-président chargé des affaires internationales à l'Université d'Amsterdam, consultant IMHE et coordinateur de l'équipe chargée de l'examen.

L'équipe chargée de l'examen a innové en s'adjoignant, à l'instigation de l'UNAM, un membre de la commission locale, Manuel Gil-Antón, qui dispose d'une expérience dans le domaine de la sociologie de l'enseignement supérieur, qui a participé à plusieurs projets de recherche internationaux et qui n'est pas membre de cette université. Sa contribution s'est révélée très utile, dans la mesure où il a replacé la dimension internationale de l'UNAM dans le contexte national et régional.

Le programme de la visite avait été établi en concertation avec l'UNAM et elle avait pour point de référence le rapport d'auto-évaluation de l'UNAM. L'équipe s'est scindée en deux sous-groupes pour rendre visite aux différentes unités. Compte tenu du fait qu'il n'avait pas été possible d'organiser de réunion préalable, le coordinateur a eu, avant la visite, un entretien avec chacun des membres de l'équipe. Venant après la visite préparatoire de l'UNAM durant la première étape, cette réunion a permis de mieux préparer la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs.

Après les entretiens avec les directeurs, les enseignants et les étudiants de chacune des unités, l'équipe chargée de l'examen par les pairs et le Président de l'université ont analysé l'activité internationale de l'UNAM. Le Président a souligné que cette activité avait été par le passé fortement axée sur l'Amérique latine, mais que les échanges régressaient aujourd'hui. Il a expliqué en conclusion que l'un des problèmes que devra affronter l'UNAM dans un avenir immédiat sera

celui de son intégration active dans la communauté académique internationale. La visite s'est achevée sur une réunion entre l'équipe chargée de l'examen par les pairs et les directeurs, au cours de laquelle ont été abordés les points considérés comme essentiels par les deux parties.

En résumé, cette visite a été extrêmement utile, dans la mesure où il s'est établi entre les examinateurs et les directeurs d'unités une communication permettant un échange d'idées et d'informations, communication qui s'est traduite par le fait que l'équipe chargée de l'examen par les pairs a accepté la proposition de l'UNAM et a fait figurer le terme « interculturel » dans la définition de l'internationalisation. En outre, le groupe des examinateurs a pu parfaire son information sur l'université et ainsi mieux la connaître.

Mais, comme le fait remarquer l'équipe chargée de l'examen par les pairs dans son rapport final, même si elle n'a pas été en mesure d'organiser une réunion préparatoire pour évoquer les aspects centraux de la visite et si elle n'a pas eu communication à l'avance du rapport d'évaluation, « ces lacunes ont été compensées de manière satisfaisante grâce à l'examen, à l'information fournie par l'université, à la qualité du rapport d'auto-évaluation et à l'excellente organisation de la visite par le groupe de coordination de l'IQRP à l'Université nationale du Mexique » (Gil-Antón *et al.*, 1997, p. 5).

La première phase s'est achevée sur le rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs : « Dimension internationale et interculturelle de l'Université nationale du Mexique ; réalités actuelles et perspectives » (Gil-Antón *et al.*, 1997). Il aboutissait à la conclusion que la dimension internationale de l'UNAM se manifestait de manière dispersée et qu'elle se caractérisait par des mesures *ad hoc* et un faible degré de priorité. Le rapport ajoute qu'il serait essentiel d'élaborer un plan visant à intégrer les activités d'internationalisation, aussi bien au niveau de l'administration centrale qu'au niveau des facultés et des centres de recherche ; d'explicitier davantage les objectifs et la stratégie des programmes et d'instaurer une coordination et une cohésion de haut niveau entre les programmes, les structures organisationnelles de l'université et chacune de ses composantes « pour lui permettre de continuer à jouer, du point de vue académique et culturel, un rôle moteur dans le pays dans le contexte actuel de la globalisation » (Gil-Antón *et al.*, 1997, p. 14). Le rapport ajoute que les conditions sont aujourd'hui réunies pour que l'UNAM prenne la tête de l'action d'internationalisation de l'enseignement supérieur au Mexique.

Conclusions

Processus

L'IQRP a constitué une expérience utile pour l'UNAM ; comme le signale le rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs (Gil-Antón *et al.*, 1997), il a

mis en évidence la richesse de la tradition internationale de l'université et l'étendue de la gamme de ses activités internationales, tout en proposant une analyse critique de sa situation actuelle et une définition des changements nécessaires pour lui permettre de relever les défis à venir.

Le processus d'auto-évaluation s'est révélé être un instrument utile pour analyser les forces et les faiblesses des activités internationales de l'UNAM. Il fait ses preuves au cours de la première étape de l'IQRP et il a pu également être utilisé, sous une forme modifiée, au cours de la phase suivante.

L'exercice d'auto-évaluation a permis de produire un document descriptif et quantitatif sur l'état actuel des activités internationales de l'UNAM, qui sera, à n'en pas douter, extrêmement utile pour l'analyse critique de l'état actuel de l'internationalisation à l'UNAM. Par ailleurs, l'UNAM a fait preuve de bonne stratégie en suggérant comme complément de l'exercice d'auto-évaluation une conférence exploratoire ; celle-ci a permis une analyse critique des actions d'internationalisation conduites dans le passé, des actions actuelles et des objectifs considérés comme souhaitables pour l'avenir immédiat.

En résumé, l'IQRP réalisé à l'Université nationale du Mexique a permis d'atteindre un certain nombre d'objectifs importants, notamment : *a)* une auto-évaluation critique de l'internationalisation de l'université ; *b)* la systématisation de l'information quantitative concernant l'état actuel des activités internationales ; *c)* une mise en évidence de l'importance de l'internationalisation pour l'UNAM par rapport à son développement actuel et futur ; *d)* la définition de politiques et objectifs visant au développement futur de l'internationalisation ; et *e)* une analyse complémentaire, dans une perspective extérieure et internationale, grâce au processus d'examen par les pairs.

Le rapport final d'auto-évaluation et le rapport final de l'examen par les pairs concluent l'un et l'autre que l'université a des programmes pour promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs – nationaux ou étrangers – l'échange d'expériences universitaires et culturelles avec des établissements d'autres pays, ainsi que les accords de collaboration et les réseaux de recherche. Mais ces activités ne sont pas encore intégrées dans une stratégie d'établissement visant à renforcer l'internationalisation de l'UNAM. C'est pourquoi l'équipe des examinateurs parle de programmes *ad hoc* et à faible priorité pour caractériser globalement la stratégie internationale de l'UNAM.

Effets immédiats

Lors de l'application de l'IQRP, l'UNAM définissait les lignes d'action et les objectifs de son plan stratégique. Au cours du processus mis en place à cette fin, l'UNAM a soumis à discussion son plan stratégique et a demandé les commentaires des directeurs, des instances collégiales et de l'ensemble de la communauté

universitaire. Le document final qui en est résulté intègre donc les principales propositions de l'IQRP, justifiant ainsi la prise en compte des aspects internationaux et interculturels pour apporter un large soutien aux grands objectifs de l'université et à sa mission.

Le Plan de développement 1997-2000 de l'UNAM déclare que « l'internationalisation des idées, des systèmes et des établissements, ainsi que la création de réseaux d'échange et de coopération entre individus ou entre établissements sont incontestablement un signe des temps » (UNAM, 1998, p. 68). C'est pourquoi « la globalisation et l'internationalisation croissante de l'enseignement se traduisent, pour l'action de l'UNAM, par le fait que ses alliances et ses collaborations internationales et interculturelles jouent un rôle très important dans le renforcement et l'amélioration de ses fonctions principales » (UNAM, 1998, p. 69).

Outre les déclarations ci-dessus, le Plan de développement de l'UNAM contient un certain nombre d'objectifs par rapport au processus d'internationalisation. L'un des 11 objectifs stratégiques du Plan est d'instaurer une certaine flexibilité dans les programmes de premier, deuxième et troisième cycles pour les adapter à un environnement mondial devenu plus concurrentiel. Cette flexibilité va permettre à l'université de proposer aux étudiants une plus grande mobilité, ce qui leur permettra de suivre une partie de leur formation dans d'autres établissements nationaux ou internationaux.

En outre, l'université s'est engagée à renforcer l'enseignement des langues étrangères, notamment de l'anglais. L'un des objectifs immédiats est de faire passer l'examen d'anglais langue étrangère à tous les étudiants inscrits en 1998 dans le premier cycle.

Le Plan de développement vise également à renforcer le caractère international de la recherche dans les instituts et centres de recherche de l'établissement et d'améliorer la collaboration académique et les programmes d'échanges avec les meilleurs établissements d'enseignement et instituts de recherche du reste du monde.

En ce qui concerne la diffusion de la culture, l'université vise à élargir ses activités de collaboration internationale et d'échanges de manière à faire connaître et apprécier les autres cultures par ses étudiants et à diffuser à l'étranger les valeurs de la culture mexicaine.

Finalement, dans le cadre du projet d'établissement et des objectifs de l'évaluation, le Plan de développement souhaite promouvoir l'échange d'expériences nationales et internationales dans ces deux domaines, développer un système d'information sur les activités internationales et mettre en place des indicateurs susceptibles de mettre en évidence la diversité de l'UNAM et de prendre en compte les normes nationales et internationales.

Actions envisagées

La participation de l'UNAM à l'IQRP a eu incontestablement une incidence positive et a permis de mieux définir le rôle des aspects internationaux et interculturels de l'établissement. Mais il n'existe pas encore de politique d'internationalisation à l'échelon de l'établissement. Plusieurs actions vont être entreprises à cette fin, l'une d'entre elles étant la deuxième phase de l'IQRP à l'université.

En juin 1998, l'Université nationale du Mexique devait entamer la seconde phase de l'examen de la qualité de sa dimension internationale et interculturelle, phase à laquelle seront associées les autres unités académiques. Au cours de cette phase, les autres unités académiques, réparties en trois groupes, procéderont à une auto-évaluation. Le premier groupe comprendra les facultés et les écoles, y compris celles qui sont extérieures au campus urbain de l'université ; le second accueillera les instituts et centres de recherche dans le domaine des lettres, des arts et des sciences sociales, alors que le troisième regroupera les instituts et centres travaillant dans le domaine de la biologie et des sciences de la santé, de la physique, des mathématiques et de l'ingénierie.

A partir des résultats obtenus et des informations tirées des étapes précédentes et du rapport IQRP, un projet d'établissement sera élaboré pour les activités internationales et interculturelles de l'UNAM.

Bibliographie

- DAVIES, J. (1992),
« Developing a Strategy for Internationalization in Universities : Towards a Conceptual Framework », in C. Klasek (dir. pub.), *Bridges to the Future : Strategies for Internationalizing Higher Education*, AIEA, Carbondale.
- EMERY, F.E. et TRIST, E.L. (1973),
Towards a Social Ecology – Contextual Appreciation of the Future in the Present, Plenum Press, Londres.
- GIL-ANTÓN, M., MALLEA, J., PEACE LENN, M. et de WIT, H. (1997),
« The International and Intercultural Dimension of the Universidad Nacional Autónoma de México : Current Realities and Future Perspectives », rapport de l'EEP, octobre-décembre, Universiteit van Amsterdam.
- KNIGHT, J. et de WIT, H. (1995),
« Strategies for Internationalisation of Higher Education : Historical and Conceptual Perspectives », in H. de Wit (dir. pub.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education : A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, EAIE, Amsterdam.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1997),
Datos Básicos de la Educación Universitaria 1995-96, Dirección General de Educación Superior, SEP, Mexique.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (1994),
La Universidad en el Espejo, Mexique.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (1996),
Agenda Estadística, Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales, Mexique.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (1997),
« Reporte de Autoevaluación del Proceso de Revisión de la Calidad de la
Internacionalización de la Universidad Nacional Autónoma de México »,
Dirección General de Evaluación Educativa, Mexique.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (1998),
Plan de Desarrollo 1997-2000, Secretaría de Planeación, Mexique.

L'importance de l'auto-évaluation Bentley College, États-Unis

par

Jerome Bookin-Weiner

Introduction

Dans le cas du Bentley College, c'est l'établissement et plus précisément son personnel enseignant qui a pris l'initiative d'un examen de la qualité et d'une évaluation de la dimension internationale de l'enseignement. Ce chapitre présente l'auto-évaluation entreprise par l'établissement dans le cadre de sa participation au projet pilote IQRP. Le rapport d'auto-évaluation (dont une version abrégée est annexée à ce chapitre) illustre cet aspect crucial de l'analyse de la qualité de la dimension internationale des établissements d'enseignement supérieur.

Bentley et sa mission internationale

Le Bentley College est un établissement d'enseignement supérieur indépendant et non confessionnel, situé à Waltham, dans la banlieue de Boston (Massachusetts). Environ 90% des étudiants de premier et deuxième cycles et 100% des étudiants de troisième cycle sont des étudiants en gestion. Bentley compte aujourd'hui près de 3 300 étudiants à plein temps de premier et deuxième cycles et environ 1 850 étudiants de troisième cycle dont 85% à temps partiel. Son personnel enseignant est constitué d'environ 200 membres à plein temps dont les deux tiers enseignent la gestion. Le Bentley College a une accréditation de la New England Association of Schools and Colleges pour sa préparation aux diplômes de licence et de maîtrise et tous ses programmes de gestion et de comptabilité sont accrédités par l'AACSB.

Si le Bentley College compte à la fin des années 90 550 étudiants étrangers inscrits dans ses programmes de licence, la présence d'étudiants n'étant pas de nationalité américaine remonte au milieu des années 20. En 1963, pourtant, la présence d'un maigre effectif de huit étudiants étrangers conduisait le journal des

étudiants à faire un gros titre sur « l'internationalisation du Bentley College ». En fait, il a fallu attendre le milieu des années 80 pour que le nombre des étudiants étrangers dépasse le chiffre de 100 et que du personnel supplémentaire soit recruté pour mieux répondre à leurs besoins. Le Comité d'internationalisation du Bentley College a été créé en 1985 et en août 1986 il publiait un rapport réclamant un plan d'action global. Les principes directeurs énoncés dans ce rapport continuent de constituer la mission internationale centrale du Bentley College :

« L'internationalisation d'un collège suppose l'internationalisation de chacun de ses membres. L'enseignement dispensé au Bentley College doit offrir à chaque étudiant une appréciation plus large et plus approfondie des autres cultures et des autres peuples. L'internationalisation du Bentley College n'est pas un programme de plus : elle est une attitude. Dans un monde interdépendant, les spécialistes ayant reçu un enseignement libéral doivent s'employer à comprendre les composantes nombreuses et diverses de ce monde. »

Le rapport de 1986 recommandait, entre autres choses, la création au Bentley College d'un centre international chargé d'étudier les problèmes liés au perfectionnement du personnel enseignant, à l'internationalisation des programmes, aux échanges de personnel enseignant et aux programmes d'études à l'étranger. En 1995, le bureau des services aux étudiants et boursiers internationaux et le bureau des programmes internationaux ont fusionné pour constituer le Centre international du Bentley College avec à sa tête le premier doyen de l'enseignement international. Cette fusion a permis de regrouper sous une même bannière toutes les activités internationales de Bentley (à l'exception du recrutement des étudiants et du personnel enseignant).

La nécessité d'une auto-évaluation

Mais si la mission globale de l'enseignement international n'avait pas changé, l'environnement lui s'était considérablement modifié depuis la publication, il y a dix ans, du rapport sur l'internationalisation du Bentley College. En conséquence, le président et le principal de Bentley ont chargé le doyen d'engager un processus global de planification stratégique de l'avenir de l'enseignement international au Bentley College durant l'année universitaire 1996/97. Dans le contexte de ce processus de planification stratégique, le Bentley College espérait évaluer sa dimension internationale et ses plans futurs par rapport aux normes internationales. Il était donc logique qu'il participe en 1996 au projet pilote IQRP.

Au cours du premier semestre 1996, le Comité des questions internationales, composé de sept membres du corps enseignant désignés par le Conseil de l'université pour un mandat d'une durée de deux ans, a conduit une série de sept groupes de réflexion composés de membres du personnel enseignant et du personnel administratif et d'étudiants. Ces groupes étaient homogènes puisque

chacun d'eux était composé exclusivement de membres du personnel enseignant, d'étudiants ou de membres du personnel administratif et que chacun était constitué de personnes fortement impliquées, ou au contraire relativement peu impliquées, dans les activités internationales. Les données recueillies grâce à ces groupes, dans lesquels on ne trouvait pas de membres du personnel du Centre international et qui étaient conduits par les enseignants de gestion et de marketing et familiarisés avec les techniques du groupe de réflexion, ont constitué une partie importante de la « matière première » utilisée par l'équipe chargée de l'auto-évaluation lorsque celle-ci a entrepris d'évaluer les points forts et les points faibles des activités internationales de Bentley.

A la fin du semestre, Bentley a reçu le cadre du projet IQRP et organisé son équipe chargée de l'auto-évaluation (EAE). Marylee S. Crofts, doyen associé de l'enseignement international, a pris la direction de cette équipe, qui comprenait trois membres du personnel enseignant, le doyen de l'enseignement international et deux autres spécialistes du personnel enseignant du Centre international, le directeur administratif des questions universitaires au bureau du principal et les représentants des bureaux d'admission des diplômés de premier et deuxième cycles et des diplômés de troisième cycle. Les travaux de la EAE devant se dérouler pendant l'été, il n'a pas été possible d'intégrer à l'équipe des étudiants.

L'EAE a réparti entre ses membres les différentes sections du cadre de travail et chacun a entrepris le projet de manière indépendante. A titre d'exemple, les sections traitant de la politique et de l'organisation de l'établissement ont été rédigées par le doyen, celles traitant du perfectionnement des programmes, de la recherche et du personnel enseignant l'ont été par les membres du personnel enseignant (qui se sont répartis le travail), celles relatives au recrutement des étudiants l'ont été par les responsables des admissions, celles relatives aux études à l'étranger l'ont été par le directeur des études à l'étranger et celles relatives aux boursiers et aux étudiants internationaux l'ont été par le directeur des services aux boursiers et aux étudiants internationaux. Dans chaque section, il a été demandé aux membres de l'équipe de porter une attention particulière à l'analyse et à l'évaluation et de faire des recommandations concrètes d'initiatives futures et d'amélioration des activités actuelles. Cette initiative a été prise en partie en réaction au cadre de l'IQRP et en partie pour rendre l'exercice aussi utile que possible au processus global de planification stratégique internationale dans lequel s'inscrivait la participation de Bentley au projet IQRP.

Pour illustrer par un exemple concret la nature des données collectées, les membres du corps enseignant se sont répartis les départements universitaires et chacun a été chargé de faire un rapport sur l'internationalisation du programme dans ces départements. Pour ce faire, ils ont réuni des informations sur les cours à vocation internationale proposés dans chaque département, sur l'inclusion d'études de cas internationales et autres éléments dans les cours n'ayant pas une vocation internationale manifeste et sur les schémas d'inscription à ces cours. Ils

ont également étudié la participation du personnel enseignant de chaque département aux activités internationales, notamment aux programmes de perfectionnement du personnel enseignant, aux projets de développement des établissements et aux recherches.

Durant l'été 1996, Dr. Crofts a consacré environ 50% de son temps à travailler sur des questions liées au projet IQRP, assistant aux quatre réunions de l'EAE, poussant les membres de l'équipe chargée de l'auto-évaluation à achever leur section du rapport et surtout, révisant et réécrivant les sections du rapport de manière à avoir un document complet et cohérent à remettre aux membres de l'équipe chargée de l'examen par les pairs qui s'est rendue au Bentley College à la mi-septembre de la même année. Les autres membres de l'EAE ont consacré à cette tâche un temps nettement moindre du fait en partie que bon nombre de données nécessaires à la rédaction du rapport de l'EAE étaient déjà disponibles au Centre international et du fait également que l'intégralité de la participation au projet IQRP s'inscrivait dans un processus plus large de planification stratégique.

Le rapport d'auto-évaluation, qui a été l'aboutissement de ce processus, a été un instrument important de l'élaboration du processus de planification stratégique de l'établissement (une version abrégée de ce rapport figure en annexe de ce chapitre). Les sections suivantes examinent comment a été effectué l'examen par les pairs et l'impact que le projet IQRP a eu sur le processus de planification stratégique du Bentley College.

L'examen par les pairs

Le Bentley College étant l'un des trois établissements pilotes de la première phase du projet IQRP, les contraintes de temps ont joué un rôle important dans le processus. Le cadre du projet n'a été disponible qu'à la fin du premier semestre 1996, ce qui a contraint une grande partie de l'EAE à travailler durant les mois d'été alors que de nombreux membres du personnel enseignant et du personnel administratif étaient en vacances. Ensuite, la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs était programmée pour la mi-septembre ; or, à cette date, seules les grandes lignes du premier projet de plan stratégique de l'établissement étaient prêtes.

Outre les contraintes évoquées ci-dessus, l'établissement était en plein changement pendant la période en question. En avril 1996, Dr Joseph M. Cronin, qui était président du Bentley College depuis 1991, avait annoncé qu'il quitterait l'établissement à la fin de l'année universitaire 1996-97. Il est immédiatement devenu une sorte de « canard boiteux » et la plupart de ses responsabilités ont été confiées à Philip Friedman, vice-président des questions universitaires et principal. Cronin avait fait de l'internationalisation le pilier de sa stratégie pour Bentley et Friedman a fortement poussé dans le même sens.

En dépit des contraintes de temps et de la période de transition que traversait l'établissement, la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs a constitué pour les administrateurs de l'enseignement international de Bentley la partie la plus précieuse de l'exercice. Le vice-président Friedman a rencontré les trois membres de l'équipe – Marjorie Peace Lenn du Center for Quality Assurance in International Education, Outi Snellman de l'Université de Laponie, Finlande, et Leo West de la Monash University en Australie – dès le début de leur visite de deux jours et leur a posé la question essentielle suivante : « y a-t-il quelque chose qui, manifestement fait défaut ou fonctionne mal dans nos activités internationales ou sommes-nous fondamentalement sur la bonne voie et avons-nous simplement besoin de poursuivre notre effort et d'améliorer certains aspects de notre action ? »

Durant ces deux journées de visite, l'équipe a rencontré un large éventail de membres du personnel enseignant et administratif et d'étudiants, au cours d'une série de séances très intenses. En fait, deux jours n'étaient probablement pas suffisants pour permettre à l'équipe de rencontrer toutes les personnes qu'elle avait à voir et de faire une évaluation efficace ; l'une des conséquences de ce manque de temps a été qu'elle n'a remis son rapport à Bentley que près de trois mois après sa visite. En effet, compte tenu du calendrier très chargé des séances avec les membres du personnel enseignant et administratif et les étudiants, l'équipe n'a pas eu le temps de se réunir et de tirer les conclusions de sa visite.

Toutefois, durant sa visite et lors des discussions qu'elle a eues à l'issue de celle-ci avec le vice-président Friedman, le doyen et le doyen associé de l'enseignement international, l'équipe chargée de l'examen par les pairs a identifié un problème évident pour le développement futur de l'enseignement international à Bentley. Pendant les cinq années précédentes, un temps et une énergie considérables avaient été consacrés à des projets en Estonie. Ces projets étaient financés à hauteur de plus de 1.5 million de dollars par des subventions du gouvernement américain. Plus de 30 membres du personnel enseignant sont allés en Estonie pour y enseigner et y organiser des séminaires et bien plus encore ont participé aux visites organisées à Bentley pour des étudiants et des enseignants estoniens. Ces projets étaient devenus le principal moteur de l'implication du personnel enseignant dans l'enseignement international. Dans certains cas, ils représentaient un engagement professionnel majeur modifiant les orientations de l'enseignement et de la recherche et dans d'autres, ils introduisaient une participation à des activités internationales et étaient le catalyseur d'une implication ultérieure en Estonie et ailleurs. Mais, à l'époque de la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs, il était clair que le financement par le gouvernement américain de l'aventure de Bentley en Estonie arrivait à son terme, qu'on estimait que l'Estonie avait réussi sa transition vers l'économie de marché et que les projets de transition ne bénéficieraient plus de nouveaux financements.

Impact du projet IQRP

En conséquence, l'équipe chargée de l'examen par les pairs a vivement recommandé à Bentley de trouver une ou plusieurs autres voies pour impliquer activement son personnel enseignant dans des activités internationales. Cette recommandation a donné une impulsion majeure au plan stratégique qui a vu le jour dans les mois qui ont suivi, car l'une de ses principales composantes est devenue la recherche de nouvelles voies pour impliquer le personnel enseignant dans les activités internationales. Par ailleurs, dans la lignée des rapports de l'équipe qui observent que Bentley a accompli un effort important d'internationalisation durant les dix années précédentes et qu'à d'autres égards l'établissement est engagé sur la bonne voie, le plan stratégique prévoit pour l'essentiel une amélioration continue de la qualité.

Dans les six mois qui ont suivi cette visite, Bentley avait nommé un nouveau président, Dr. Joseph Morone. Sa vision de l'avenir de Bentley est différente de celle de son prédécesseur, en ce sens qu'il voit dans l'enseignement international un élément essentiel permettant à Bentley de « passer à l'échelon supérieur » mais ne constituant pas la caractéristique majeure de la réalisation de cet objectif. En conséquence, les rapports entre le développement des technologies de l'information, des affaires et du sens du leadership sous-tendent l'importance stratégique accordée à l'enseignement international. A l'intérieur de cette triade, l'enseignement international a un rôle important à jouer ; le plan stratégique international a donc dû être reformulé pour traiter de ces questions tout en maintenant les éléments importants présents au cours de la décennie antérieure et les perceptions tirées de la participation au projet pilote IQRP. Dans ce processus, l'auto-évaluation a joué un rôle crucial. C'est pourquoi une version abrégée du rapport est présentée dans l'annexe de ce chapitre.

Annexe

Rapport d'auto-évaluation du Bentley College, 1996

Version abrégée

Préface

Situé dans la banlieue de Boston à Waltham, Massachusetts, le Bentley College fait partie de la poignée de « business schools » spécialisées que comptent les États-Unis. Il a été créé en 1917 sous le nom de Bentley School of Accounting and Finance par Harry C. Bentley, ancien président de la section comptabilité à l'Université de Boston et ancien doyen de ce qui est aujourd'hui la Business School of Northeastern University. Le Bentley College prépare aux licences scientifiques dans huit disciplines liées à la gestion (comptabilité, communication commerciale, économie des affaires, systèmes informatiques, économie-finance, finance, gestion et marketing), aux licences de lettres dans cinq domaines (anglais, histoire, culture et économie internationale, arts libéraux et philosophie), à une licence de mathématiques, à un mastère d'administration des entreprises (MBA) et aux mastères scientifiques dans six domaines (comptabilité, économie des entreprises, systèmes informatiques, finances, planification financière personnelle et fiscalité). Bentley compte quelque 3 200 étudiants à plein temps de premier et deuxième cycles, 1 400 étudiants à temps partiel de premier et deuxième cycles, 250 étudiants à plein temps de troisième cycle et 1 800 étudiants à temps partiel de troisième cycle.

C'est dans les années 20 que le Bentley College a pour la première fois admis des étudiants étrangers, mais ce n'est que vers le milieu des années 80 qu'il a sérieusement commencé à dispenser un enseignement international. En 1985, le vice-président des questions universitaires et principal a constitué le Comité d'internationalisation du Bentley College chargé d'étudier la manière de développer l'enseignement international à Bentley. Le rapport publié en août 1986 par ce comité a servi de document directeur pour le développement des aspects philosophiques et programmatiques de l'internationalisation au cours des dix dernières années. Depuis 1986, le nombre des étudiants étrangers admis à Bentley a été pratiquement multiplié par cinq (on en compte aujourd'hui près de 600, originaires de plus de 75 pays) et le Bentley College a sponsorisé des programmes d'études à l'étranger pour étudiants de premier et deuxième cycles et des voyages d'étude à

l'étranger pour étudiants de troisième cycle ; il a également développé la compétence internationale du personnel enseignant en sponsorisant différentes initiatives en ce sens, noué des liens avec des établissements implantés dans 20 pays en vue d'échanges d'universitaires et d'étudiants et obtenu près de 3 millions de dollars de subventions pour le financement de toute une série d'activités internationales. L'effort de développement du programme international de Bentley a porté essentiellement sur la gestion, ce qui montre bien qu'il s'agit d'une « business school » spécialisée. Le personnel chargé de mettre en œuvre et de superviser la vocation internationale de Bentley, qui en 1985 ne se composait que d'un conseiller à temps partiel pour les étudiants étrangers, comptait en 1996 neuf personnes à temps plein.

Systèmes d'organisation et d'administration

Mission et objectifs

Le Comité d'internationalisation du Bentley College a défini en ces termes la mission internationale de Bentley :

« L'internationalisation d'un collège suppose l'internationalisation de chacun de ses membres. L'enseignement dispensé au Bentley College doit offrir à chaque étudiant une appréciation plus large et plus approfondie des autres cultures et des autres peuples. L'internationalisation du Bentley College n'est pas un programme de plus : elle est une attitude. Dans un monde interdépendant, les spécialistes ayant reçu un enseignement libéral doivent s'employer à comprendre les composantes nombreuses et diverses de ce monde. » (extrait du « Rapport du Comité d'internationalisation du Bentley College », 1986).

Étant un établissement de préparation aux affaires, Bentley est spécialement axé sur la communauté industrielle et commerciale internationale. La déclaration de la mission du Centre international, adoptée en 1994, établit que « au fur et à mesure que les entreprises américaines relèveront les défis de l'internationalisation, l'enseignement américain devra faire de même. Si les entreprises américaines veulent survivre, voire prospérer dans un contexte de globalisation de l'économie, leurs dirigeants doivent être à même de travailler avec des cadres étrangers et de vivre dans des cultures étrangères. Si l'on veut que l'objectif d'une paix planétaire se réalise, il faut que les peuples de race, de religion et de langue différentes travaillent les uns avec les autres dans un esprit de tolérance et d'appréciation de la diversité ».

La nécessité de comprendre les autres peuples, de coexister et d'être en concurrence avec eux implique de donner une dimension internationale à l'expérience universitaire des étudiants. Le Centre international travaille en collaboration avec les autres membres de la communauté du Bentley College à la réalisation de l'objectif d'internationalisation de tout un chacun.

La réalisation de ces objectifs passe par l'internationalisation des programmes et du personnel enseignant, l'organisation de programmes et de voyages d'étude à l'étranger,

d'échanges d'étudiants et d'universitaires ; elle est facilitée par la présence d'un corps d'étudiants étrangers. Ces étudiants permettent au Bentley College de réaliser ses objectifs en matière d'éducation et lui assurent une base globale élargie pour développer les contacts en vue du recrutement des étudiants, conduire un travail de recherche et encourager la participation des universitaires et des étudiants à toute une série de projets à l'étranger. Les étudiants étrangers du Bentley College ne recevant aucune aide financière, ils constituent par ailleurs une importante source de revenus pour Bentley.

La mission internationale est appréciée par l'ensemble de Bentley. De fait, la déclaration relative à la mission de Bentley voit dans la globalisation l'une des valeurs essentielles de l'établissement. L'internationalisation est encouragée et respectée ; elle est considérée comme un objectif digne d'intérêt, présentant beaucoup d'avantages et allant de soi. Le doyen de la faculté et du collège de premier et deuxième cycles et le doyen de la Graduate School of Business encouragent cette mission internationale en permettant par exemple aux universitaires d'enseigner dans le cadre des programmes d'études à l'étranger et de proposer des cours associés à des voyages d'étude. Les doyens prennent leurs décisions ouvertement et équitablement en tenant compte des intérêts du Centre international et en les pondérant par rapport aux besoins de l'ensemble de Bentley. A titre d'exemple, ils ont admis de proposer des cours internationaux importants malgré le faible nombre d'étudiants inscrits et ont autorisé les universitaires à consacrer aux programmes et aux projets du Centre international tout le temps nécessaire.

Le vice-président des questions universitaires et principal est un ardent défenseur de la mission internationale et par conséquent des initiatives et des travaux du Centre international. L'une de ses importantes contributions consiste à faciliter les accords réciproques avec des établissements étrangers, accords qui élargissent le champ des études à l'étranger, fournissent aux universitaires de nouvelles opportunités d'enseigner à l'étranger et permettent d'amener à Bentley des étudiants étrangers dans le cadre de transferts.

Politiques et stratégies

En 1985-86, Bentley a réalisé un processus intensif de planification qui a abouti à la publication du rapport sur l'internationalisation du Bentley College. Conjugué aux sections internationales du plan stratégique mis en œuvre au niveau de l'ensemble de Bentley, ce processus constitue la base de la politique et de la stratégie de l'établissement. L'approche consiste essentiellement en un vaste effort d'internationalisation du corps étudiant, tant par le recrutement d'étudiants étrangers pour les programmes de premier, deuxième et troisième cycles que par l'offre faite aux étudiants américains de premier et deuxième cycles de bénéficier d'une expérience internationale par le biais d'études à l'étranger, d'échanges d'étudiants, de voyages d'étude et d'activités parascolaires.

En 1996, Bentley a engagé un processus global de planification stratégique de l'avenir de l'enseignement international à Bentley. Cette stratégie d'internationalisation s'inscrit dans la réflexion et la planification stratégique globale de Bentley et toutes les décisions sont prises dans ce contexte.

Au Bentley College, comme dans la plupart des établissements universitaires, les décisions sont prises en collaboration. Elles émanent pour la plupart du Centre international et de son personnel. Ce centre organise des réunions hebdomadaires auxquelles assistent l'ensemble du personnel et les quatre responsables de l'enseignement international (le doyen de l'enseignement international, le doyen associé, le directeur des services aux étudiants et boursiers internationaux et le directeur des études à l'étranger). De ces réunions émergent les politiques nouvelles qui sont soumises pour discussion et approbation aux administrateurs (Conseil exécutif des doyens) et aux comités de faculté (Comité des questions internationales, Comités permanents du Conseil d'université). Le doyen de l'enseignement international siège au Conseil exécutif des doyens (auquel siègent également le vice-président des questions universitaires et principal, le coordonnateur administratif des questions universitaires, le vice-principal et le doyen de la gestion des inscriptions, le doyen de la faculté et du collège de premier et deuxième cycles, le doyen de la Graduate School of Business, le doyen de la formation permanente, le doyen associé du collège de premier et deuxième cycles et le doyen des étudiants). Le Comité des questions internationales est un comité consultatif de faculté dont les membres sont nommés par le Conseil d'université. Il se réunit régulièrement durant l'année universitaire et participe activement à l'examen des politiques et des procédures ainsi qu'à l'examen du programme universitaire d'études à l'étranger et du processus de planification stratégique. L'autre comité de faculté qui participe fréquemment à ces examens est le Comité des programmes, notamment pour ce qui concerne le contenu des programmes d'études à l'étranger et les affiliations académiques. Enfin, au cours de l'été 1996, le doyen de la Graduate School of Business a constitué une équipe chargée d'exploiter les opportunités internationales. Cette équipe est dirigée par le directeur des admissions de troisième cycle et notamment par le doyen de l'enseignement international, le directeur des services aux étudiants et boursiers internationaux, le coordonnateur de la MBA International Business Concentration, le préposé au registre des diplômés de troisième cycle et le directeur de l'apprentissage sur le terrain pour la Graduate School. Cette nouvelle équipe jouera un rôle essentiel d'identification et d'exploitation des opportunités internationales qu'offrent les programmes de troisième cycle.

Organisation et structures

La responsabilité ultime de la politique incombe au doyen de l'enseignement international, lequel rend compte au vice-président des questions universitaires et principal. Le Président et le Conseil d'administration supervisent la politique générale, ce qui a un impact sur les programmes du Centre international de même que sur toutes les autres unités du campus.

Le Centre international assume la responsabilité opérationnelle directe des activités internationales. Il travaille avec des établissements implantés à l'étranger et, dans certains cas, s'assure les services du personnel de soutien logistique pour faciliter les études à l'étranger et autres liens avec les établissements homologues.

Le doyen de l'enseignement international siège au Conseil exécutif des doyens qui est un organe formel de communication avec l'établissement. En outre, le Centre international communique avec les différents départements du collège et la faculté par l'intermédiaire du Comité des questions internationales (IAC). Ce comité, qui est composé de représentants de la faculté nommés par le Conseil d'université, joue auprès du centre un rôle de conseiller.

Planification et évaluation

L'internationalisation fait partie intégrante de la stratégie de l'établissement, la globalisation figurant dans la déclaration de mission du Bentley College comme l'une de ses valeurs essentielles. En sa qualité de membre du Conseil exécutif des doyens, le doyen de l'enseignement international participe au processus annuel de planification des questions universitaires, lequel s'inscrit dans le processus annuel de budgétisation. Au niveau du département, il est beaucoup plus difficile d'identifier de manière cohérente la preuve de l'intégration de l'internationalisation au processus de planification. Cette intégration est essentiellement fonction des besoins qu'un département estime avoir dans ce domaine lorsque sont prises les décisions de recrutement.

L'évaluation globale du processus d'internationalisation s'opère dans le cadre du processus de planification stratégique de l'enseignement international qui a débuté au printemps 1996 et se poursuivra tout au long de l'année 1996-97.

L'AACSB et la NEASC contrôlent toutes deux les aspects internationaux de leurs examens d'homologation. L'AACSB exige que le programme contienne des éléments internationaux et la NEASC examine l'ensemble des efforts internationaux de l'établissement, en particulier en ce qui concerne les unités de valeur.

Les programmes d'études à l'étranger sont évalués en permanence par le Centre international par le biais d'enquêtes effectuées auprès d'étudiants ayant suivi les programmes et de groupes cibles. En outre, le programme global d'étude à l'étranger a été examiné en 1995-96 à l'occasion de la préparation d'un rapport au Comité des programmes soumis en septembre 1996.

Aide financière et allocation de ressources

Sur le plan interne, le budget de Bentley finance les activités de base et les programmes au service des étudiants et boursiers étrangers, un effectif de neuf personnes (six spécialistes et trois personnes de soutien logistique), le perfectionnement des universitaires, la programmation des actions de sensibilisation aux problèmes du campus, etc.

Sur le plan externe, Bentley a réussi à obtenir des subventions fédérales pour toute une série de projets de perfectionnement des universitaires, d'élaboration des programmes, d'échanges d'étudiants et d'aide au développement (en particulier en

Estonie). Sur les dix dernières années, il a obtenu près de 3 millions de dollars de subventions.

Des démarches sont actuellement entreprises auprès des anciens élèves étrangers et des parents des actuels étudiants étrangers qui représentent une source d'aide potentielle.

L'allocation de fonds au Centre international via la Division des questions universitaires est déterminée par les procédures habituelles de Bentley ; elle prend en compte le potentiel de recettes que représentent les nouveaux projets et l'impact sur le programme éducatif des activités de perfectionnement des universitaires et d'élaboration des programmes.

L'essentiel du financement des activités d'internationalisation provient de sources internes au moyen des processus décrits ci-dessus. Des financements externes sont recherchés auprès du gouvernement américain (subventions essentiellement) mais cette source se tarit.

Infrastructure et services d'aide

Les services et l'infrastructure d'aide au développement des activités internationales du Bentley College sont regroupés essentiellement dans le Centre international qui occupe une superficie d'environ 186 m² dans le Adamian Graduate Center. Outre des bureaux, le centre comporte une bibliothèque pour les étudiants souhaitant étudier, travailler ou poursuivre leur internat à l'étranger, une salle de détente pour les étudiants et une petite salle de conférence.

Dans l'ensemble, l'aide fournie par les services de soutien logistique de l'établissement est satisfaisante.

Le directeur de la bibliothèque a beaucoup encouragé le processus d'internationalisation. Son personnel a su enrichir les collections existantes de matériel pédagogique international et a activement participé aux projets de Bentley en Estonie. Des progrès ont été également réalisés ces dernières années au niveau des maisons d'étudiants et des cafétérias même si des améliorations sont encore souhaitables au niveau de la programmation interculturelle dans les maisons d'étudiants. D'autres activités périscolaires sont internationalisées dans la mesure de la demande des étudiants ; c'est le cas notamment du Club des affaires mondiales qui se réunit de manière sporadique, du Model United Nations Programme qui facilite la participation au mouvement Model United Nations des étudiants des collèges américains et étrangers et fait tourner au mois de mai de chaque année un Model United Nations pour l'enseignement secondaire, de l'association internationale des entreprises et de l'International Graduate Association of Business ainsi que du Club international qui travaille principalement pour les étudiants étrangers. De plus, une antenne de Phi Beta Delta a été créée l'hiver dernier pour reconnaître les réalisations internationales des étudiants du Bentley College, de son personnel enseignant et administratif. Il y a neuf ans, un groupe d'étudiants a créé une antenne de l'AIIESEC,

organisation qui s'emploie essentiellement à trouver des stages dans le cadre d'échanges d'étudiants et à organiser la participation des étudiants à ces stages à l'étranger. Malheureusement, la création de cette antenne a coïncidé avec une profonde récession économique locale et le groupe a été démantelé trois ans après sans avoir réussi à décrocher le moindre stage.

Auto-évaluation de l'internationalisation des systèmes d'organisation et d'administration

De façon générale, l'évaluation de l'EAE dans ce domaine est positive et ce, pour deux raisons essentielles. La première a été la fusion, en janvier 1995, du Bureau des programmes internationaux et du Bureau des services aux étudiants étrangers qui a amélioré la communication entre les parties et le financement de l'aide aux services pour étudiants. La deuxième est le fait que la désignation d'un nouveau directeur attaché au doyen de l'enseignement international a élargi la portée du processus d'internationalisation et de son mandat qui est devenu plus essentiel au regard de Bentley.

L'EAE juge nécessaire de prendre les décisions complémentaires suivantes :

- Repenser la structure et le rôle du Comité des questions internationales. Ce comité peut/doit-il être un comité permanent du Conseil d'université et ses membres peuvent/doivent-ils être élus ou continuer à être nommés ? Doit-on modifier le statut, actuellement consultatif, de ce comité ?
- Dans quelle mesure la question de l'internationalisation peut/doit être prise en compte dans le processus de prise de décision au niveau du département en ce qui concerne le réexamen des programmes et des départements ?
- Comment peut-on apporter des améliorations aux unités du campus avec lesquelles le centre est en contact direct : services des admissions et de la gestion des carrières, bibliothèque, service restauration, aide financière, secrétaire-archiviste, bureau du doyen des premier et deuxième cycles, etc. ?
- Est-il approprié aujourd'hui de ressusciter l'antenne AIESEC au Bentley College ?
- Comment Bentley peut-il impliquer davantage les anciens élèves étrangers dans la programmation et l'élaboration d'un plan de mobilisation de fonds internationaux ?

L'EAE recommande d'examiner les suggestions de ce rapport lors de l'élaboration du plan stratégique international de Bentley dont un projet révisé doit être remis début 1997.

Programmes universitaires

Étude des civilisations, des langues et interdisciplinaires

Tous les étudiants en lettres doivent avoir un niveau moyen de compétence dans une langue étrangère. Les étudiants en sciences ont des matières à option en lettres et sciences, une matière à option en sciences humaines et deux matières à option, voire davantage, s'ils le désirent, en langue étrangère. Les étudiants en lettres comme les étudiants en

sciences peuvent choisir comme matière secondaire une langue étrangère même si le caractère quelque peu rigide du programme de gestion rend ce choix difficile pour les étudiants de la filière scientifique. Si elle est adoptée, la réforme proposée des programmes leur donnera une plus grande souplesse et permettra aux étudiants en sciences de se consacrer davantage à l'étude des langues.

Les cours de langue mettent fortement l'accent sur les aptitudes à communiquer et sur le contenu culturel ; les tests insistent sur la compétence à l'oral. Le centre d'apprentissage multimédia offre un enseignement informatisé ainsi que des cours de langue standard sur cassettes. Le département a également conçu des cours de communication commerciale en français, en espagnol et en italien.

Un certain nombre de départements littéraires et scientifiques proposent des cours sur les civilisations. Le Département d'histoire, par exemple, propose des cours sur l'Amérique précolombienne, l'Europe pré-moderne, l'Europe du XXe siècle, l'Allemagne moderne, l'Union soviétique et l'après-Union soviétique, l'Amérique latine (de 1800 à nos jours), l'histoire de la Chine, du Japon, du Japon moderne, de l'Asie orientale moderne, du Moyen-Orient (islamique et contemporain) et de l'Afrique traditionnelle et actuelle. En outre, le Département d'anglais propose des cours sur la tradition britannique, la littérature et la culture, la tradition européenne, la communication interculturelle, la littérature et la culture afro-américaine, la littérature des Caraïbes et sur des morceaux choisis de la littérature mondiale.

Pour ce qui est des cours « internationaux », le Département de gestion publique propose des cours de politique internationale, d'organisation internationale, sur l'état du monde : gestion des crises et règlement des conflits, et sur le mouvement Model United Nations. Les cours internationaux de gestion comprennent des cours d'économie internationale, des cours sur la croissance et le développement économique international, sur les systèmes économiques modernes, des cours de droit international des affaires, de gestion des opérations internationales, de marketing international, de comptabilité internationale et de finance internationale. A côté de ces formations destinées aux étudiants de premier et deuxième cycles, les programmes de troisième cycle proposent des cours « internationaux » dans toutes les disciplines clés : comptabilité, économie, finances, droit et marketing, dont deux dans le domaine de la gestion.

Il y a quatre ans, Bentley inaugurerait un nouveau diplôme interdisciplinaire de culture et d'économie internationales (ICE). Ce programme requiert l'étude d'une langue vivante ainsi que des cours sur la communication interculturelle, les problèmes mondiaux, l'économie internationale et un séminaire à l'intention des étudiants de dernière année. Les étudiants sont également autorisés à choisir des matières optionnelles parmi un large éventail de cours à vocation internationale donnés dans un certain nombre de départements universitaires tels que histoire, gestion publique, sciences du comportement et économie.

Au-delà du programme ICE, Bentley offre également la possibilité aux étudiants de premier et deuxième cycles de suivre des matières secondaires en gestion internationale

et en culture et économie internationales. Au niveau du troisième cycle, il propose une MBA International Business Concentration qui permet aux étudiants de suivre des cours dans différentes disciplines. Enfin, la Graduate School propose plusieurs cours dans le cadre de voyages d'étude à l'étranger : gestion internationale de la trésorerie (au Royal Melbourne Institute of Technology en Australie), environnement des entreprises européennes (à Maastricht, Pays-Bas), culture et pratiques des entreprises japonaises et études des économies européennes en transition : cas de l'Estonie.

Les études de langues sont du ressort du Département des langues vivantes. Les études des civilisations sont également du ressort de départements particuliers. Mais par ailleurs, le directeur de l'enseignement du programme ICE et le doyen de l'enseignement international cherchent à promouvoir le développement des options portant sur l'étude des civilisations et la mise au point de nouveaux cours pour le premier et le deuxième cycles.

Les cours et les instructeurs sont évalués par les étudiants dans le cadre de la Student Evaluation of Teaching. Cet instrument d'évaluation comprend une section informatisée avec un retour écrit d'information au personnel enseignant. Il est administré dans chacune des sections d'un enseignement semestriel. Chaque département évalue individuellement la qualité des cours par des examens des programmes, des visites effectuées par les pairs dans les salles de cours des enseignants auxiliaires, un contrôle au niveau du recrutement et des auto-examens effectués au sein du département tous les cinq ans ou à des intervalles plus rapprochés.

Dans l'immédiat, la mise au point de nouveaux cours sur l'étude des civilisations, conjointement avec différents départements universitaires, portera principalement sur le programme ICE. Toutefois, ce programme n'est pas une sorte de « ghetto » international concentrant tous les efforts de développement des cours internationaux. Le Centre international travaillera également avec les différents départements au développement de nouveaux cours d'étude des civilisations ainsi que de cours de gestion à dimension internationale.

En ce qui concerne la recherche, Bentley n'a pas, à strictement parler, de centres spécialisés de recherche ou de troisième cycle à vocation internationale. Cependant, le Centre d'éthique de l'entreprise s'est montré très actif sur le plan international et le Centre d'analyse et de négoce de valeurs mobilières (qui sera installé dans une salle des marchés à simulation informatique en cours de construction sur le campus), aura un profil international très marqué.

Au niveau de l'établissement, le Centre international a organisé de nombreux échanges dans le cadre desquels des universitaires de Bentley sont envoyés dans des établissements partenaires pour y donner des conférences et y conduire des recherches et en retour des universitaires étrangers viennent à Bentley pour des périodes allant de quelques semaines à une année universitaire complète.

Programmes internationaux

Tous les niveaux d'études (BA, BS, BA/MBA, BA/MSA) permettent de suivre en option des cours de langue et de civilisation par le système des cours facultatifs libres, des cours facultatifs en lettres et sciences et des cours facultatifs en sciences humaines. Certaines matières obligatoires, par exemple l'anglais, l'histoire et la communication commerciale, encouragent ces cours. Tous les étudiants peuvent choisir comme matières secondaires les langues ou d'autres domaines tels que l'histoire dans lequel l'étude des civilisations fait partie du programme. Le programme ICE part du principe que les étudiants exploreront les différents cours d'études des langues et des civilisations qui leur seront proposés tout au long du programme.

Intégrer la dimension internationale est, depuis de nombreuses années, l'une des priorités de l'établissement. L'intégration dans les programmes d'un contenu international approprié est encouragée par les deux principaux organismes d'homologation de Bentley : l'AACSB et la NEASC.

Plutôt que d'imposer à tous les étudiants un cours international spécifique de base, Bentley s'est efforcé d'intégrer un matériel pédagogique international à l'ensemble des programmes. Dans de nombreuses disciplines commerciales, un cours d'initiation imposé aux étudiants de premier et deuxième cycles comporte parmi les nombreux sujets couverts une composante internationale. Enfin, tous les cours dispensés dans le cadre des études à l'étranger (voir ci-dessous) sont examinés avec soin et associés à ceux du Bentley College au lieu de bénéficier d'un transfert d'unités de valeur.

Au niveau du troisième cycle, le schéma est le même : à la présence d'une composante internationale dans l'enseignement principal s'ajoute la possibilité et/ou l'obligation de suivre d'autres cours spécifiquement internationaux. De plus, le MBA impose à tous les étudiants une séquence de deux cours de haut niveau : GR 601 « La concurrence sur un marché mondial : analyse de l'environnement des entreprises » et GR 602 « La concurrence sur un marché mondial : stratégie et mise en œuvre ».

Si à ce stade Bentley n'offre aucun programme de diplômes jumelés, il a passé deux accords formels de partenariat au niveau des premier et deuxième cycles avec des établissements espagnols. Le Collège international de Catalogne à Barcelone a conçu son programme pour premier et deuxième cycles sur le modèle du programme de Bentley. Par ailleurs, Bentley a récemment passé un accord analogue avec le Collège d'études internationales de Madrid, établissement créé il y a deux ans.

Des programmes internationalisés sont mis au point avec les différents départements ou groupes d'étude. Tous les nouveaux cours sont examinés par le Comité des programmes de Bentley. La création de nouveaux cours est essentiellement encouragée par l'intérêt des universitaires. Le financement est parfois assuré par des subventions Rauch qui sont des initiatives appuyées par le bureau du vice-président ou du doyen de premier et

deuxième cycles. Le Centre international bénéficie également de financements qui sont utilisés pour l'élaboration des cours et programmes.

Processus d'enseignement et d'apprentissage

Du fait de l'intérêt manifesté pour l'internationalisation depuis plus de dix ans, une importante quantité de matériel pédagogique international est utilisée tout au long du programme d'études. Quelques exemples montreront ci-après la nature de ce qui est fait et sa diffusion au niveau du programme d'études :

- Le comportement interculturel des consommateurs est discuté dans toutes les sections de MK 264 « Comportement des consommateurs ».
- MK 160 et 162 se servent d'exemples, d'études de cas et de devoirs écrits pour faire des comparaisons internationales.
- La négociation internationale est l'une des questions clés du cours MG 360 « L'art de la négociation » et du cours de troisième cycle MG 635 « L'art de la négociation ».
- Un module Internet et www explore au niveau international les possibilités et les problèmes des technologies de l'information dans le cours CS 301 « Les technologies de l'information dans les organisations ».
- Des cas d'éthique de dimension internationale sont utilisés dans le cours GR 509 « Les technologies de l'information dans l'environnement des entreprises ».
- Des études de cas portant sur des régions et pays spécifiques sont intégrées aux leçons orales et aux devoirs des étudiants dans le cours EC 321 « La croissance économique et le développement internationaux ».
- Les étudiants préparent des études/analyses nationales dans le cours ICE 260 « Les problèmes mondiaux et l'interdépendance ».

Le nombre des étudiants étrangers ayant considérablement augmenté ces dernières années, le volume d'interaction a naturellement augmenté. Les étudiants s'inscrivent dans des cours en fonction des exigences de leur matière principale et de leurs préférences personnelles en matière de calendrier. Au cours d'un semestre spécifique, ils peuvent avoir ou non une interaction importante avec des étudiants d'autres pays.

Le doyen associé de l'enseignement international a rédigé un guide (« International Students in the Classroom ») destiné à aider le personnel enseignant à opérer une intégration effective des étudiants nationaux et étrangers dans les salles de cours. Par ailleurs, le Centre pour l'excellence de l'enseignement a organisé un certain nombre de séminaires sur ce problème.

L'enseignement n'est dispensé dans une langue autre que l'anglais que dans les départements enseignant les langues vivantes et dans certains sites d'études à l'étranger. Lorsque le site se trouve dans un pays non anglophone, les étudiants sont tenus d'étudier une langue de ce pays.

Programmes d'études à l'étranger et d'échanges d'étudiants

Au Bentley College, c'est au Bureau des études à l'étranger qu'incombent les activités de conseil, d'administration, de fonctionnement, de marketing, de recrutement et de placement des programmes d'études à l'étranger de premier, deuxième et troisième cycles. Ces programmes ont lieu dans dix pays différents et sont soit intégrés dans le cursus, soit durent un trimestre (automne, printemps, été), une année, une courte période ou le temps des vacances de printemps et d'hiver :

- Melbourne, Australie. Ce programme, dispensé par Bentley depuis 1990, est l'un des deux qui connaît le plus de succès. Les étudiants choisissent trois cours enseignés spécialement pour le programme d'étude à l'étranger de Bentley et deux cours supplémentaires qui sont dispensés soit au Royal Melbourne Institute of Technology, soit à la Monash University.
- Bruxelles, Belgique. Avec celui de Melbourne, c'est le programme qui a le plus de succès. Depuis 1989, Bentley envoie des étudiants au collège Vesalius, qui est une division, de style américain, de la Vrije Universiteit de Bruxelles. Son principal attrait est son implantation en Europe. Les étudiants sont tenus d'étudier une langue du pays (le français, le néerlandais ou l'allemand, de niveau débutant à avancé) et de suivre deux cours imposés. L'un de ces cours porte sur les arts européens et comporte des voyages à Paris, à Amsterdam ainsi que dans diverses autres villes et musées et l'autre porte sur les origines et l'évolution de l'Union européenne.
- Tartu, Estonie. Au printemps 1996, le Bentley College a, pour la première fois, envoyé des étudiants étudier pendant un semestre à l'Université de Tartu. Ces étudiants suivent tous les cours de la Division études baltes de l'université.
- Paris, France. Bentley, qui envisage la mise en place d'un programme à Paris pour l'automne 1997, examine actuellement la possibilité de travailler avec deux universités parisiennes.
- Puebla, Mexique. Ce programme, mis en place à l'Universidad de las Américas à Puebla, est proposé depuis 1991. Les étudiants sont tenus d'avoir un niveau d'espagnol au minimum équivalent à une année de collège car la plupart des cours sont dispensés en espagnol. Cette université propose un large éventail de cours mais, contrairement aux autres programmes d'études à l'étranger, elle en propose très peu en anglais.
- Madrid, Espagne. Ce programme, qui a vu le jour au printemps 1996, offre aux étudiants la possibilité d'étudier au Collège d'études internationales de Madrid, établissement avec lequel Bentley a passé un accord d'articulation de l'enseignement.
- Florence, Italie. Ce tout nouveau programme de Bentley se déroule à l'Istituto Lorenzo de Medici de Florence. Les étudiants sont tenus d'étudier l'italien (qui est dispensé à tous les niveaux, y compris intensif) et de suivre l'un des quatre cours sur la culture.
- Voyages d'étude de troisième cycle. Les destinations de ces voyages d'étude sont notamment Tokyo (Japon), Maastricht (Pays-Bas) et Melbourne (Australie). Le programme Tokyo permet d'obtenir une unité de valeur en GR/MG 790 « Culture et

pratiques des entreprises japonaises ». Maastricht propose le cours GR 790 « L'environnement des entreprises européennes : la concurrence dans une économie globale au XXIe siècle ». Le programme de Melbourne, GR/FI 790 « Gestion internationale de la trésorerie », s'adresse aux étudiants en finance.

- Programmes d'été. Bentley propose, dans la mesure du possible, des programmes d'été dans les établissements où se déroulent des programmes semestriels ou des programmes sur l'année entière. Les programmes d'été mettent l'accent sur l'étude des langues. Ils ont lieu en Espagne, au Mexique et en Italie.
- Programmes intégrés au cursus. Actuellement, il existe deux programmes intégrés, l'un à Londres et l'autre en Estonie. Ces deux voyages d'étude se déroulent durant les vacances de printemps et font partie intégrante de l'enseignement normal du semestre.

Bentley commercialise ses programmes d'études à l'étranger et accepte des étudiants venant d'autres établissements universitaires américains. Bentley offre aux étudiants en gestion la possibilité d'étudier à l'étranger et de bénéficier d'équivalences. Les programmes d'études à l'étranger de Bentley sont dispensés essentiellement en anglais mais impliquent par ailleurs l'étude de la langue du pays hôte. De plus, il est beaucoup moins compliqué pour les étudiants en gestion de faire un transfert d'unités de valeur (en vue de l'obtention de diplômes) acquises dans un collège ou une université accréditée par l'AACSB. Du fait que chaque cours suivi lors d'un programme d'étude à l'étranger sponsorisé par Bentley est agréé comme un cours dispensé par Bentley, se voit affecter un numéro de cours Bentley et est enregistré par Bentley, les étudiants obtiennent le transfert des unités de valeurs acquises dans le cadre d'un programme accrédité par l'AACSB.

Le Bentley College propose régulièrement l'internat dans le cadre du MBA Internship Programme. L'objectif de ce programme est d'offrir des conditions de travail appropriées aux étudiants en MBA n'ayant guère d'expérience professionnelle pratique. Depuis la mise en place de ce programme au printemps 1991, 104 étudiants, dont la moitié étaient étrangers, en ont bénéficié.

Actuellement, Bentley ne propose aucun programme de travail à l'étranger ou d'internat à l'étranger aux étudiants de premier et deuxième cycles mais certains se sont débrouillés par eux-mêmes pour en trouver.

Les programmes d'études à l'étranger et d'échanges d'étudiants sont évalués par les étudiants à la fin de leur période d'étude universitaire à l'étranger, par le personnel du site responsable de l'administration des programmes et par le personnel du Centre international.

Auto-évaluation de l'internationalisation des programmes universitaires

En règle générale, l'EAE est satisfaite du développement de l'internationalisation des programmes universitaires de Bentley qui a fortement progressé au cours des dernières années. Les succès enregistrés incluent l'établissement :

- De modules internationaux dans la plupart des principaux cours de gestion.

- D'un enseignement obligatoire de l'histoire, en premier et deuxième cycles, couvrant des régions n'appartenant pas au bloc occidental.
- D'une MBA International Business Concentration.
- De trois possibilités d'études à l'étranger pour les étudiants de troisième cycle.
- De l'économie et la culture internationales comme matières principales en licence de lettres.
- De matières secondaires en gestion internationale et en économie et culture internationales.
- De possibilités supplémentaires d'études à l'étranger pour les diplômés de premier et deuxième cycles.
- De possibilités d'échanges pour les programmes d'études à l'étranger.
- De cours de gestion en langue étrangère.
- D'un ferme engagement de développement international du personnel enseignant.

Les problèmes qui sont apparus durant les travaux de l'EAE sont les suivants :

- Le nombre des postes d'enseignants augmentant (on envisage pour l'avenir 25 à 30 nouveaux postes), comment peut-on encourager les départements à rechercher un personnel enseignant ayant une expérience et des centres d'intérêts internationaux ?
- Comment peut-on encourager les départements à donner plus d'importance aux perspectives internationales dans l'élaboration de leurs programmes ?
- Comment les programmes d'études à l'étranger peuvent-ils attirer davantage d'étudiants de minorités ethniques ?

L'EAE fait les recommandations suivantes :

- Les fonds affectés au développement international du personnel enseignant doivent rester stables pour la planification des programmes.
- Il faut procéder à un examen de la MBA International Business Concentration ainsi que des matières secondaires en gestion internationale et en culture et économie internationales pour les diplômés de premier et deuxième cycles.
- Il faut recruter un enseignant qualifié ayant une spécialisation en gestion internationale pour garantir un leadership universitaire à la MBA International Business Concentration et aux matières secondaires en gestion internationale pour les diplômés de premier et deuxième cycles.

Collaboration en matière de recherche et de savoir

En matière d'internationalisation, le rôle de Bentley a été très limité dans ce domaine. A cet égard, Bentley se comporte comme la plupart des écoles de gestion américaines, du fait essentiellement qu'aux États-Unis les financements externes disponibles pour aider cette recherche sont limités.

Étudiants

Étudiants nationaux

L'objectif de Bentley a été de maintenir un niveau de 10% d'étudiants participant aux programmes d'études à l'étranger dans chaque classe de premier et deuxième cycles.

Le retour d'information s'opère par le biais d'enquêtes que le Bureau des études à l'étranger adresse aux étudiants à la fin de chaque semestre. En outre, les formulaires d'enquêtes sont souvent distribués par le personnel sur le terrain qui transmet ensuite les informations au bureau.

Au printemps 1996, une antenne locale de l'association internationale Phi Beta Delta a été mise en place au Bentley College. Les étudiants de Bentley ayant étudié à l'étranger et ayant obtenu une moyenne minimum de 3.4 (premier et deuxième cycles) et de 3.6 (troisième cycle) ont été invités à y adhérer.

Le Centre international aide et encourage les étudiants, nationaux mais aussi étrangers, à participer à des activités internationales. Le Bureau des études à l'étranger travaille tant avec le personnel enseignant qu'avec les différents bureaux administratifs installés sur le campus pour offrir à tous les étudiants un accès aux associations locales.

Le Bureau de conseil universitaire aide les étudiants à obtenir les autorisations nécessaires au transfert des unités de valeur acquises à l'étranger. Le Bureau de l'aide financière a désigné une personne spécialement chargée de traiter toutes les demandes d'information sur les études à l'étranger.

Plusieurs activités parascolaires et périscolaires ont été spécialement conçues pour impliquer des étudiants qui ne suivent pas d'études à l'étranger dans des activités internationales. La plus importante est le Model United Nations Programme. Au cours des neuf dernières années, le groupe a sponsorisé un Model United Nations Programme pour les élèves des lycées (high school) de l'est des États-Unis ; cette initiative, qui a lieu chaque année à la fin mai, attire 300 à 350 étudiants.

Parmi les autres activités parascolaires et périscolaires à orientation internationale, on peut également citer le Club international, la International Graduate Association of Business, l'Association internationale des entreprises et Phi Beta Delta. Chacun de ces organismes cherche à promouvoir une perspective internationale auprès des étudiants nationaux en les faisant participer à des activités de club et en leur proposant des programmes à vocation internationale.

Étudiants étrangers sur le campus

Dans le cadre du processus de planification stratégique de l'enseignement international, l'objectif antérieur de 18% d'étudiants étrangers est actuellement revu à la baisse et sera

probablement ramené à 15%. Actuellement, les étudiants étrangers représentent environ 13% du total des étudiants diplômés de premier et deuxième cycles et 9% des diplômés de troisième cycle.

Un nouveau poste spécialisé a été créé afin de mettre davantage l'accent sur le recrutement, l'admission et le maintien des étudiants étrangers en classe de première année. L'élément important de ce processus est de maintenir la diversité et d'encourager les demandes émanant des différentes régions du monde, tout en s'employant à atteindre l'objectif quantitatif.

S'il est important de compter parmi les étudiants des représentants des différentes nationalités et groupes ethniques, l'établissement n'a pas de système de quotas fondés sur l'origine nationale ou ethnique. Les étudiants sont choisis en fonction de leurs mérites et des conditions d'admissibilité.

La Graduate School of Business du Bentley College vise à constituer une classe d'une grande diversité internationale. Au bureau des admissions, l'ensemble du personnel spécialisé est formé à l'examen des candidatures internationales et à l'aide aux étudiants étrangers (la Graduate School considère comme étudiants étrangers tous les étudiants auxquels est délivré un visa F ou J).

Les normes d'admission pour les candidats étrangers sont essentiellement les mêmes que pour les candidats nationaux avec en plus l'obligation d'obtenir un minimum de points (environ 580) au TOEFL. Les étudiants étrangers peuvent être candidats au statut de graduate assistants qui les dispense du paiement des droits de scolarité en échange de travaux effectués pour un membre du personnel enseignant ou un administrateur.

L'objectif informel actuel de la Graduate School est de maintenir le nombre total d'étudiants étrangers à un niveau relativement stable mais de s'employer à accroître la diversité des pays et des grandes régions du monde représentés dans la population étudiante.

Des stratégies à court et à long terme ont été élaborées en vue de réaliser l'objectif de l'établissement qui est d'avoir, sur le campus, une population plus importante d'étudiants étrangers, et de tisser un important réseau de liens internationaux.

Les directives actuelles en matière de recrutement et de sélection pour les deux prochaines années comprennent :

- Une multiplication des visites de sites et une participation accrue aux foires, expositions et forums reconnus.
- Une communication intensifiée avec le réseau de prospection.
- L'établissement de contacts directs et des relations plus étroites avec les centres consultatifs à l'étranger.
- Un recrutement par le système du « bouche à oreille », les anciens élèves et les parents ou dans le cadre d'activités spécifiques.

- La promotion de programmes d'échanges de personnel enseignant avec d'autres établissements, la signature d'accords d'articulation avec des établissements étrangers, l'encouragement des études à l'étranger et des programmes d'échanges d'étudiants.
- Le développement du programme ESL (English as a Second Language) sur le campus.
- L'établissement de comités d'admission des anciens élèves.
- La mise en place de groupes cibles pour l'auto-évaluation.
- L'augmentation des visites de campus.
- L'organisation sur le campus de Bentley d'événements ayant une orientation internationale.
- La mise à jour régulière des publications, des vidéos et des pages Internet pour permettre un accès mondial à l'information.

La Graduate School fournit aux centres américains d'enseignement et de conseil des informations d'ordre académique et relatives au recrutement et fait paraître des publicités dans des guides de niveau troisième cycle et dans des publications touchant un lectorat international.

Au cours des dernières années, la Graduate School a activement recruté en Asie (Japon, Hong Kong, Chine, Singapour, Thaïlande, Indonésie, Inde, Chine) et en Europe (Turquie, Allemagne, France et Pays-Bas). Elle a contribué à l'établissement d'antennes officielles des anciens élèves de Bentley en Turquie et en Thaïlande et envisage d'ouvrir des clubs à Bombay, Tokyo et Francfort.

Outre les mesures prises par le Bureau des admissions de premier et deuxième cycles, le Bridge Programme (programme passerelle) attire chaque année de nombreux étudiants par le système du bouche à oreille.

Les notes exigées au TOEFL sont de 475 à 550 pour le Bridge Programme et de 550 et plus pour les admissions normales ; le personnel du programme ESL peut refuser ou recommander certains étudiants pour le Bridge Programme. Il fait également des recommandations concernant les étudiants accédant au Bridge Programme par la filière habituelle.

L'aide apportée aux étudiants étrangers ou à ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle semble à ce stade appropriée :

- Les étudiants du Bridge Programme ont accès à des tuteurs individuels, au centre de tutorat ESL qui recrute parmi le personnel enseignant du programme ESL, à des séances de conseil organisées par le directeur du programme, à des conseillers universitaires sélectionnés et à des activités sociales spéciales.
- Les étudiants ESL de premier et deuxième cycles ont accès au centre de tutorat ESL, à l'administration du programme ESL, au Centre international et à une multitude d'activités.

- Les étudiants ESL de troisième cycle bénéficient d'un accès spécial aux tuteurs ESL de troisième cycle et au Centre international.

Les performances universitaires des étudiants étrangers sont conformes à celles de l'ensemble de la population étudiante, étant donné que ces étudiants sont recrutés selon des critères d'admission comparables. Le Comité de sélection examine les titres de chacun en tenant compte de ses antécédents scolaires, du système éducatif du pays et du programme auquel il/elle s'inscrit. Les compétences en anglais sont toujours mesurées à l'aide des résultats obtenus au TOEFL, examen qui évalue de manière relativement précise le niveau des connaissances linguistiques des étudiants. L'objectif du Comité d'admission est de s'assurer que les candidats acceptés ont un fort potentiel de succès dans les programmes auxquels ils sont admis.

Services aux étudiants

Études à l'étranger

Un catalogue complet des programmes d'études à l'étranger parrainés par Bentley est publié chaque année. Une équipe de conseillers, agissant de concert avec le personnel des études à l'étranger, propose des séances hebdomadaires d'information sur les sites spécifiques d'études à l'étranger. Le personnel enseignant joue également un rôle actif en exposant aux étudiants les possibilités d'études à l'étranger. Des enseignants étrangers viennent visiter périodiquement l'université et parler aux étudiants de leur établissement. Enfin, nous la bibliothèque possède une documentation complète sur les études à l'étranger avec des ouvrages, magazines, vidéos et divers autres matériels de référence.

Les étudiants allant faire des études à l'étranger sont préparés avant leur départ à leur expérience universitaire internationale par toute une série de séances d'orientation et de conseils.

Bentley offre un enseignement des langues du niveau débutant à moyen en français, espagnol, allemand, italien, japonais et chinois. Il offre également un enseignement de niveau avancé en espagnol, français et italien.

Programme ESL (l'anglais comme deuxième langue)

Bentley propose des cours ESL aux étudiants qui ont besoin d'améliorer leurs compétences linguistiques. Dans toutes les classes ESL, l'accent est mis sur la diversité. Cet accent se reflète dans les devoirs, le travail de groupe et les autres activités effectuées en cours. Les cultures représentées dans la salle de cours sont constamment comparées et opposées aux cultures américaines.

Le Centre de tutorat pour les premier et deuxième cycles assure aux élèves du programme ESL un soutien universitaire essentiel. Le personnel du programme ESL

enseigne aux classes de première année, ce qui permet aux étudiants qui en ont besoin d'avoir accès à des professionnels formés à ce programme.

L'administration du programme ESL maintient des contacts personnels avec chaque étudiant pendant toute la durée du programme.

Le Bridge Programme accueille les étudiants admis sous conditions et les prépare à poursuivre leur scolarité à Bentley si leur niveau de compétence linguistique devient approprié. Ce programme s'adresse aux étudiants étrangers aussi bien qu'aux étudiants américains dont l'anglais n'est pas la langue maternelle.

Le Bridge Programme comporte des tuteurs individuels (pour des conseils universitaires et personnels), un programme d'orientation approfondie, des ateliers de formation à l'informatique, une préparation aux compétences universitaires, des ateliers sur les formalités d'inscription et des séances de conseils.

Étudiants étrangers

Le Centre international aide tous les étudiants étrangers inscrits ou envisageant de s'inscrire au Bentley College sur toute une série de problèmes et jouent pour eux le rôle de centre d'informations et de conseils sur le campus. Bien que le *premier* contact d'un étudiant étranger avec Bentley soit généralement le Bureau des admissions, le personnel du Centre international cherche à instaurer avec chaque étudiant étranger une relation *permanente* durant toute la durée de son séjour.

Le Centre international fournit des informations aux étudiants et boursiers avant leur arrivée sur le campus, finance un programme d'orientation internationale et coopère avec d'autres bureaux du campus afin de leur proposer toute une série de programmes et d'activités tout au long de l'année. Des services de conseils personnalisés sur les questions financières, universitaires, d'immigration, d'emploi, d'impôts, d'assurances, de logement et d'adaptation sont mis à leur disposition.

Auto-évaluation de l'internationalisation concernant les étudiants

En créant le Centre international, Bentley a pris une sage décision ; ce changement d'organisation, qui s'est accompagné d'un gonflement des effectifs et d'un regroupement des moyens, a eu un impact très positif vis-à-vis des étudiants. Ce centre offre aux étudiants étrangers des services de haut niveau, un nombre croissant d'activités, un manuel international complet que l'on ne trouve pas dans la plupart des universités, un bulletin d'information très professionnel, un nouveau programme de conseils dispensés par des pairs et un programme élargi d'accueil des étudiants. On a pu constater une amélioration régulière et si les possibilités de croissance demeurent importantes, le centre est manifestement engagé dans la bonne direction.

Selon l'EAE, les sujets particulièrement préoccupants du point de vue des services aux étudiants étrangers sont les suivants :

- *Orientation* : Nous sommes favorables au regroupement des orientations internationales et générales des nouveaux étudiants pour permettre aux étudiants américains et étrangers de faire connaissance avant le début des cours.
- *Maintien des étudiants* : Le maintien des étudiants étrangers, en particulier de sexe masculin, est un problème. En révisant l'expérience de la première année, et notamment l'orientation conjointe, on devrait conserver les étudiants étrangers. Une deuxième initiative prise à cet effet est le nouveau programme IPA (International Peer Advisor) qui affectera à tout nouvel étudiant étranger un étudiant permanent (étranger ou américain), qui jouera pour lui un rôle de mentor.
- *Conseils d'ordre universitaire* : Un service de conseils d'ordre universitaire devra être institué de façon rigoureuse avant le début des cours. Il n'est pas bon d'attendre que le semestre soit engagé depuis deux à trois semaines ; c'est tout de suite que les nouveaux étudiants ont besoin de conseillers universitaires.
- *Cours de première année* : Pourrait-on imposer un cours « Bentley 101 » – version révisée du « Séminaire pour étudiants de première année » – afin de présenter à Bentley les nouveaux étudiants de première année ? Pour les étudiants étrangers, pourrait-on remplacer le cours sur l'administration américaine par un cours « USA 101 » ? Ce cours pourrait être une introduction à l'histoire, à la société et à la vie contemporaine des États-Unis.
- *Problème de l'anglais* : Faut-il prévoir un programme ESL au stade de la pré-inscription ainsi qu'un soutien complémentaire en ESL pour les étudiants inscrits ?
- *Alimentation* : De nombreux étudiants étrangers n'ont pas la possibilité de manger leur nourriture préférée ou habituelle. Il faudrait que le groupe Marriott se soucie davantage d'intégrer dans les menus quotidiens des nourritures des différents pays au lieu de les réserver aux dîners exceptionnels ou aux banquets.
- *Vie dans les résidences* : Le Centre international est favorable à la politique actuelle qui consiste à équilibrer le nombre d'étudiants étrangers et d'étudiants américains dans les chambres. Pourrait-on également prévoir un étage ou un dortoir international qui accueillerait un nombre égal d'étudiants américains et d'étudiants étrangers souhaitant s'impliquer davantage dans la programmation des activités ? Bien souvent, les étudiants étrangers demandent des chambres individuelles. Or, il y en a peu.

Pour les étudiants partant étudier à l'étranger, l'EAE recommande de :

- Fixer des objectifs spécifiques et chiffrés pour la participation des étudiants de Bentley.
- Reconnaître ultérieurement la participation des étudiants.
- Développer davantage de possibilités d'échanges ou des variantes plus créatives sur les possibilités d'échanges.
- Procéder à un examen de la politique d'aide financière afin d'augmenter l'aide accordée par l'établissement aux études à l'étranger.
- Développer les possibilités de bourses pour les études à l'étranger.

- Revoir la structure des droits à payer pour les différents programmes.

Pour les étudiants du programme ESL, l'EAE recommande de :

- Mettre en place à Bentley un programme intensif afin d'attirer des étudiants de premier, deuxième et troisième cycles qui autrement ne seraient pas admissibles à Bentley.
- Explorer la possibilité d'élargir le champ du Bridge Programme en vue d'y adjoindre un programme préparatoire sur un semestre pour les étudiants qui envisagent de s'inscrire dans des établissements autres que Bentley.
- Recruter pour le programme ESL des professeurs à temps plein plutôt qu'à temps partiel.
- Organiser des ateliers et séminaires sur les techniques de gestion américaines à l'intention des étudiants étrangers.
- Offrir des possibilités de développement professionnel afin de sensibiliser davantage le personnel enseignant aux différentes cultures et de le rendre plus à même de travailler selon des méthodes interculturelles.

Outre les commentaires exposés ci-dessus, qui concernent essentiellement les services aux étudiants, le programme d'études à l'étranger et le programme ESL, l'EAE a fait les recommandations spécifiques suivantes :

- Faire preuve d'imagination pour combler le fossé existant entre les étudiants fortunés (pour la plupart étrangers) et les étudiants de milieu modeste.
- Faire en sorte que le calendrier de Bentley tienne compte d'un plus grand nombre de jours fériés et de pratiques religieuses.
- Dans les publications, lorsqu'un établissement ou un lieu situé dans un pays étranger est cité, veiller à ce que le nom soit indiqué dans la langue du pays.
- Concevoir une nouvelle vidéo de recrutement axée sur la communauté des étudiants étrangers.
- Le Centre international devra étudier les besoins des étudiants en espaces adaptés à la pratique de leur religion.
- Les services de bibliothèque devront être encouragés, compte tenu notamment des contraintes budgétaires, à continuer à s'abonner aux journaux étrangers.

Les problèmes d'orientation et de maintien des étudiants étrangers et les conseils universitaires à leur donner constituent les principaux problèmes liés à leur présence sur le campus. L'EAE recommande que tous les points évoqués ci-dessus soient, dans la mesure du possible, traités dans le plan stratégique international. Il faut s'efforcer de recruter davantage d'étudiants pour le Bridge Programme.

Personnel enseignant

Activités internationales et mobilité du personnel enseignant

Sur les dix dernières années, la moitié environ du personnel enseignant de Bentley (196 enseignants à temps plein) a participé à une forme quelconque d'activité

internationale. Douze enseignants ont dirigé des voyages d'étude pendant les vacances d'été, d'hiver ou de printemps et cinq (quatre enseignants de comptabilité et un d'informatique) ont enseigné à Bruxelles. Au total, 35 enseignants de Bentley ont participé aux efforts considérables déployés par Bentley en Estonie, notamment à des missions d'enseignement allant de quelques jours à une année universitaire complète, à des recherches et publications conjointes et à la politique d'aide au développement adoptée par l'établissement. Bentley a conduit une série d'initiatives de perfectionnement du personnel enseignant sur deux semaines en Europe – 25 membres au total en ont profité – , cinq autres membres ont participé à un programme de perfectionnement sur trois semaines et demie au Brésil et au Mexique en 1996. De plus, 19 membres du personnel enseignant ont conçu de nouveaux cours ou révisé les cours existants pour y incorporer une composante internationale ; ces initiatives ont été financées grâce à toute une série de subventions au développement des établissements.

Un budget de 40 000 dollars est alloué chaque année au financement du développement international du personnel enseignant, comprenant des plans bi-annuels pour les programmes à l'étranger et des opportunités de perfectionnement tous les deux ans.

Si Bentley n'a pas de politique officielle encourageant le personnel enseignant à effectuer des missions à l'étranger/à prendre un congé sabbatique, en revanche le Centre international a une stratégie manifeste d'aide en trois volets comportant une assistance du centre pour les dispositions à prendre avant le départ, un soutien durant l'affectation à l'étranger et la reconnaissance administrative des affectations à l'étranger.

Personnel étranger

Des visiteurs internationaux viennent sans cesse sur le campus pour des périodes allant de quelques jours à une année universitaire complète. Le personnel enseignant étranger en visite à Bentley est recruté soit par le département concerné soit suite à une initiative du Centre international. Sur les dix dernières années, des enseignants étrangers venus du Royaume-Uni, du Portugal, d'Australie, des Pays-Bas, de Belgique, d'Allemagne, d'Égypte et de Chine ont enseigné à Bentley l'économie, la finance, la comptabilité et les langues vivantes. De plus, des enseignants invités venus du Brésil, d'Estonie, de Chine, du Japon et d'Allemagne ont conduit des recherches à Bentley.

Procédures de recrutement et de sélection

Le personnel enseignant est recruté et sélectionné par les services académiques en fonction des besoins de chaque discipline et non pas de l'origine de l'enseignant.

Normalement, dans la plupart des départements, les affectations n'exigent pas que le personnel enseignant ait une expérience ou une activité internationale. Elles visent à répondre aux besoins académiques du département ; dans la plupart des cas, une perspective internationale est un plus mais elle n'est pas considérée essentielle.

Pour les missions internationales d'enseignement, les procédures de sélection des enseignants sont essentiellement informelles. Les enseignants informent le Centre international de leurs centres d'intérêts et celui-ci suggère des noms à l'établissement d'accueil. Il en va de même pour les programmes d'études à l'étranger. Les enseignants se déclarent intéressés par un enseignement dans le cadre d'un programme à l'étranger et le centre examine leur candidature.

Procédures de perfectionnement et de promotion du personnel enseignant

Le personnel enseignant du Bentley College est recruté avec soin par les services académiques dans le cadre d'un processus d'étroite collaboration entre le président et les membres titulaires d'un service. Le processus est supervisé par le doyen de faculté qui approuve tous les recrutements et établit les contrats. Ce processus a permis à Bentley de recruter des enseignants dont 87% sont titulaires d'un doctorat dans leur discipline académique.

Durant l'été, des programmes de perfectionnement du personnel enseignant portant sur les techniques de gestion américaines et européennes ont été mis en place à maintes reprises et ont, à chaque fois, comporté un voyage en Europe. L'été dernier, un programme sur trois semaines auquel ont participé cinq enseignants a été organisé au Brésil et au Mexique pour encourager une initiative d'internationalisation de l'enseignement tant au niveau des premier et deuxième cycles que du troisième cycle. Parmi les autres programmes de perfectionnement sponsorisés par le Centre international on peut citer également la possibilité d'entreprendre des travaux de recherche tout en enseignant dans les pays où sont organisés les programmes d'études à l'étranger.

Bentley a passé un certain nombre d'accords avec des établissements étrangers aux termes desquels ses enseignants sont autorisés à enseigner et à faire des conférences hors des États-Unis. Ses enseignants sont allés en Chine, en Estonie, en Espagne, en France, en Belgique, en Angleterre, en Australie, en Allemagne et en Égypte.

De plus, Bentley a pratiqué ces dernières années une politique très généreuse en matière de congés sabbatiques afin d'encourager ses enseignants à faire des recherches et des études à l'étranger. Ces congés sabbatiques ont été pris en France, en Australie, en Israël, en Allemagne, en Inde, au Royaume-Uni et dans d'autres pays. Globalement, le personnel enseignant a bénéficié ces dernières années de possibilités très importantes de perfectionnement dans une optique internationale et l'établissement s'est engagé, tant sur le plan des programmes que du budget, à poursuivre cet effort dans l'avenir. Au cours des dix dernières années, 50% environ du personnel enseignant de Bentley a participé au moins une fois à des activités internationales.

De fait, les activités internationales ont occupé une place de plus en plus importante dans les programmes de l'établissement. Toutefois, à l'heure actuelle, aucune valeur officielle n'est attribuée *de jure* à la dimension internationale du portefeuille d'activités d'un enseignant.

Auto-évaluation de l'internationalisation concernant le personnel enseignant

De façon générale, les performances de Bentley dans ce domaine ont été satisfaisantes, en particulier pour ce qui concerne le développement international de son personnel enseignant et l'identification des possibilités pour celui-ci d'aller enseigner et de donner des conférences à l'étranger. De fait, la participation du personnel enseignant aux activités d'internationalisation a été très fortement encouragée au point que l'on se demande presque s'il faut attribuer à l'implication internationale un poids *de jure* dans le processus de titularisation, de promotion, de calcul de l'ancienneté et des mérites. Toutefois, un retard subsiste au niveau des politiques des départements et de l'établissement pour la prise en compte de la compétence internationale lors du recrutement.

L'EAE recommande que le plan stratégique prévoie la poursuite des opportunités de développement international du personnel enseignant et que la compétence internationale soit considérée comme un critère de recrutement des nouveaux enseignants.

Relations et services extérieurs

Partenariats et réseaux

Au cours des dix dernières années, le Bentley College a procédé à un large éventail d'affiliations internationales, formelles et informelles. Actuellement, il est affilié à 27 établissements dans 18 pays différents.

Le « consortium international » regroupe dix établissements qui se sont réunis, à l'initiative de Bentley en 1989, pour créer le Consortium international pour l'enseignement des affaires et de la gestion. Outre Bentley, les membres initiaux de ce consortium étaient des établissements australiens, belges, brésiliens, égyptiens, estoniens, français, mexicains, néo-zélandais et espagnols. L'objectif de ce consortium est d'encourager le développement des échanges de personnel enseignant et d'étudiants et d'aider les établissements membres à mettre en place leur stratégie d'internationalisation.

Le « consortium estonien » est un groupe d'établissements qui se sont associés pour aider à la création d'une école internationale estonienne de gestion de troisième cycle.

Les nouveaux liens et partenariats sont établis après évaluation par le personnel du Centre international et des autres organismes compétents sur le campus (la Graduate School dans certains cas, les différents départements dans d'autres et le Comité des questions internationales dans tous les cas). Après cette évaluation et approbation de l'accord, celui-ci est soumis pour approbation et signature au vice-président des questions universitaires et principal et au Président. Les accords sont gérés par le personnel du Centre international. L'évaluation est effectuée et suivie par le doyen de l'enseignement international et le doyen associé qui réunissent les participants pour leur demander des informations, ainsi que par le directeur des études à l'étranger.

Aide au développement

Bentley a pris part activement, en tant que chef de file, à une série de projets de développement dans le domaine de l'enseignement de la gestion en Estonie. Parmi ces projets, on compte des séminaires de perfectionnement du personnel enseignant à la fois en Estonie et sur le campus de Bentley (qui ont débuté en été 1991 et durent cinq ans) ainsi que la fourniture de matériel didactique et de livres aux facultés de gestion estoniennes engagées dans un processus de transition vers l'enseignement de l'économie de marché.

L'implication de Bentley en Estonie a été la conséquence directe de ses autres activités d'internationalisation et a contribué directement au processus lui-même. Les contacts initiaux avec les établissements estoniens ont eu lieu lors du processus d'organisation du Consortium international pour l'enseignement des affaires et de la gestion, qui a été lui-même un outil de l'internationalisation de Bentley. Les projets eux-mêmes ont contribué au processus en impliquant un grand nombre d'enseignants (environ 15% de l'effectif total de Bentley) qui ont fait profiter leurs élèves de leurs expériences estoniennes. De plus, le projet a conduit directement à l'organisation de voyages d'étude en Estonie durant les vacances de printemps (voyages qui ont été organisés pendant trois années consécutives et auxquels ont participé 40 étudiants), d'un programme d'étude/d'internat d'été en 1995 pour un groupe de 15 étudiants et à l'inauguration en Estonie d'un site d'étude à l'étranger.

Ces projets sont pour l'essentiel gérés de la même façon que les affiliations d'établissements, le personnel du Centre international jouant un rôle clé d'évaluation des possibilités et de préparation des propositions de subventions pour financer ces activités.

Services à la collectivité

Le Bentley College n'a aucun département pédagogique ; il n'existe donc pas de programmes pour enseignants par le biais desquels ces derniers pourraient intégrer directement l'établissement. En revanche, le Centre international a développé un important réseau avec des écoles locales dans le cadre du Programme d'enseignement général du Massachusetts et du Conseil d'enseignement économique du Massachusetts – deux agences de formation en service des enseignants pré-universitaires qui ont collaboré avec le centre sur des programmes pédagogiques. Le plus vaste de ces programmes a été financé par le ministère américain de l'Éducation par le biais de la subvention accordée au début des années 1990 au Centre pour l'éducation et la recherche en matière de gestion internationale (CIBER).

Communication externe

Si la communication externe de Bentley s'adresse à un auditoire international, c'est généralement par accident plutôt que de façon délibérée. Des étapes ont été franchies ces dernières années avec la publication d'un petit article sur le développement international, mais il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine.

Auto-évaluation de l'internationalisation concernant les relations et services extérieurs

Il s'agit là d'un domaine dans lequel les performances de l'établissement ont été inégales. Dans certains cas, elles ont été remarquables : création de liens, implication dans le processus d'aide au développement en Estonie et (dans certaines limites) accès à la communauté enseignante K-12 (qui va du jardin d'enfants à la douzième année d'école). Mais, dans d'autres, l'activité a été limitée (enseignement à l'étranger, accès à la communauté des entreprises et internationalisation des communications externes). En matière de consortiums, des débuts prometteurs n'ont pas donné à ce jour les résultats escomptés.

Le programme estonien a été un modèle de développement intégré de l'internationalisation à Bentley. Mais, le financement de ces projets par le gouvernement fédéral touchant à sa fin, il faut soit chercher les moyens de poursuivre cette participation, soit prévoir avec précaution une issue.

L'EAE juge que de nouvelles mesures sont nécessaires dans les domaines suivants. Il faut :

- Donner une impulsion nouvelle à l'accès à la communauté enseignante K-12.
- Développer l'accès international à la communauté des entreprises par la participation à des programmes internationaux de formation des cadres tant à Bentley qu'à l'étranger.
- Rechercher une plus grande audience internationale pour certaines publications de Bentley.
- Mettre davantage l'accent sur la maximisation des avantages de la participation aux consortiums.
- Élaborer une stratégie soit de poursuite, soit de fin de l'implication en Estonie.

Tous les domaines mentionnés ci-dessus devront être pris en considération lors de l'élaboration du plan stratégique de Bentley pour l'avenir de l'enseignement international dans l'établissement.

Conclusions

Bentley s'est fixé un ensemble global d'objectifs d'internationalisation, notamment des objectifs clairs de recrutement d'étudiants étrangers et une mission d'internationalisation de tout un chacun (étudiants et enseignants) au sein de Bentley. Si des progrès essentiels ont été réalisés dans les dix dernières années depuis la publication du « Rapport sur l'internationalisation du Bentley College », d'importants défis restent à relever. Il faut notamment :

- Intégrer plus étroitement les étudiants étrangers à la communauté de Bentley, tant dans les salles de cours qu'en dehors.

- Améliorer la portée internationale du cursus de sorte que les diplômés possèdent les connaissances nécessaires au XXI^e siècle pour faire une brillante carrière en gestion.
- Impliquer dans le processus un éventail plus large d'enseignants afin que l'objectif d'internationalisation totale du processus éducatif à Bentley devienne une réalité.
- Trouver des financements extérieurs pour les projets spéciaux et les initiatives nouvelles dans un contexte de réduction des fonds fédéraux affectés à l'internationalisation du domaine éducatif.
- Mettre en place des réseaux stables et efficaces pour faciliter le recrutement d'étudiants étrangers de haut niveau et des services efficaces d'aide pour les garder ensuite.
- Choisir parmi les nombreux nouveaux programmes présentés ceux qui offrent le plus fort potentiel d'avantages à long terme.

Les étapes les plus importantes que doit franchir l'établissement sont intégrées au plan stratégique international.

Le Bentley College se trouve à un moment critique de son histoire. Son Président actuel, Joseph M. Cronin, a annoncé en avril dernier qu'il démissionnerait à la fin de l'année universitaire en cours. Or, il a été depuis son élection à la présidence en 1991 un ardent défenseur du processus d'internationalisation. Les autres membres de l'équipe administrative de Bentley, à commencer par le vice-président des questions universitaires et principal, Phil Friedman, ont été eux aussi extrêmement favorables à l'internationalisation. A l'évidence, il est essentiel pour l'avenir du processus d'internationalisation du Bentley College de choisir un nouveau président aussi favorable à cette orientation que l'a été Joseph Cronin et de maintenir à des postes de haute administration des personnes aussi impliquées dans ce processus que les administrateurs actuels.

L'application de l'IQRP à une université polyvalente Université d'Helsinki, Finlande

par

Paul Fogelberg

Le cadre

En tant qu'université desservant une population nationale peu nombreuse, l'Université d'Helsinki a, depuis des siècles, l'ambition d'avoir une dimension internationale. Les universitaires, tant chercheurs qu'enseignants, suivent les évolutions survenues à l'échelle internationale qui affectent leurs disciplines, et l'enseignement comme la recherche ont largement recours à des ouvrages rédigés dans les langues les plus couramment utilisées dans le monde. Les ouvrages universitaires ont d'abord été publiés en latin, qui était aussi la langue de l'enseignement aux 17^e et 18^e siècles. Par la suite, le suédois, puis l'allemand et occasionnellement le français, sont entrés dans l'usage à côté du latin comme langues de publication. Actuellement, c'est principalement en anglais que paraissent les ouvrages spécialisés, à l'exception de ceux présentant un intérêt national particulier qui sont publiés essentiellement en finnois et en suédois. En Finlande, l'enseignement des langues étrangères occupe une place privilégiée dans les programmes du secondaire, et les étudiants des universités tiennent pour acquis qu'ils doivent pouvoir lire des textes et passer des examens dans des langues autres que leur langue maternelle.

L'internationalisation n'est donc pas un processus nouveau pour l'Université d'Helsinki dont l'histoire est depuis longtemps profondément marquée par un certain nombre d'activités internationales. A cet égard, une université desservant une langue et une culture nationale de portée géographique restreinte diffère de celles appartenant à des nations plus vastes ou qui fonctionnent dans l'une des principales langues parlées dans le monde.

Aujourd'hui, les activités internationales de l'Université d'Helsinki se manifestent surtout par une coopération dans le domaine de la recherche, par des échanges de chercheurs, d'enseignants et d'étudiants, par l'usage répandu de l'anglais comme langue d'enseignement, par la publication dans des revues et des collections internationales, par les vastes compétences linguistiques des enseignants comme des étudiants et leur participation active à des projets de coopération internationale.

Le contexte national

La Finlande compte 20 universités dont dix d'entre elles regroupent plusieurs facultés, et les dix autres sont des établissements spécialisés. Parmi ces derniers, on compte trois universités de technologie, trois écoles d'économie et de hautes études commerciales, et quatre académies des beaux-arts. Plus de 140 000 étudiants sont inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur, dont plus de la moitié sont des femmes.

Les établissements finlandais d'enseignement supérieur appliquent un système de *numerus clausus*. Les étudiants sont sélectionnés sur la base d'un diplôme de fin d'études secondaires du deuxième cycle et/ou d'un examen d'entrée. Quelques places sont réservées aussi aux étudiants n'ayant pas obtenu l'examen de fin d'études secondaires du deuxième cycle.

Les diplômes universitaires finlandais correspondent à la licence, à la maîtrise et au doctorat bien que certains programmes d'études ne préparent pas à la licence mais directement à la maîtrise. Dans la plupart des disciplines, les étudiants ont aussi la possibilité de passer un diplôme intermédiaire entre la maîtrise et le doctorat : le *Licentiate*. Il faut au moins trois années d'études à temps plein pour obtenir la licence et au moins cinq années d'études pour le titre supérieur, la maîtrise, qui s'obtient donc deux ans après la licence. Le doctorat requiert environ quatre années d'études supplémentaires à plein temps. Toutefois, les étudiants finlandais prennent généralement beaucoup plus de temps pour obtenir leurs diplômes, et la moyenne d'âge des nouveaux diplômés est plus élevée que partout ailleurs en Europe. L'indépendance qui caractérise les études en Finlande permet une liberté de choix considérable, et dans la plupart des disciplines, les étudiants peuvent choisir parmi un vaste éventail d'options notamment pour les matières secondaires.

L'enseignement supérieur en Finlande est financé principalement par le budget national, et les étudiants ne paient pas de droits de scolarité. Les étudiants qui préparent un diplôme à l'Université d'Helsinki doivent adhérer au syndicat étudiant, ce qui leur permet de bénéficier d'un certain nombre de réductions et de services, notamment du centre hospitalier universitaire, de voyages à tarif réduit, et des repas subventionnés dans les restaurants universitaires.

Le système d'enseignement supérieur finlandais a connu une expansion considérable entre les années 60 et les années 80, et il existe actuellement des universités sur tout le territoire, sauf dans l'extrême nord du pays. A l'inverse, les années 90 ont été marquées par des coupes budgétaires dans l'enseignement supérieur, dictées par la nécessité pour le gouvernement national de réduire les dépenses publiques. En 1997, le ministre de l'Éducation a introduit un nouveau modèle de financement public des universités basé sur un nombre déterminé de modules devant être suivis pendant une période donnée. Ces objectifs sont fixés au cours de négociations entre le ministère et chaque université.

Le plus grand changement apporté au système d'enseignement supérieur finlandais a été la création, dans les années 90, des écoles polytechniques. D'ici à l'an 2000, 20 établissements de ce type devraient être ouverts en Finlande.

Le contexte international

Dans les pays nordiques, la coopération est une longue tradition ; dans le secteur universitaire, les principaux vecteurs de la mobilité et de la coopération ont été les programmes NORDPLUS et NORFA. En outre, le NUAS (Nordiskt universitetsadministratörssamarbete) facilite la coopération entre les dirigeants universitaires nordiques, et le NUS (Nordiskt universitetssamarbete) entre les recteurs.

Voisine de la Russie et des pays baltes, la Finlande a tout naturellement entretenu des liens étroits avec les universités de ces régions. Cette coopération s'est particulièrement intensifiée à la suite des récents changements politiques qui y sont survenus. C'est une coopération à la fois bilatérale et organisée dans le cadre des projets Tempus. A cause de sa situation géopolitique à l'extrême est des pays de l'Europe occidentale, la Finlande peut servir à l'Europe d'ouverture sur la Russie, bien que la connaissance de la langue russe soit aussi peu répandue en Finlande que dans les autres pays européens.

L'entrée de la Finlande dans l'Union européenne en 1995 lui a ouvert un certain nombre de nouvelles possibilités au niveau international, et notamment celle de participer pleinement aux programmes-cadres de recherche et de développement, ainsi qu'à divers projets favorisant la mobilité des chercheurs, des enseignants et des étudiants. Depuis 1992, la Finlande a pu participer au programme ERASMUS de l'UE.

Le profil institutionnel

L'Université d'Helsinki est la plus vieille université de Finlande. Fondée à Turku en 1640, puis transférée à Helsinki en 1828, l'Université d'Helsinki est l'université la plus importante et la plus polyvalente du pays.

En 1997, l'Université d'Helsinki comptait 33 419 étudiants (soit 23% du nombre total d'étudiants en Finlande). La même année, 2 309 titres universitaires de base ont été délivrés (soit 21% du nombre total de diplômes délivrés dans le pays), et 311 diplômes de doctorat (soit 33% du nombre total de doctorats délivrés en Finlande). Les étudiants suivant des cours dans le cadre de la formation continue étaient au nombre de 37 559, et 19 626 participaient aux cours de l'Université Ouverte.

Les effectifs du personnel enseignant de l'université s'élevaient à 1 712 personnes en 1997 et ceux du personnel non enseignant à 4 477 personnes, soit au total 6 189 personnes.

L'Université d'Helsinki est la seule université bilingue du pays comprenant plusieurs facultés et dont les langues d'enseignement sont le finnois et le suédois. Une centaine de postes d'enseignement sont conçus pour un enseignement en langue suédoise ; environ 7% des étudiants parlent suédois. L'université est aussi chargée, par exemple, de la formation des médecins et des juristes de langue suédoise.

L'université compte neuf facultés : théologie, droit, médecine, lettres, sciences, éducation, sciences sociales, agriculture et sylviculture, médecine vétérinaire. Cette dernière est devenue faculté en août 1995, avec l'intégration de l'ancien Collège de médecine vétérinaire à l'Université d'Helsinki. Cinq centres d'expérimentation et deux de recherche sont également intégrés aux facultés. Environ 270 disciplines sont enseignées.

L'université regroupe 15 instituts et départements indépendants fonctionnant sous la supervision du Sénat de l'université et d'autres sous celle des facultés. Certains de ces instituts et départements indépendants fournissent des services à l'université tout entière (notamment le Centre universitaire d'enseignement des langues) ; d'autres sont des instituts de recherche.

Le Centre pour l'éducation des adultes est réparti en plusieurs unités situées à Helsinki et en six autres lieux. L'université assure le quart de la formation des adultes dispensée par les établissements d'enseignement supérieur en Finlande.

En 1997, le budget total de l'Université d'Helsinki était de MkF 2 202 millions dont 1 620 millions en provenance du budget national.

Au 31 décembre 1997, l'Université d'Helsinki comptait 1 384 étudiants étrangers, soit environ 4% de la population estudiantine, dont 715 préparant des diplômes universitaires de base et 291 des diplômes de troisième cycle. Les 378 autres étudiants participaient à des programmes d'échanges et étaient admis à suivre des études universitaires pour une courte période, sans avoir le droit de préparer un diplôme.

La mission de l'université

La mission de l'Université d'Helsinki est définie par la loi :

« L'université a pour mission de promouvoir la recherche universitaire indépendante et la connaissance scientifique, en dispensant un enseignement de haut niveau basé sur la recherche et en encourageant la jeunesse à servir le pays et l'humanité. »

La loi spécifie et réglemente l'autonomie conférée à l'université par la Constitution et garantit la liberté de l'établissement, qu'il s'agisse de la recherche ou de l'enseignement.

A la fin des années 90, l'université visait en priorité à :

- Promouvoir une recherche de haut niveau et la formation des chercheurs.
- Développer l'enseignement et son évaluation.
- Favoriser les activités internationales en renforçant l'interaction et en mettant à profit les fonds internationaux consacrés à la recherche.
- Intensifier la coopération interdisciplinaire dans les domaines de la recherche et de l'enseignement.
- Élargir l'influence de l'université sur la communauté extérieure.

L'histoire de l'internationalisation à l'Université d'Helsinki

La coopération internationale reposait à l'origine davantage sur des contacts personnels entre chercheurs, que sur des accords officiels, et le demeure encore actuellement. La coopération mutuelle est une tradition de longue date dans les universités européennes.

Toutefois la coopération en Finlande a aussi pris la forme d'accords gouvernementaux portant sur des échanges culturels et de programmes de bourses d'études.

L'Université d'Helsinki a conclu son premier accord officiel de coopération bilatérale avec une université étrangère en 1974. Depuis lors, le nombre d'accords officiels n'a cessé de croître et approche les 60.

Les échanges d'étudiants, en particulier, se sont développés dans les années 90. En 1988, de nouveaux programmes d'échanges ont été institués, sous la houlette du ministère de l'Éducation, notamment avec la France, l'Allemagne et la Grande-Bretagne, et l'université a rejoint le programme NORDPLUS placé sous l'égide du Conseil des ministres des pays nordiques. Depuis 1984, l'université participe au programme américain ISEP.

Le nombre des échanges d'étudiants a considérablement augmenté depuis 1992, année où l'université a commencé à participer au programme ERASMUS de l'UE. L'entrée de la Finlande dans l'UE a créé de nombreuses opportunités nouvelles de coopération internationale, notamment dans le cadre des projets en faveur des pays non-membres de l'UE qui sont financés par les programmes Tempus et Alfa mis en place par l'UE. Le programme SOCRATES, prolongement du programme ERASMUS, propose des formes de coopération autres que les échanges d'étudiants. Par ailleurs, de nombreux chercheurs finlandais ont participé activement aux programmes de recherche de l'UE.

Pour se développer, les échanges d'étudiants doivent se faire sur la base d'une plus grande réciprocité. A cette fin, l'Université d'Helsinki propose chaque année toujours davantage de cours en langue étrangère (surtout en anglais), et s'efforce de se faire mieux connaître encore sur le marché international, tout en développant les services qui soutiennent ces échanges.

Plusieurs mesures administratives ont été prises pour soutenir l'internationalisation. En 1991, l'administration centrale s'est vu dotée d'un Bureau des relations internationales (comprenant notamment une section Langue suédoise et Affaires nordiques) ; aujourd'hui, il fait partie du Département de la planification et du développement stratégiques. En 1990, fut créé le premier poste de Secrétaire de faculté aux affaires internationales ; actuellement, toutes les facultés disposent d'une personne spécialisée dans ce domaine. Un poste de chargé de liaison pour la recherche a été créé en 1994 ; son titulaire est chargé essentiellement de s'occuper des programmes de recherche de l'UE. Par ailleurs, plusieurs départements des différentes facultés ont affecté spécifiquement du personnel, venant généralement de la recherche ou de l'enseignement, à la coordination des affaires internationales. Ces réformes administratives se sont avérées bénéfiques, bien qu'il faille encore renforcer la coopération entre les diverses unités.

En 1992, le Sénat de l'université a nommé un Comité pour les affaires internationales à la place de l'ancien Comité directeur des relations internationales et du Comité pour les admissions des étrangers. Le Comité pour les affaires internationales a élaboré une stratégie d'internationalisation qui a été approuvée en 1993. Par la suite, celle-ci a été entièrement revue, en partie à la lumière des changements résultant de l'entrée de la Finlande dans l'UE, et le Sénat de l'université a approuvé une nouvelle stratégie en 1996.

En résumé, l'internationalisation compte parmi les priorités de l'Université d'Helsinki. Conformément à la stratégie pour les opérations internationales, les contacts internationaux sont un moyen privilégié d'assurer un enseignement et une recherche de haut niveau et de préserver la compétitivité de l'université au plan international. Le document présentant la stratégie indique aussi que par la coopération internationale, l'université s'acquitte également de sa mission définie dans l'Acte de l'université et qui consiste à apprendre aux étudiants à servir la

société par des actions favorisant un développement pacifique et durable dans le monde (une nouvelle loi-cadre applicable à toutes les universités finlandaises est entrée en vigueur le 1er août 1998). Les documents sur la stratégie traitant de la coopération européenne font clairement ressortir la perspective régionale de l'université, et surtout son orientation européenne. La stratégie de l'UE, approuvée le 19 octobre 1994, définit les orientations favorables au développement des structures de soutien administratif, et la Déclaration de politique européenne accompagnant la demande soumise par l'université le 1er juillet 1996 pour bénéficier du programme SOCRATES relie les principes généraux de l'internationalisation de l'université aux activités de ce programme. Ces deux stratégies visent des objectifs parallèles et encouragent la poursuite du processus d'internationalisation de l'université.

Le processus d'auto-évaluation

Au début de 1996, l'Université d'Helsinki a été invitée à faire partie des trois établissements pilotes auxquels devait être appliquée la première phase du projet IQRP. Elle a pris la décision de participer au début du printemps. Après la nomination d'un coordinateur du projet à plein temps, grâce à un don du CIMO, elle a constitué l'équipe chargée de l'auto-évaluation (EAE) conformément aux directives données. Cette équipe était composée des membres suivants : le vice-recteur, M. Paul Fogelberg, président, Mme Anna Luikko (directrice des relations internationales), M. Jari Niemelä (professeur de faculté), M. Kari Takamaa, Mme Elina Ussa (étudiante) et Mme Kaija Pajala (coordinatrice du projet et secrétaire).

La liste des tâches à entreprendre dans le cadre de l'IQRP et une liste de questions préparées par l'EAE ont été distribuées aux neuf facultés, ainsi qu'à un certain nombre d'institutions distinctes et au syndicat étudiant. La plupart ont répondu aux questions, puis l'EAE, ou plus précisément quelques-uns de ses membres se sont rendus dans chaque faculté pour y interviewer les doyens, les secrétaires et autres hauts responsables. Cet exercice s'est déroulé pour l'essentiel au cours de la première quinzaine de juin. A partir des réponses, des interviews et des informations statistiques recueillies, le coordinateur du projet en liaison avec le président de l'EAE a rédigé le rapport d'auto-évaluation, principalement en juillet. Le rapport d'auto-évaluation devait être présenté à l'équipe du projet début août, et cette échéance a été respectée.

La date de réalisation de l'auto-évaluation a posé quelques difficultés car les mois de mai et juin sont des mois difficiles eu égard au calendrier scolaire annuel des facultés. Celles-ci ont néanmoins toutes répondu aux questionnaires et ont accepté bien volontiers de rencontrer l'EAE. L'un des inconvénients majeurs lié au peu de temps imparti à cet exercice et à la période choisie est qu'il n'a pas été possible d'étendre l'évaluation à la base, *i.e.* au niveau des départements. Il est clair que les réponses reçues des facultés étaient d'ordre tout à fait général.

Toutefois, les discussions entre les représentants des facultés et les membres de l'EAE se sont révélées très fructueuses et ont permis de compléter l'information contenue dans les réponses écrites. Il faut admettre que le rapport d'auto-évaluation a pris davantage la forme d'un inventaire descriptif des opérations internationales de l'université que d'une véritable évaluation. Il a été fortement inspiré par la liste, alors en usage, des tâches à accomplir dans le cadre de l'IQRP. Cette liste a aussi fait l'objet de critique au cours des discussions mentionnées plus haut, notamment en raison de son caractère très fragmenté et des questions trop nombreuses qu'elle comportait. Quoi qu'il en soit, le rapport d'auto-évaluation a servi de document principal pour l'examen par les pairs, mais il n'a pas été d'une grande utilité pour l'université, car il s'apparentait davantage à une présentation générale destinée à des personnes étrangères au sujet.

L'expérience d'Helsinki permet de faire les observations critiques suivantes : il conviendrait de prévoir davantage de temps pour l'élaboration du rapport d'auto-évaluation que l'Université d'Helsinki n'en a disposé, et de choisir une période de l'année où les étudiants et le corps enseignant ne soient pas accaparés par la préparation de leurs vacances. Un bon rapport d'auto-évaluation ne devrait pas se réduire à un simple descriptif des activités internationales, mais devrait s'efforcer de les évaluer réellement afin d'être utile aussi à l'université elle-même. Au cours de la phase d'élaboration du rapport, il conviendrait d'aller recueillir l'information à la base, dans les départements, tout au moins dans quelques-uns d'entre eux suffisamment représentatifs, et pas seulement dans les grandes unités comme les facultés.

Celles-ci ont jugé fructueuse l'auto-évaluation qui a eu notamment pour effet, d'après certaines d'entre elles, de leur ouvrir les yeux sur de nombreux aspects de l'internationalisation. Ainsi, c'est non seulement le résultat de l'exercice, à savoir le rapport, mais aussi le processus lui-même qui a été jugé en soi intéressant. Toutefois, tous les participants se sont accordés à penser que l'internationalisation ne devrait pas être évaluée séparément des autres activités universitaires, puisqu'elle y est complètement intégrée. Ils se sont aussi montrés opposés à de trop fréquentes évaluations de la qualité.

L'examen par les pairs

Au cours de leur mission qui s'est déroulée du 9 au 11 septembre 1996, les membres de l'équipe chargée de l'examen par les pairs ont eu des entretiens avec l'EAE, le recteur, les vice-recteurs, les doyens, des membres du personnel administratif et du corps enseignant et des étudiants représentant le syndicat étudiant. L'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP) a ensuite élaboré son rapport, dont une première version a été envoyée pour vérification à l'EAE et dont la version finale a été reçue en novembre 1996.

Le rapport de l'EEP s'est appuyé sur le rapport d'auto-évaluation, la stratégie d'internationalisation de l'université (une version révisée venant juste d'être approuvée par le Sénat de l'université), et sur des échanges de vues individuels et collectifs. Le choix de personnes étrangères à l'université pour constituer l'équipe chargée de l'évaluer était bien sûr inspiré par l'idée que celles-ci seraient mieux placées pour noter et observer tout ce qui nécessiterait d'être amélioré et qui risquerait d'échapper à des personnes impliquées de trop près. Le revers de la médaille étant le risque qu'une visite trop rapide de l'équipe chargée de l'examen par les pairs ne lui permette de retirer autre chose qu'une somme d'impressions superficielles. De même, les opinions et les conceptions exprimées par des personnes interviewées séparément risquaient d'être faussées et de n'être qu'une interprétation personnelle, les membres de l'EEP pouvant avoir du mal à en juger.

Pour un certain nombre de raisons pratiques, les membres de l'EEP n'ont pas eu, en l'occurrence, la possibilité de se rencontrer ni avant le processus d'examen pour évaluer l'information écrite, ni après pour assimiler les impressions reçues en les confrontant aux documents. De ce fait, le résultat est forcément un rapport fragmenté, d'autant plus que les éléments le composant ont dû être réunis dans des délais très courts. Il ne faut pas négliger non plus le risque d'erreurs factuelles d'interprétation erronées. Pour pallier ces inconvénients, une première version du rapport devait être adressée à l'EAE pour être vérifiée. C'est ce qui a été fait dans le cas présent et quelques erreurs et un certain nombre d'interprétations erronées ont été relevées et signalées à l'EEP ; toutefois, ces remarques n'ont pas toutes été prises en considération dans le rapport final. Celui-ci aurait également gagné en lisibilité si sa rédaction finale avait été plus soignée et moins fragmentée, ce qui aurait aussi permis d'éviter quelques répétitions. En conséquence, le rapport de l'EEP doit être considéré davantage comme un recueil d'impressions que comme une véritable analyse. Il n'en demeure pas moins qu'en l'état, ce rapport présente une valeur et un intérêt indéniables pour l'université qui a fait l'objet de l'évaluation. Il contient aussi de nombreuses informations et beaucoup d'idées intéressantes.

Il serait très souhaitable que les membres de l'EEP se rencontrent aussi bien avant qu'après leur mission sur le site, en premier lieu pour évaluer l'information écrite, puis pour rassembler toutes leurs impressions et esquisser les grandes lignes du rapport. Pour des raisons pratiques et financières, cela semble toutefois difficile et utopique. De même, il conviendrait que l'interaction entre l'EEP et l'EAE au cours de l'élaboration du rapport final fonctionne mieux que ce n'a été le cas lors de l'évaluation d'Helsinki. En outre, une mise en forme soignée du rapport aurait facilité son utilisation ultérieure.

Globalement, le rapport de l'EEP est très positif au sujet de la qualité de l'internationalisation de l'Université d'Helsinki. Il faut noter que la stratégie d'internationalisation de l'université était en cours d'élaboration et qu'elle était pratiquement définie lorsque l'université a décidé de participer à l'IQRP pour être

finalement approuvée par le Sénat un mois environ avant la visite de l'EEP. Cette décision a été critiquée par l'EEP qui aurait souhaité que l'université ne mette au point sa stratégie qu'après avoir pris connaissance de la version finale de son rapport. Toutefois, l'EEP a compris les raisons qui motivaient l'université à agir ainsi, surtout lorsque celle-ci a fait valoir que la stratégie en question n'énonçait pas des principes figés, mais un ensemble de lignes directrices devant être adaptées en fonction de l'évolution des circonstances et d'une auto-évaluation permanente, et que le rapport de l'EEP contribuerait lui aussi à ce processus.

Le rapport souscrit pleinement à la stratégie d'internationalisation de l'université, mais formule aussi quelques critiques contre certains principes qui la sous-tendent, contre certaines méthodes de gestion ou contre l'état d'avancement de certains dossiers. Il suggère aussi, dans un nombre très limité de cas, des priorités qui diffèrent de celles de la stratégie. Le Comité pour les affaires internationales de l'université, qui contrôle et étend en permanence l'application de la stratégie internationale, s'appuie notamment à cette fin sur le rapport de l'IQRP.

L'analyse suivante présente les suggestions et les idées exposées dans le rapport de l'EEP qui complètent la stratégie de l'université ou sont en contradiction avec elle, en précisant dans quelle mesure elles ont été prises en compte lors de la mise en œuvre de la stratégie internationale. On trouvera une version abrégée du rapport de l'EEP en annexe de ce chapitre.

Les suggestions les plus importantes de l'EEP et leurs incidences

Rares sont les suggestions dont on peut dire, à ce stade, qu'elles ont servi à changer l'administration, la recherche, l'enseignement ou la vie universitaire. Comme il a été souligné plus haut, la plupart des suggestions et des idées viennent renforcer des éléments de la stratégie internationale de l'université et soutiennent donc son application. On aurait peine à trouver dans le rapport de l'EEP un élément qui soit totalement contraire à la stratégie, même si certaines idées et suggestions viennent la compléter et introduisent des conceptions nouvelles qui ont été sérieusement étudiées – et doivent continuer de l'être – par les personnes et par les groupes qui élaborent les documents stratégiques et planifient les activités.

La coopération européenne et mondiale

L'EEP note l'importance stratégique accordée à la coopération européenne et la participation très active de l'université aux programmes d'échanges universitaires et aux programmes de financement de la recherche de l'Union européenne. Elle se montre préoccupée par la dépendance excessive à l'égard de l'UE et par la réduction de l'internationalisation à une « européanisation ».

Quant au fait que l'université a si bien réussi à attirer des fonds grâce au Quatrième programme-cadre de l'Union européenne, l'EEP est d'avis qu'un tel succès peut aussi avoir des effets pervers : les priorités en matière de recherche pouvant alors être davantage déterminées en fonction des programmes que des stratégies universitaires, et les fonds de l'UE risquant d'aller à certaines disciplines exclusivement, plus particulièrement aux sciences de la nature, au détriment d'autres filières comme les sciences sociales et humaines qui ont moins de chances de bénéficier des financements de l'UE. Il conviendrait de prendre certaines mesures spéciales pour garantir le financement à long terme, émanant de sources institutionnelles et nationales, de la recherche fondamentale et la recherche menée dans des domaines qui ne sont pas jugés prioritaires par la Commission européenne. Un autre problème se pose : celui de la continuité des financements. Les fonds extérieurs destinés à la recherche, tels que ceux qui proviennent de l'UE, sont des financements à court terme. L'EEP suggère de prévoir un certain niveau de fonds régulateurs pour assurer la continuité des projets de recherche de haute qualité, une fois les fonds extérieurs épuisés.

L'université s'est récemment dotée d'un nouveau comité, le Conseil scientifique, dont les tâches premières sont de promouvoir la recherche et son financement et de développer la structure des postes universitaires. Les problèmes mentionnés plus haut relèvent des tâches échues à ce conseil et figureront sans aucun doute parmi ses priorités. Ce conseil accorde aussi aux universités des fonds propres destinés à la recherche sur demande, et qui servent ainsi souvent de fonds régulateurs en cas de besoin.

Concernant la mobilité universitaire, l'EEP est d'avis qu'une trop grande importance a été accordée au programme européen ERASMUS et au programme scandinave NORDPLUS. Il faudrait accroître la mobilité fondée sur les accords bilatéraux et, en particulier, développer sur cette base les échanges avec des pays non européens, d'Asie-Pacifique et d'Amérique latine, par exemple. L'EEP regrette d'avoir cru constater que l'incitation principale à attirer les étudiants et universitaires étrangers soit liée au souci d'atteindre un équilibre entre les entrées et les sorties dans le cadre des échanges, et souligne l'enrichissement qualitatif que les étudiants et chercheurs étrangers constituent pour la communauté universitaire.

Il faut préciser à ce sujet que le ministère de l'Éducation insiste sur l'importance des aspects quantitatifs de la mobilité des étudiants et que l'université a pour impératif d'augmenter le nombre d'étudiants entrants et sortants et de s'efforcer d'atteindre un équilibre des échanges. Cet équilibre est un objectif nécessaire mais ne saurait être la motivation principale en ce domaine. On peut supposer que la plupart des étudiants et du personnel de l'Université d'Helsinki apprécient la présence des étrangers dans leur environnement proche. Puisque la pratique de l'anglais courant est répandue parmi le personnel et les étudiants, et que nombre d'entre eux parlent aussi d'autres langues, il ne devrait pas y avoir non plus de problèmes de communication.

S'agissant des dimensions régionales, l'EEP a aussi souligné l'importance des activités de conseil, de formation et le renforcement des institutions dans les pays baltes et en Russie. L'observation de l'EEP concernant le financement potentiel de ces activités par l'UE est à souligner. Ayant, entre autres, cette préoccupation à l'esprit, le Comité pour les affaires internationales a formé un groupe de travail *ad hoc* chargé d'établir quel type de coopération universitaire a existé par le passé avec ces pays, ce qu'il serait nécessaire d'entreprendre et quelles sont les perspectives d'avenir. Ce groupe a terminé son rapport fin juillet 1998 et ses conclusions serviront de base aux discussions stratégiques sur cette question.

L'internationalisation des programmes d'enseignement

Parmi les ressources potentielles à exploiter pour développer l'internationalisation des programmes d'enseignement on note :

- La présence des étudiants étrangers. Elle pourrait être considérée plus explicitement comme une incitation à internationaliser les processus d'enseignement et d'apprentissage, grâce à des cours très interactifs auxquels participeraient à la fois des étudiants finlandais et étrangers.
- Les projets de recherche internationaux. Ils pourraient être utilisés dans l'enseignement, particulièrement au niveau du troisième cycle, et un système de gratification, récompensant les performances des enseignants dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement pourrait être mis en place.
- Les programmes d'enseignement internationalisés. Ils ne devraient pas être réduits à des cours dispensés en anglais, mais intégrer la dimension internationale tant dans leur contenu que dans leur forme. Tous les cours dispensés dans une langue autre que la langue nationale devraient être suivis à la fois par des étudiants finlandais et étrangers.
- Une approche plus structurée des cours proposés en anglais. Elle aiderait à rendre le programme d'enseignement plus attrayant pour les étudiants étrangers des programmes d'échanges. Actuellement, il semble y avoir une offre fragmentée de cours isolés (mais il existe des programmes de maîtrise et des modules de cours cohérents proposés en anglais).

L'université a pris bonne note de ces points. Le Comité pour les affaires internationales a mis en place un groupe de travail *ad hoc* pour développer l'enseignement international. Il a formulé certaines recommandations qui vont tout à fait dans le sens des commentaires de l'EEP. Il encourage les facultés à prendre des mesures visant à améliorer la situation actuelle.

L'EEP a repéré une certaine dualité dans la politique de l'Université d'Helsinki à l'égard des étudiants étrangers ; bien que mettant tout en œuvre pour recruter des étudiants étrangers dans le cadre des échanges, l'université donne l'impression

de considérer les étudiants étrangers préparant un diplôme plus comme une charge que comme un atout.

Ce problème est lié notamment au contexte législatif finlandais qui ne prévoit pas de versement de droits de scolarité pour les filières sanctionnées par un diplôme. Les étudiants étrangers préparant un diplôme ont besoin d'étudier plus longtemps dans les départements que les étudiants finlandais (nécessité de suivre, en plus, des cours d'initiation et des cours de langue) ; comme le financement de ces départements dépend en grande partie du nombre de modules suivis, les étudiants internationaux préparant des diplômes ne sont pas économiquement rentables pour les départements, car leur rythme d'études est plus lent que celui des Finlandais en général. Tel est particulièrement le cas des étudiants venant des pays en développement. Le Comité pour les affaires internationales a institué un groupe de travail et nommé un chercheur chargé de rendre compte de l'interaction entre l'université et les pays du tiers monde, et de suggérer des solutions possibles. Son rapport a été achevé fin juillet 1998. L'une des solutions suggérées est de tenter d'obtenir des fonds auprès d'organismes d'aide au développement et de présenter l'éducation comme une forme d'aide au développement. Ce rapport servira de base aux débats sur cette question.

Les stratégies de marketing

L'EEP encourage l'université à se préoccuper davantage de promouvoir ses compétences dans les domaines de l'enseignement et de la recherche auprès de la communauté internationale. Elle devrait mettre l'accent sur les éléments suivants :

- L'excellente qualité de ses groupes de recherche en général.
- L'existence de certains créneaux de recherche (épidémiologie).
- Le caractère unique de certaines de ses ressources (la bibliothèque russe).
- Un réseau de coopération internationale basé sur les technologies de l'information.
- Des conditions de recherche excellentes fondées sur de solides traditions.

Il est vrai que des stratégies de marketing devraient être développées. C'est le Comité pour les affaires internationales, en collaboration avec le département des relations publiques et le département des services pour la recherche, qui devrait s'en charger.

L'EEP a été intriguée et surprise par le rôle joué par les sociétés appartenant à l'université (Helsinki University Development Services Ltd, Helsinki University Knowledge Services Ltd, etc.) dans les stratégies de marketing et d'internationalisation. Elle a constaté que ces sociétés fonctionnaient de manière isolée et marginale. Telle était aussi l'impression de la haute administration de l'université qui, à présent, étudie de près leur fonctionnement.

Questions d'ordre organisationnel

L'EEP a tenté d'analyser la durabilité de l'effort d'internationalisation selon deux critères. Le premier a trait à l'intensité de l'effort international, marginal et périphérique d'un côté, tout à fait prioritaire et central de l'autre. Elle a constaté que l'université évoluait très rapidement dans cette dernière direction. Le deuxième critère correspond au degré de systématisation des efforts et va du plus ponctuel au plus systématique. A cet égard, l'EEP n'a pas été tout à fait convaincue que les dispositions prises soient aussi systématiques qu'il conviendrait, sans pour autant freiner l'esprit d'entreprise indispensable pour fonctionner avec efficacité dans l'arène internationale, obtenir des bourses ou assurer la promotion des étudiants.

A partir de cette analyse, l'EEP a recommandé qu'une attention soutenue soit accordée aux actions et points suivants.

Politique en matière de personnel

- Attirer des universitaires étrangers de haut niveau (par des salaires compétitifs et des contrats à durée indéterminée).
- Mieux intégrer les enseignants étrangers lors de leurs visites.
- Prévoir un budget adapté pour financer les missions du personnel enseignant et les congés sabbatiques à l'étranger.
- Élargir les critères promotionnels pour y inclure un enseignement de haut niveau et le travail à l'étranger.
- Organiser des réunions d'information par pays pour la formation du personnel.
- Organiser des réunions d'information sur l'UE.
- Développer les compétences linguistiques.
- Organiser des cours où soient réunies des nationalités différentes.
- Développer des matériels pédagogiques d'enseignement à distance.
- Régler les problèmes de contrat liés au travail à l'étranger.

L'université a adopté un programme pour améliorer sa politique en matière de personnel mais la plupart des aspects mentionnés ci-dessus en sont absents. Certains points ont certes été discutés, mais beaucoup ne semblent pas très réalistes dans les conditions économiques actuelles, malgré tout l'intérêt qu'ils peuvent présenter.

La gestion financière

- Transparence des flux de revenus et de dépenses.
- Crédits pour le développement et fonds de démarrage.
- Détermination précise des coûts et des tarifs des services liés à l'internationalisation et recouvrement optimal des droits de scolarité.

- Avantages financiers pour inciter les établissements à internationaliser leur fonctionnement.
- Stabilité, durabilité et diversification des sources de financement internationales.
- Fiabilité et couverture des risques concernant les projets internationaux.
- Dispositions appropriées concernant la propriété intellectuelle.

L'université va bientôt parvenir à atteindre son objectif concernant la transparence des flux. Des avantages financiers existent depuis 1993, mais au vu des expériences le Comité des affaires internationales a suggéré leur révision en 1997. Cette révision a eu lieu et les nouvelles dispositions sont entrées en vigueur au cours du deuxième semestre 1998.

La convergence et la compatibilité des objectifs de l'université et des facultés

- Moyens d'inciter certains départements peu enclins à le faire à s'engager de façon satisfaisante sur la scène internationale.
- Meilleure articulation entre les objectifs et les priorités budgétaires.

Ces questions se reflètent dans les accords annuels entre départements et doyen, et entre doyens de facultés et le recteur.

Procédures cohérentes de contrôle de la qualité des activités internationales dans leur ensemble

L'évaluation de la recherche fonctionne bien car l'examen par les pairs est une tradition de longue date. En ce qui concerne l'enseignement, on a fait beaucoup pour créer des méthodes d'évaluation pertinentes. Dans ce contexte, on peut aussi se référer à l'exercice d'auto-évaluation, au cours duquel certaines personnes interviewées ont exprimé leur préférence pour une évaluation de l'internationalisation intégrée à une évaluation générale.

La question des relations entre l'administration, les facultés et les départements

- Articulation des priorités de la politique centrale.
- Rôles des unités centrales.
- Intégration étroite des efforts du Bureau des relations internationales et des autres unités centrales.
- Rôle proactif permanent des unités centrales, dans un esprit d'entreprise qui renonce aux méthodes bureaucratiques.

Actuellement, l'administration centrale traverse un processus de restructuration au cours duquel toutes ces questions sont débattues.

Remarques finales

L'application de l'IQRP à l'Université d'Helsinki a constitué une expérience et un projet pilote visant à identifier des pratiques. On peut déplorer en particulier les délais trop serrés réservés à la collecte des données transmises par les facultés et leurs départements et le choix de cette période de l'année qui a posé des problèmes aux facultés. De même, la liste des tâches à accomplir dans le cadre de l'IQRP alors en usage a eu pour effet de donner à l'auto-évaluation davantage un caractère d'inventaire que celui d'une véritable évaluation. Pour cette raison, le rapport de l'EAE est devenu plus un document destiné à l'examen par les pairs qu'un document à utiliser parallèlement au rapport de l'EEP pour la mise en œuvre et l'élaboration des stratégies d'internationalisation et autres stratégies. Un nouveau questionnaire a été élaboré à partir des critiques émises. On peut penser qu'une auto-évaluation qui s'appuierait sur le nouveau questionnaire aboutirait à un rapport d'auto-évaluation plus satisfaisant et plus analytique.

Conformément aux lignes directrices de l'IQRP, chaque université participante a le droit de publier les résultats de l'évaluation ou de les garder confidentiels, ou encore de les traiter en partie comme tels. L'Université d'Helsinki a opté pour une totale transparence dont elle pensait qu'elle profiterait au développement et à l'application futurs de l'IQRP ; elle a donc publié le rapport de l'EEP, la liste des tâches à accomplir dans le cadre de l'IQRP et le rapport de l'EAE, tous trois réunis en un seul volume (Folgelberg et Pajala, 1997).

Cette publication a suscité un tel intérêt dans le monde entier qu'il a fallu la retirer. L'IQRP d'Helsinki a été présenté dans des forums internationaux, tels que la conférence de l'EAIÉ à Barcelone en novembre 1997. Le vif intérêt suscité par le cas d'Helsinki pourrait s'expliquer notamment par le fait que les autres établissements ayant participé à ce projet pilote n'ont guère donné de publicité à leurs évaluations.

L'expérience d'Helsinki a été significative non seulement pour l'université elle-même mais aussi pour la communauté internationale et pour l'évolution du processus. La publication à laquelle elle a donné lieu a permis d'en diffuser largement les résultats.

Bibliographie

FOGELBERG, P. et PAJALA, K. (1997),
« An Internationalisation Quality Review Process : University of Helsinki,
1996 », *Evaluation Projects of the University of Helsinki* 5.

Annexe

Rapport de l'examen par les pairs de l'Université d'Helsinki, 1996

Version abrégée

Membres de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

- M. John Davies, Université polytechnique d'Anglia, Royaume-Uni/Université de La Trobe, Australie (président).
- Mme Jane Knight, Université polytechnique de Ryerson, Canada.
- Mme Outi Snellman, Université de Laponie/CIMO, Finlande.
- Mme Marijk van der Wende, Association pour la coopération académique (ACA), Belgique/Organisation néerlandaise de coopération internationale au niveau de l'enseignement supérieur (NUFFIC), Pays-Bas.
- M. Hans de Wit, Université d'Amsterdam, Pays-Bas (secrétaire).

Membres de l'équipe chargée de l'auto-évaluation à l'Université d'Helsinki

- M. Paul Fogelberg, vice-recteur (président).
- Mme Anna Luikko, directrice des relations internationales.
- M. Jari Niemelä, professeur à la faculté des sciences.
- M. Tari Takamaa, assistant à la faculté de droit.
- Mme Elina Ussa, étudiante en technologie alimentaire, syndicat étudiant.
- Mme Kaija Pajala, coordinatrice du projet, relations internationales.

Introduction

Ce rapport a été rédigé d'après le plan-cadre du « Projet pilote d'élaboration d'un processus d'examen de la qualité de l'internationalisation dans les établissements d'enseignement supérieur », qui relève du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), et est mené en collaboration avec l'Association pour la coopération académique (ACA).

L'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP) a effectué une mission à l'Université d'Helsinki du 9 au 11 Septembre 1996. Pour établir son rapport, l'EEP s'est appuyée sur un compte-rendu détaillé d'auto-évaluation daté d'août 1996, et sur le document intitulé « Stratégies pour les opérations internationales à l'Université d'Helsinki, 1996-2005 », qui avait été préparé par le Comité pour les affaires internationales et soumis à l'approbation du Sénat de l'Université d'Helsinki en août 1996. D'autres documents de référence ont été mis à la disposition de l'EEP avant et pendant sa visite. Elle a eu de nombreux entretiens avec le recteur et les vice-recteurs, le directeur de l'administration, les responsables de plusieurs unités de l'administration centrale, les doyens, une délégation de la faculté des sciences sociales, le conseiller des étudiants étrangers, le chargé de liaison pour la recherche et avec des représentants des organisations étudiantes. L'EEP a également pu s'entretenir longuement avec l'équipe chargée de l'auto-évaluation, à deux reprises, au début et à la fin de sa visite.

L'EEP a reflété dans sa composition les intentions du projet pilote et s'est efforcée de remplir sa mission en exécutant les tâches énumérées dans le document du projet, notamment déterminer :

- Quels sont les objectifs visés par l'internationalisation de l'institution et s'ils sont ou non clairement formulés.
- Comment ils se traduisent dans les programmes d'études des établissements, dans la recherche et dans les fonctions de service public ; comment l'institution apporte le soutien nécessaire à l'internationalisation et quelle infrastructure elle met à son service.
- De quels moyens l'institution dispose pour s'assurer que l'internationalisation atteigne ses objectifs (comment elle contrôle les résultats de ses efforts).
- Quels changements l'université doit apporter à ses stratégies d'internationalisation pour les améliorer.

L'EEP a été impressionnée par le dévouement autant que par l'investissement des personnes au sein de l'université vis-à-vis de l'internationalisation elle-même et du processus d'examen de la qualité de sa stratégie dans ce domaine. Tant les documents que la participation intense aux réunions avec l'EEP témoignent de l'énergie et du temps considérables que non seulement l'équipe chargée de cette tâche mais aussi l'administration centrale, les étudiants, les facultés et leurs doyens ainsi que les secrétaires internationaux ont consacrés à l'auto-évaluation.

L'EEP se félicite de la décision des autorités de l'Université d'Helsinki d'intégrer dorénavant l'examen de la qualité de l'internationalisation à la procédure globale de contrôle de la qualité de l'Université d'Helsinki, facilitant ainsi une interaction positive entre les deux procédures.

L'EEP se félicite par ailleurs que l'équipe chargée de l'auto-évaluation ait pu noter un effet de catalyseur de ce processus, qui a conduit certaines facultés à placer l'internationalisation dorénavant au premier rang de leurs préoccupations. L'auto-évaluation

les a encouragées à investir davantage et a permis à un certain nombre d'idées nouvelles de voir le jour, concernant surtout la mise en œuvre de l'internationalisation plus que ses buts et ses objectifs. La « transparence » et les « échanges » ont été des éléments clefs du processus d'auto-évaluation. L'impression de l'EEP se voit donc confirmée : l'auto-évaluation est bien l'élément essentiel du processus d'examen de la qualité.

Observations d'ordre général

Dans l'ensemble, l'EEP est impressionnée par les résultats de la stratégie d'internationalisation de l'Université d'Helsinki, obtenus sur une période relativement courte. En effet, la création du Bureau des relations internationales de l'université ne date que de 1991 et celle du Comité pour les affaires internationales de 1992, année de la parution du premier document sur le sujet : « Développer les opérations internationales à l'Université 2 d'Helsinki » (approuvé par le Sénat en 1993). La participation à l'ISEP remonte à 1984, celle aux programmes NORDPLUS à 1988 et celle aux programmes de l'UE à 1995 (en partie à 1992). C'est en 1994 qu'a été créé le poste de chargé de liaison pour la recherche, et son taux de succès est un indice très clair de l'efficacité avec laquelle l'Université d'Helsinki a mis en œuvre sa stratégie d'internationalisation. La présence dans la plupart des facultés de secrétaires internationaux à temps plein ou partiel (occupant simultanément d'autres fonctions au sein de l'université) et la création d'un réseau d'étudiants ERASMUS indiquent que cette stratégie se reflète bien à tous les niveaux de l'université.

Les objectifs généraux de la stratégie d'internationalisation de l'Université d'Helsinki tels qu'ils ont été définis dans le dernier document s'y rapportant sont les suivants :

- Assurer un enseignement et une recherche de haut niveau en mettant à profit les échanges internationaux et en encourageant la mobilité des chercheurs, des enseignants et des étudiants finlandais et étrangers.
- Développer la coopération et les financements internationaux en matière de recherche.
- Tenir compte des exigences de l'internationalisme et de l'unification européenne actuels dans l'enseignement et dans le contenu des cours.
- Encourager les aptitudes à la polyvalence linguistique et à la communication. Inciter également les étudiants à suivre un enseignement dispensé dans une langue autre que leur langue maternelle.
- Encourager les étudiants et le personnel enseignant étrangers à apprendre le finlandais, le suédois et à s'initier à la culture finlandaise.
- Faire connaître dans le monde entier les réalisations culturelles et scientifiques de la Finlande.
- Promouvoir le respect et la tolérance envers les cultures étrangères.
- Renforcer l'identité nationale finlandaise en faisant valoir le rôle et la contribution de la Finlande dans la coopération nordique, européenne et mondiale.

En atteignant ces objectifs, l'Université d'Helsinki a dépassé le stade où ses réactions étaient dictées avant tout par les impératifs gouvernementaux. L'EEP est d'avis que la

stratégie de l'université semble avoir, dans une certaine mesure, remplacé les impératifs nationaux par ceux de l'Union européenne. L'EEP comprend bien qu'étant donné leur histoire et leur situation géographique, la nation et l'université considèrent la participation à l'Union européenne et à ses programmes plus comme une attitude naturelle qu'un impératif. Celle-ci risque cependant de créer une dépendance excessive à l'UE et de réduire l'internationalisation à une européanisation. D'une façon générale, il serait trop optimiste de conclure que l'Université d'Helsinki est parvenue au stade où sa stratégie s'appuie sur ses fonds et desseins propres plutôt que sur ceux des sources nationales et internationales. Toutefois, sa nouvelle politique reflète son évolution dans ce sens.

La régionalisation et l'internationalisation

La participation aux programmes de l'UE pose le problème de la durabilité et du degré de dépendance. Autrement dit, la question est de savoir si les programmes européens servent à renforcer et à fournir des ressources destinées aux projets d'internationalisation ou si ce sont eux qui déterminent la stratégie. La première tendance est évidemment la plus souhaitable et à ce stade de la participation et du soutien de l'UE, il est important d'éviter la deuxième. L'EEP souhaite que l'on s'interroge sur les moyens de trouver l'équilibre idéal et le rôle optimal des programmes et des financements de l'UE dans l'internationalisation de la recherche, de l'enseignement et des fonctions de service de l'Université d'Helsinki.

Il est clair que la participation aux programmes de l'UE a été bénéfique à l'internationalisation/régionalisation de l'Université d'Helsinki. Citons à titre d'exemple le très impressionnant taux de succès des projets de recherche subventionnés, tout à fait digne d'éloges.

Par ailleurs, l'importance des activités de conseil, de formation et la création de nouveaux établissements dans les pays baltes et en Russie, constituent un élément essentiel de sa politique internationale, eu égard à la situation géographique de l'université. Il existe encore bien d'autres possibilités à exploiter dans ce domaine, avec le soutien financier potentiel de l'UE et d'autres fonds internationaux.

Toutefois, ces nouvelles possibilités et l'ampleur croissante de la participation aux programmes de l'UE soulèvent des interrogations et des problèmes nouveaux relatifs à la stratégie d'internationalisation de l'université à long terme. L'un d'eux concerne notamment les priorités et l'équilibre géographiques du plan d'internationalisation.

Le nouveau plan d'internationalisation à long terme de l'Université d'Helsinki intègre de façon astucieuse des objectifs de coopération au niveau national, au niveau des pays nordiques, au niveau européen et international. Le développement actuel de la coopération au niveau européen intervient au moment où FINNIDA réduit son soutien au développement et aux projets d'assistance technique par suite de la réduction de l'aide gouvernementale à la coopération avec les pays en développement ; ceci risque à son

tour de se répercuter de façon négative sur la coopération de l'université avec un certain nombre de ses partenaires de l'hémisphère sud.

Il serait donc peut-être nécessaire d'accorder une attention toute particulière aux diverses possibilités de coopération avec les pays situés en dehors des régions nordiques et européennes. Les étudiants, les administrateurs et les universitaires se sont montrés intéressés par une coopération avec les régions de l'Asie-Pacifique, de l'Amérique latine et du Sud. Il serait peut-être judicieux de resserrer les liens avec ces régions du monde. Compte tenu des difficultés que l'on rencontre habituellement pour trouver des crédits à allouer au développement des liens internationaux et des partenariats, il conviendrait peut-être d'envisager des projets conjoints générateurs de revenus, par exemple des contrats d'enseignement et de formation avec les partenaires étrangers sur place, qui permettraient de financer d'autres types d'activités universitaires internationales.

Relations avec l'étranger et services y afférant

Les nouvelles technologies et les échanges d'informations par l'électronique offrent des possibilités toujours plus vastes. Une analyse rigoureuse des coûts et des bénéfices (universitaires/économiques) liés à ces possibilités pourrait aussi aider à la mise en œuvre de la stratégie d'internationalisation en s'appuyant sur l'association de pays la plus judicieuse, du point de vue de l'équilibre géographique et culturel.

D'après ce que peut en juger l'EEP, les partenariats locaux de la coopération internationale offrent des possibilités intéressantes pour l'internationalisation de l'université. Le Projet d'Université d'été d'Helsinki fournit un excellent exemple de partenariats locaux pour l'élaboration d'un programme international. Ce modèle peut en inspirer d'autres en coopération avec des organisations non gouvernementales, des entreprises du secteur privé et d'autres institutions du secteur public en Finlande. La coopération internationale implique d'établir des liens nouveaux avec les partenaires locaux, domaine qui demande à être développé. Cela exige des partenaires qu'ils aient des intentions et des objectifs clairs, car ils ont souvent des motivations et des attentes très différentes qui peuvent s'avérer soit complémentaires soit conflictuelles. Le succès de ces partenariats tant locaux qu'internationaux dépend essentiellement du repérage de ces motivations et de leur compatibilité.

Ceci soulève la question cruciale du rôle de l'internationalisation comme facteur favorable au développement de la région d'Helsinki au sud-est de la Finlande. Il ne fait aucun doute que les activités associées à la recherche subventionnées par l'UE, notamment TACIS, PHARE, EURATOM, le Quatrième programme-cadre, le Fonds de cohésion, etc., ont largement contribué à stimuler les entreprises technologiques qui s'appuient sur la recherche, et il est clair que l'université doit s'efforcer de poursuivre dans ce sens avec le Cinquième plan-cadre dont les domaines prioritaires concordent avec de nombreux besoins locaux.

La dimension internationale de l'éducation permanente – particulièrement dans des domaines tels que la formation des cadres, les programmes de troisième cycle destinés

aux professionnels en exercice, la préparation à des emplois et à des contacts internationaux – semble peu touchée par l'effort d'internationalisation qui se fait sentir partout ailleurs dans l'université. L'EEP pense qu'il conviendrait de s'y intéresser sans tarder et suggérerait aux organisations présentes au sein de l'université ou rattachées à elle, de prendre les principales initiatives en la matière. Il existe en ce domaine une certaine ambiguïté que nous allons maintenant évoquer.

L'EEP a été à la fois intriguée et étonnée par le rôle que jouent les sociétés appartenant à l'université telles que la Development Services Ltd, la Knowledge Services Ltd et le Centre de recherche et de formation Lahti, dans l'internationalisation de l'Université d'Helsinki. Lors des réunions, chaque fois que l'EEP posait des questions aux administrateurs et aux universitaires sur ces sociétés, elle se voyait invariablement répondre qu'ils ne savaient quasiment rien sur elles, si ce n'est qu'elles fonctionnaient de manière isolée par rapport à l'université, qu'elles avaient une activité internationale et qu'il était souhaitable et nécessaire de recevoir davantage d'informations à leur sujet pour pouvoir évaluer si une coopération avec elles était possible. L'EEP, n'ayant pas rencontré les représentants de ces sociétés, n'a donc aucune information concrète qui lui permette de faire des suggestions, et formulera donc son commentaire sous forme de questions.

L'EEP soulève les questions suivantes :

- De quelle manière ces sociétés contribuent-elles et pourraient-elles contribuer, sur les plans académique et économique, à l'internationalisation de la recherche et de l'enseignement ainsi qu'à la renommée de l'université à l'étranger ?
- Existe-t-il des possibilités de coopération plus étroite avec d'autres instituts, centres et départements universitaires ?
- Existe-t-il des réseaux et des contacts dans les pays étrangers utiles à d'autres formes de coopération universitaire internationale et à l'intégration d'une dimension internationale aux fonctions de base de l'université ?
- Le fait que ces sociétés fonctionnent apparemment de façon isolée et en marge des unités universitaires situées sur le campus empêche-t-il de profiter d'occasions rentables d'initiatives d'internationalisation ?

L'Université d'Helsinki devrait se préoccuper davantage de vendre ses compétences dans le domaine de l'enseignement et de la recherche à la communauté universitaire internationale. L'EEP est d'avis qu'elle est trop préoccupée par le fait de trouver des possibilités d'études à l'étranger pour ses propres étudiants et des postes d'enseignant pour ses professeurs. Le succès que connaît l'Université d'Helsinki dans les programmes de recherche de l'UE est un indice clair de sa compétence dans le domaine de la recherche et de l'enseignement comme le démontre sa participation active à ERASMUS. L'université devrait davantage axer la promotion de sa politique d'internationalisation sur cet atout.

Une stratégie de marché devrait mettre en valeur les éléments suivants : *i*) l'information sur l'excellente qualité des groupes de recherche en général ; *ii*) l'existence de certains créneaux de recherche (épidémiologie) ; *iii*) le caractère unique des ressources (la

bibliothèque russe) ; *iv*) un réseau coopératif international basé sur les technologies de l'information ; et *v*) des conditions et des traditions de recherche d'excellente qualité.

La recherche

L'Université d'Helsinki est très orientée sur la recherche. Cette tendance se reflète dans les priorités et les objectifs établis pour les années 90, où la promotion d'une recherche de haute qualité s'inscrit comme première priorité de l'institution. Les contacts de l'université concernant la recherche internationale sont très étendus et les départements ainsi que les membres appartenant à la faculté sont très conscients que les contacts internationaux en matière de recherche sont le fondement même d'une recherche et d'un enseignement de qualité.

L'université met l'accent sur l'internationalisation de la recherche et tire le meilleur parti des fonds internationaux qui lui sont alloués. La source de financement la plus importante provient des programmes de recherche de l'UE. Depuis la nomination d'un chargé de liaison pour la recherche en 1994, l'Université d'Helsinki a réussi à s'attirer de nombreux fonds de l'UE pour financer la recherche, obtenant un taux exceptionnel de demandes de financement acceptées. Le service de soutien chargé des demandes de financement fonctionne bien : un employé de l'administration des finances aide à la préparation des budgets accompagnant les demandes de financement pour la recherche adressées à l'UE.

Les facteurs de réussite décisifs et dignes d'éloges sont les suivants :

- Excellents réseaux d'information en ligne qui permettent la transmission rapide des appels d'offres.
- Dispositions satisfaisantes en matière de propriété intellectuelle.
- Séminaires fréquents.
- Traitement et recensement rapides des offres de projets de recherche par un personnel capable de bien comprendre l'esprit universitaire et de sélectionner judicieusement les projets présentant un intérêt financier et scientifique.
- Bonne mise en réseaux.

Toutefois, il semble qu'on puisse étendre encore les services du Bureau de la recherche et avoir recours à eux notamment :

- Pour mieux exploiter la recherche subventionnée par des fonds internationaux au profit du développement des entreprises locales.
- Pour gérer les fonds diversifiés de la recherche en provenance des fondations internationales et de l'industrie multinationale et pour rechercher des contrats.
- Dans de nouvelles régions du monde : l'Asie du sud-est, l'Amérique latine et le Japon (en améliorant les dispositions sur la propriété intellectuelle).
- Pour la formation au niveau du doctorat – là où les étudiants internationaux sont peu nombreux, et où les consortiums institutionnels existants demandent à être davantage exploités.

En conséquence, une proportion croissante de la recherche conduite par l'université est financée par des sources extérieures, en premier lieu par le Quatrième programme-cadre de l'UE. Il est clair que l'institution est en train d'atteindre le but qu'elle s'était fixé pour s'attirer des fonds de l'UE. Cette réussite peut toutefois s'avérer à double tranchant : d'un côté, l'institution est capable d'élaborer de grands projets de recherche dans les disciplines reconnues prioritaires par la Commission européenne. De l'autre, cette politique peut sembler peu diversifiée et le risque potentiel existe qu'elle finisse par perdre le contrôle de sa politique de recherche. Il ressort clairement des discussions avec les doyens et les recteurs que l'université est consciente de ces dangers potentiels et qu'elle en tient compte dans ses stratégies de recherche.

Les financements de l'UE se concentrent essentiellement sur certains secteurs qui correspondent dans plusieurs cas à ceux que l'université ou le ministère a définis comme Centres d'excellence, et qui sont en conséquence éligibles pour obtenir des fonds institutionnels ou nationaux supplémentaires. Pour ce qui est des disciplines telles que les sciences sociales ou humaines qui, traditionnellement, ne constituent pas de grands groupes de recherche et qui se prêtent moins à la compétitivité, les possibilités de financements extérieurs et particulièrement ceux en provenance de l'UE sont plus rares. Plus les financements extérieurs sont importants, plus ils nécessitent un apport financier considérable de l'institution ou d'autres sources extérieures. Il est plus facile d'obtenir ces fonds quand la recherche dans les disciplines susmentionnées est menée par les Centres d'excellence. Si le développement se poursuit à un rythme aussi rapide, les fonds pourraient être progressivement acheminés et concentrés sur des secteurs qui correspondent davantage aux priorités de l'UE. Il faudrait prendre un certain nombre de mesures spécifiques pour garantir le financement à long terme par des sources à la fois institutionnelles et nationales, de la recherche fondamentale et de la recherche dans des disciplines que la Commission européenne n'a pas élues au rang de ses priorités.

Les pressions étant de plus en plus fortes pour que l'université finance une part croissante de ses activités par des sources extérieures, il est nécessaire d'envisager la question de la durabilité. Les fonds extérieurs pour la recherche – et une fois encore les fonds de l'UE en sont un bon exemple – sont des fonds à court terme, qui correspondent souvent à des besoins. Ils ne permettent pas de financer à long terme la recherche fondamentale et dans le cas de l'UE, ils demandent aussi un investissement financier. L'université commence à résoudre le problème notamment en s'efforçant d'établir des contacts multiples avec les secteurs des affaires et de l'industrie, même si les départements n'ont pas encore tout à fait pris conscience des implications d'un tel changement dans le mécanisme de financement de la recherche. Les facultés et les départements sont en grande partie chargés de financer eux-mêmes leur recherche, mais quelques fonds régulateurs notamment leur permettraient de continuer à travailler sur d'excellents projets de recherche, une fois les ressources extérieures épuisées. Cette question doit être traitée à l'intérieur de l'institution, au niveau stratégique.

Depuis que le montant des financements internationaux augmente, l'institution contrôle mieux la viabilité financière de ses opérations internationales. Toutefois, il lui est toujours

relativement difficile de faire de véritables analyses des coûts et des profits de ses activités de recherche internationales, et de calculer les coûts réels de ses projets de recherche soutenus par des fonds extérieurs. Les systèmes comptables dont elle dispose ne lui permettent pas d'obtenir une vision claire du revenu international. Encore une fois, plus les fonds extérieurs augmentent en proportion, et plus il faudrait que l'institution soit sensible au principe de rentabilité.

Dans une université comme celle d'Helsinki qui se consacre pour une grande part à la recherche, le choix des partenaires de la coopération internationale est d'une importance capitale. Au mieux, les partenaires des divers projets de recherche peuvent aussi servir de pivot dans la coordination des activités internationales d'éducation. L'institution serait bien avisée de prendre en considération les avantages d'une liaison plus active entre les activités internationales d'éducation et de recherche, afin qu'elles puissent s'enrichir mutuellement. Dans ce cas, il serait peut être pratique de fusionner le Bureau des recherches et le Bureau international et de les réunir en un seul lieu.

Les programmes universitaires

D'une manière générale, il est difficile de faire un compte-rendu précis sur l'internationalisation des programmes universitaires de l'Université d'Helsinki. La nature et la structure des tâches à entreprendre dans le cadre de l'IQRP, ainsi que les délais serrés impartis à l'auto-évaluation n'ont permis de recueillir que peu d'indices sur la dimension internationale des programmes d'enseignement. En conséquence, les commentaires suivants s'appuient sur des impressions générales sur le rôle de l'élaboration des programmes d'études à l'intérieur du processus d'internationalisation au sens large, plutôt que sur une analyse systématique des prestations fournies par l'institution dans ce secteur.

On pourrait voir trois raisons d'impliquer plus explicitement le programme d'enseignement dans le processus d'internationalisation :

- Le rectorat insiste pour renforcer les fonctions d'enseignement de l'université ; or l'internationalisation contribue considérablement à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Actuellement, les programmes d'éducation de l'Union européenne mettent depuis peu l'accent sur le développement de la dimension internationale (européenne) des programmes d'étude à l'intention des étudiants non mobiles, soit 95% d'entre eux.
- Les actions de l'Université d'Helsinki qui ont été menées avec succès en ce qui concerne la mobilité des étudiants et du personnel enseignant, ainsi que la recherche, pourraient être mieux coordonnées en étant intégrées au programme d'études.

Il semble qu'il y ait des ressources potentielles à exploiter pour développer l'internationalisation dans trois secteurs :

- L'éducation : avec la présence des étudiants étrangers. Les étudiants des programmes d'échanges et ceux qui préparent un diplôme pourraient être considérés plus explicitement comme des incitations à internationaliser les

processus d'enseignement et d'apprentissage. Des cours conçus de manière très interactive (par exemple travail de groupe, projets et études de cas en collaboration, etc.) permettent aux étudiants finlandais de profiter pleinement de la présence des étudiants étrangers.

- La recherche : les projets de recherche internationaux reconnus semblent constituer une ressource importante pour l'internationalisation du programme d'enseignement, particulièrement au niveau du troisième cycle. On pourrait optimiser les retombées positives des efforts et les investissements en intégrant leurs résultats dans les programmes d'enseignement.
- Le personnel enseignant : le développement de l'internationalisation des programmes d'enseignement dépend de lui en grande partie. On devrait poursuivre les efforts actuels d'internationalisation des enseignants, quitte à créer un système de gratification.

Une autre condition, ou préoccupation, est de nature plus conceptuelle. Il faudrait se garder d'assimiler de façon trop restrictive les programmes d'enseignement internationalisés à des cours dispensés en anglais. La dimension internationale doit être présente à la fois dans le contenu de l'enseignement et dans ses formes. Bien qu'il soit indispensable qu'il y ait des cours en anglais pour attirer les étudiants étrangers, cette condition peut aussi bien entraîner une ségrégation (entre étudiants finlandais et étrangers suivant séparément des cours dispensés en langues différentes), au détriment des bénéfices évoqués plus haut. De même, pour des raisons de rentabilité, il faudrait s'assurer que les cours s'adressent à un nombre suffisant d'étudiants étrangers, en regroupant, par exemple, soit les cours soit les groupes. L'EEP a pris note de l'intention de l'université de faire évoluer la situation de sorte que les cours à l'intention des étudiants étrangers et des étudiants finlandais ne fassent pas double emploi.

Il est important d'avoir des programmes d'enseignement internationalisés à proposer sur le marché mondial. Des expériences réalisées dans d'autres pays montrent que ces programmes attirent davantage d'étudiants internationaux que les programmes traditionnels. Les étudiants sont généralement très motivés par ces programmes car suivre des cours avec des étudiants venant de pays différents présente un grand intérêt.

Il semble à la fois indiqué et stimulant d'encourager les facultés à débattre sur ce sujet et à analyser leurs conceptions des programmes d'enseignement internationalisés ainsi que les dispositions existantes et les possibilités de développement dans ce domaine. S'agissant de ces dernières, les contacts de grande qualité que l'institution a solidement établis avec ses partenaires, les établissements étrangers, représentent éventuellement une option intéressante pour l'élaboration d'un programme d'enseignement conjoint.

Les étudiants

Programmes d'échanges pour les étudiants finlandais

Le nombre des étudiants finlandais partant étudier à l'étranger dans le cadre des programmes d'échanges est rapidement passé de 79 en 1989-90 à 451 en 1995-96. L'objectif

des 500 visé pour 1998 sera très vraisemblablement atteint. Mais la mobilité des étudiants à la fois finlandais et étrangers est par trop liée au programme ERASMUS (65%) et au programme NORDPLUS (20%). Les échanges organisés dans le cadre d'accords bilatéraux et de l'ISEP, bien qu'en augmentation croissante, restent pourtant minoritaires, ce qui risque de rendre les échanges trop dépendants des programmes extérieurs et de la mobilité à l'intérieur du cadre européen.

De l'avis de l'EEP, l'Université d'Helsinki dans sa politique d'échanges d'étudiants réagit trop à des objectifs et à des programmes établis de l'extérieur et s'oriente trop sur les échanges entre pays de l'UE, manquant ainsi d'une politique autonome claire pour atteindre le but ambitieux ainsi défini dans le plan d'internationalisation : « d'ici l'an 2005, chaque diplômé aura eu l'occasion de faire un séjour à l'étranger ». Bien que l'administration laisse clairement percevoir qu'elle envisage sérieusement d'étendre les échanges au-delà des pays de l'Union européenne, ceux-ci semblent se faire plus en fonction des politiques nationales (développer les relations avec l'Asie du sud-est) et des possibilités offertes par le programme européen (notamment des échanges avec l'Amérique latine par le biais du programme Alfa), que des priorités décidées par l'institution elle-même. Définir clairement les objectifs visés et les budgets, prendre des initiatives au niveau institutionnel en toute autonomie, prendre des mesures au niveau des départements pour favoriser les échanges d'étudiants indépendamment de l'Union européenne et avec des pays situés en dehors d'elle, sont les moyens indispensables qui permettront à l'Université d'Helsinki d'atteindre le but visé dans les dix années à venir.

L'EEP a été surprise de constater que ni la faculté ni les étudiants n'attachent vraiment d'importance à l'acquisition d'unités de valeur pendant leurs études à l'étranger. Ces dernières sont vues plus comme une valeur ajoutée qu'une partie intégrante du cursus ; l'interruption des études le temps du séjour à l'étranger est comme problématique. Jusqu'à présent, ni la réglementation nationale ni l'institutionnelle n'ont vraiment incité les étudiants à changer de point de vue. Toutefois, de nouvelles mesures gouvernementales, telles que celle visant à établir le budget des universités en fonction du nombre de diplômes obtenus, feront peut-être changer bientôt les mentalités. Il conviendrait d'accorder une plus grande attention au transfert d'unités de valeur et à l'intégration des études à l'étranger au programme d'études. La décision prise en 1993 par le Sénat de l'université d'appliquer le système européen d'unités capitalisables dans toute la communauté (ECTS) aussi largement que possible est une mesure importante faite pour encourager le transfert des unités de valeur.

Programmes d'échanges pour les étudiants étrangers

L'EEP a constaté un fort sentiment d'incertitude quant à l'attrait qu'est susceptible d'exercer l'Université d'Helsinki pour les étudiants étrangers des programmes d'échanges. Lorsqu'on demande aux autorités centrales, au syndicat étudiant et aux facultés quelle est leur préoccupation majeure concernant la stratégie d'internationalisation de l'université, ils évoquent tous la même : « Comment faire pour attirer des étudiants et des universitaires étrangers en Finlande ». Parallèlement, on observe que l'Université d'Helsinki est très

dépendante pour le placement de ses propres étudiants à l'étranger du nombre d'étudiants étrangers qu'elle recrute dans le cadre de ces échanges. A cette fin, l'université attribue même des primes aux facultés, en fonction du nombre d'étudiants étrangers qu'elles accueillent. Cela ne rend pas justice au rôle que les étudiants et les professeurs étrangers venus dans le cadre des échanges peuvent jouer dans l'enseignement et la recherche à l'université, et à l'attrait potentiel que peut exercer l'Université d'Helsinki de par la qualité de son enseignement et de sa recherche.

L'EEP est d'avis qu'il conviendrait que l'université cesse de se focaliser sur sa crainte d'un déséquilibre des échanges et d'en faire sa motivation principale pour attirer les étudiants et les professeurs, et souligne plutôt – reprenant les propres termes de l'équipe chargée de l'auto-évaluation –, que les « étudiants étrangers [et les professeurs] contribuent à rendre la communauté universitaire plus internationale et l'enrichissent du fait de leur seule présence ».

L'EEP est favorable aux mesures prises par l'Université d'Helsinki pour réduire les obstacles qui empêchent les étudiants étrangers de venir étudier à l'université. La décision de leur donner la possibilité de suivre l'enseignement en anglais, en plus des cours dispensés en finlandais et en suédois, crée les conditions propices à une interaction entre les étudiants finlandais, les étudiants étrangers et le professeur pendant le cours. Il est nécessaire, dans ce contexte, d'encourager les étudiants finlandais à participer aux cours dispensés en anglais, ce qui est possible du fait que la faculté et les étudiants possèdent bien cette langue.

Les services offerts aux étudiants étrangers sont très bien organisés : programmes d'orientation, hébergement, etc. Le rôle actif que jouent l'Université d'Helsinki, le syndicat étudiant et en particulier le réseau étudiant ERASMUS pour fournir ces prestations et orienter les étudiants étrangers des programmes d'échanges, est considéré comme un point positif. En outre, il est important de noter que l'EEP a été favorable à la proposition de créer des cours d'initiation à la langue et à la culture finlandaises.

Les étudiants étrangers préparant un diplôme

L'EEP a repéré une certaine dualité de la politique de l'Université d'Helsinki, s'agissant des étudiants étrangers. Bien que mettant tout en œuvre pour recruter des étudiants étrangers dans le cadre des échanges, l'université semble toutefois, telle est du moins l'impression de l'EEP, considérer les étudiants étrangers préparant un diplôme plus comme une charge que comme un atout. Au niveau de la faculté, on constate une attitude plus positive envers les étudiants étrangers préparant un diplôme, mais on reste préoccupé par les problèmes de préparation à la langue, de niveau d'entrée à une formation préliminaire et d'intégration culturelle.

Dans l'esprit du document rédigé par l'université sur l'internationalisation, l'EEP recommande d'accorder une plus grande attention à la sélection et à la préparation des étudiants étrangers préparant un diplôme (on a évoqué à l'université la création d'une

année préparatoire pour répondre à ce besoin) et aux mécanismes susceptibles d'améliorer leur intégration culturelle active.

L'EEP applaudit les efforts du réseau étudiant ERASMUS pour l'aide qu'il a apportée à la fois aux étudiants étrangers des programmes d'échanges et aux étudiants étrangers préparant un diplôme en les introduisant à l'université. Cela montre de façon exemplaire au reste de l'université que ces deux catégories d'étudiants doivent être considérées d'importance égale pour l'internationalisation de l'université. En fait, l'EEP souhaiterait féliciter le syndicat étudiant pour son organisation en général, pour la gamme complète de services offerts aux étudiants étrangers et pour la relation positive qu'il entretient avec l'université et les autres autorités qui semblent, elles aussi, attentives aux besoins de cette clientèle.

Les questions d'ordre organisationnel

Après avoir examiné les principales activités et les résultats de la politique internationale de l'université, l'EEP se doit d'aborder d'autres éléments qui jouent un rôle primordial dans la mise en œuvre de la mission internationale, notamment la question de la durabilité, les relations entre le centre et la faculté, la programmation et les dispositions générales qui garantissent la qualité des prestations, autant d'éléments qui bien évidemment sont étroitement liés.

Plus la mission internationale des universités prend de l'ampleur et plus il est nécessaire de concevoir leur internationalisation selon deux dimensions. La première se situe entre deux pôles opposés : d'un côté un effort international très marginal et très périphérique, de l'autre un effort international au centre des préoccupations et considéré comme une priorité qui influence le travail de l'université à tous les niveaux et dans tous les secteurs. Il est clair qu'Helsinki évolue très rapidement dans cette dernière direction.

La deuxième dimension concerne le degré de systématisation des efforts d'internationalisation consentis par l'université – du plus ponctuel au plus systématique. Là aussi, Helsinki évolue dans cette dernière direction. L'université doit s'interroger sur ce point : les dispositifs sont-ils aussi systématiques qu'il le faudrait sans pour autant affaiblir l'esprit d'entreprise indispensable pour fonctionner avec efficacité dans l'arène internationale, pour obtenir des bourses de recherche ou pour assurer la promotion des étudiants sur le marché.

L'EEP recommande d'accorder une attention toute particulière aux questions d'ordre organisationnel suivantes :

- Les politiques concernant le personnel enseignant devraient s'efforcer d'attirer les universitaires étrangers de haut niveau par des salaires compétitifs et des contrats à durée indéterminée ; de mieux intégrer les enseignants étrangers invités ; d'établir un budget adapté pour les déplacements et les congés sabbatiques consacrés à la mission internationale ; d'élargir les critères promotionnels pour inclure un

enseignement de haut niveau et le travail à l'étranger. En ce qui concerne la formation du personnel enseignant : il faudrait prévoir d'organiser des réunions d'information dans le pays, à l'intérieur de l'UE, d'améliorer les compétences linguistiques, de créer des cours où soient réunies des nationalités différentes, de développer des matériels pédagogiques d'enseignement à distance ; de régler les problèmes de contrats liés au travail à l'étranger.

- En ce qui concerne la gestion financière : il faudrait s'assurer de la visibilité des flux de revenus et de dépenses concernant tous les aspects des affaires internationales ; prévoir des crédits pour le développement et des fonds de démarrage ; bien déterminer les coûts et les tarifs des services internationaux et le recouvrement optimal des droits de scolarité ; prévoir des avantages financiers pour inciter les facultés et les écoles à internationaliser leur fonctionnement ; assurer la stabilité, la durabilité et la diversification des sources de revenus internationales ; garantir la fiabilité et la couverture des risques concernant les projets internationaux ; prendre les dispositions appropriées concernant la propriété intellectuelle.

- Il faudrait s'assurer de la convergence et de la compatibilité de la programmation aux niveaux des écoles et de l'université/faculté et voir dans quelle mesure les facultés prennent en compte les impératifs de la politique universitaire dans leurs propres priorités. Il y aurait tout avantage à réfléchir aux moyens qui permettraient de pousser certains départements peu enclins à le faire, à s'engager de façon satisfaisante sur la scène internationale ; il conviendrait de veiller à ce que les objectifs soient étroitement articulés avec les priorités budgétaires. Il conviendrait de voir comment les indicateurs de performance des actions internationales peuvent être utilisés de manière judicieuse et avec discernement afin de suivre la réalisation des objectifs stratégiques et de faire évoluer les modes de comportement. Ces questions pourraient être étudiées lors des accords annuels de planification entre les départements et les doyens, et entre les doyens de facultés et le recteur.

Il conviendrait d'examiner le programme d'enseignement dans une perspective internationale. Ici, le rôle de l'interdisciplinarité peut présenter un intérêt. Dans ce contexte, il serait pertinent de faire évoluer le fonds de bibliothèque, et d'assurer des connections à Internet, etc.

- Il conviendrait de soumettre le secteur des activités internationales dans son intégralité à des procédures cohérentes de contrôle de la qualité. Actuellement, les dispositifs concernant la recherche (traditionnelle) fonctionnent relativement bien du fait du rôle prééminent des groupes de pairs extérieurs. On ne peut en dire autant de l'enseignement, des opérations administratives et des services offerts aux étudiants. Il se peut que ces derniers soient d'excellente qualité, mais l'EEP n'a pas été informée de l'existence de dispositifs spéciaux de garantie de la qualité.

Enfin, se pose la question des relations mutuelles entre l'administration, les facultés et les départements, sur laquelle l'EEP n'a pu avoir qu'un aperçu partiel et qui donne lieu habituellement à certaines tensions dans la plupart des universités. L'essentiel serait ici :

- D'articuler les priorités de la politique centrale avec celles des facultés, et, à l'échelon inférieur avec celles des départements. Nous avons déjà évoqué les discussions entre doyens et recteur. Il y a tout lieu d'étendre cette pratique aux réunions d'information de chaque département, afin que ceux-ci puissent définir leurs

priorités après avoir pris connaissance des grands objectifs de l'université, pour pouvoir ainsi y adapter leur réponse.

- Le rôle des unités centrales. Il conviendrait que l'université envisage les moyens de développer une attitude davantage orientée sur le service offert au client, qui aurait pour effet de faire régresser les pratiques bureaucratiques traditionnelles. Cela pourrait s'accompagner d'accords de service, de structures incitatives explicites et visibles pour encourager les départements à fonctionner de façon constructive sur la scène internationale et de la désignation dans les départements et les facultés de coordinateurs chargés des affaires internationales.
- D'intégrer étroitement les efforts du Bureau des relations internationales et des autres unités centrales, afin d'aboutir à un ensemble de vues cohérent et de proposer aux départements des mécanismes de soutien. D'après ce que nous avons pu observer de certains aspects de la gestion du personnel et des finances, cela ne se passe pas toujours ainsi actuellement.
- Que les unités centrales et les hauts responsables des universités continuent de jouer un rôle actif en faisant preuve d'esprit d'entreprise et en renonçant à leurs méthodes bureaucratiques ; il leur faudrait peut-être alors passer du rôle de facilitateurs à celui d'agents chargés de faire la promotion moins dans le contexte de la recherche que de l'enseignement.

Intégrer l'IQRP au plan d'action Monash University, Australie

par

Grant Mcburnie

Le cadre universitaire

Le système australien d'enseignement supérieur comprend 36 universités financées par l'État et deux universités privées. Il existe en outre huit établissements d'enseignement supérieur financés par l'État qui ne portent pas le nom d'université. Monash University, qui est une université d'État, a été fondée en 1958 et a accueilli ses premiers effectifs d'étudiants en 1961. Elle est maintenant la plus grande université australienne, avec plus de 45 000 étudiants répartis sur sept campus (six en Australie et un en Malaisie) ou inscrits dans des programmes transnationaux de Monash en Asie. En Australie, le personnel universitaire comprend 2 500 personnes et le personnel des services généraux plus de 2700. Monash possède dix facultés/instituts : art et dessin ; lettres (sciences humaines et sciences sociales) ; commerce et économie ; technologie de l'information ; éducation ; ingénierie ; droit ; médecine ; sciences et pharmacie. Elle prépare à un large éventail de diplômes allant de la licence au doctorat, ainsi qu'à la maîtrise associant cours et initiation à la recherche et/ou axée sur la recherche et des diplômes de troisième cycle pouvant être obtenus dans un certain nombre de domaines.

L'université est dirigée par le vice-chancelier qui en est également président. Il est entouré de trois vice-chanceliers adjoints, chargés respectivement des affaires internationales et des relations publiques, des questions universitaires et de la planification, des activités de recherche et de développement. Les services financiers et administratifs sont placés sous l'autorité du directeur général. Ces hauts responsables constituent le Groupe du vice-chancelier ou l'encadrement supérieur de Monash University. L'unité universitaire de base est le département ; les départements sont regroupés par discipline pour former les facultés. Chaque faculté est dirigée par un doyen et également trois doyens associés représentant

la faculté en ce qui concerne l'enseignement, la recherche et les questions internationales.

Nature et ampleur de la dimension internationale

Monash University se situe en bonne position au regard de toutes les composantes de l'internationalisation d'un établissement tel que Back et Davis (1995, pp. 121-122) les ont identifiées dans leur étude de l'ampleur de l'internationalisation en Australie : mobilité du personnel et des étudiants ; internationalisation des programmes ; liens internationaux. En effet, en 1994, les auteurs du *Good Universities Guide* ont décerné à Monash le titre d'université australienne de l'année alors que l'internationalisation était le critère essentiel pour l'attribution de cette récompense (Ashenden et Milligan, 1994).

Back et Davis (1995) décrivent la tendance qui a caractérisé globalement le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur australien ces dernières décennies, lequel après avoir privilégié l'aide (assistance aux pays en développement) a pris une orientation plus commerciale (pour attirer les étudiants internationaux qui paient des droits) pour adopter enfin une stratégie consistant à intégrer une dimension internationale dans ses principales fonctions. Monash University (de même que l'université de Nouvelle-Galles-du-Sud) a joué un rôle de chef de file. Son histoire montre aussi que ces différentes phases se sont superposées et associées de bien des façons. Dès le départ, l'université a intégré l'étude de certaines régions dans son enseignement et ses programmes de recherche par le biais du Centre d'études de l'Asie du sud-est et d'autres actions spécialisées similaires. Dans les années 60 et 70, Monash University a accueilli des étudiants asiatiques dans le cadre du programme d'aide du Plan Colombo ainsi qu'un grand nombre d'étudiants à titre privé. Il est intéressant d'observer que c'est entre le début et le milieu des années 80, c'est-à-dire avant l'instauration du paiement des droits de scolarité à la fin de cette même décennie, que Monash a reçu les plus gros effectifs d'étudiants étrangers (18%). Étant donné que l'université a continué de faire payer les étudiants étrangers à partir de la fin des années 80, elle s'est engagée alors à ce que les principaux pays asiatiques dont étaient originaires les étudiants, notamment la Malaisie, l'Indonésie, Hong Kong, Chine, et Singapour, fassent partie des programmes de recherche universitaire, de la structure de l'enseignement et du « marché » de l'université. En 1991, Monash fut la première université australienne à nommer un pro vice-chancelier chargé exclusivement des programmes et du développement en matière d'internationalisation.

Parallèlement à ses propres initiatives, Monash – parfois de concert avec d'autres établissements – a participé avec enthousiasme aux nombreux programmes mis en place par les pouvoirs publics australiens pour renforcer les liens avec l'étranger dans le domaine de l'éducation tels que le Targeted

Institutional Links Program, le University Mobility in Asia and the Pacific Scheme et les accords de coopération spécifiques avec certains pays.

En matière d'internationalisation, l'approche de l'université s'est articulée autour de trois grands axes :

- L'internationalisation des effectifs d'étudiants.
- L'internationalisation de l'expérience éducative des étudiants et du corps enseignant.
- L'établissement et l'encouragement de la présence de Monash à l'étranger.

La proportion d'étudiants étrangers parmi les étudiants de Monash est facilement quantifiable. On compte plus de 5 500 étudiants étrangers provenant de 70 pays sur les campus australiens de Monash, plus de 600 sur le campus de Malaisie (chiffre qui devrait passer à 5 500 d'ici 2003) et plus de 2 500 étudiants qui suivent les programmes transnationaux de Monash à Hong Kong, Chine, Singapour, en Indonésie et en Malaisie. L'Australie est une nation multiculturelle et cette caractéristique se reflète dans la diversité des origines nationales des citoyens australiens et des résidents permanents inscrits à Monash. Pour 20% d'entre eux environ, l'anglais n'est pas la principale langue parlée à la maison et plus de 20 langues sont représentées.

Il n'est évidemment pas très facile de mesurer la réussite de l'internationalisation de l'expérience éducative des étudiants et des enseignants et il s'agit d'un processus permanent. L'université a favorisé une culture universitaire encourageant l'internationalisation du programme qui a pris plus ou moins quatre formes : des diplômés à composante internationale comme la licence de lettres (études asiatiques) et la licence de commerce (marketing international) ; les études des langues et des régions ; les matières à forte connotation internationale comme la politique indonésienne ou l'histoire de France ; l'utilisation chaque fois que cela est possible d'exemples internationaux dans le cadre de l'enseignement d'une matière, comme la purification de l'eau en Thaïlande qui sert d'étude de cas dans le programme des sciences de l'environnement. Une très large gamme d'options de ce type est offerte aux étudiants de Monash.

Au fil des ans, un grand nombre de protocoles d'accord ont été signés avec des universités étrangères, des institutions et des services gouvernementaux ce qui a eu pour effet d'accroître les possibilités de mobilité pour les étudiants et le personnel grâce aux bourses pour étudiants, à des formules de financement des congés sabbatiques et des programmes d'études extérieures pour le personnel titulaire des facultés. Nombreux sont les centres de recherche qui à l'université se spécialisent dans les études internationales, régionales ou axées sur un pays en particulier. Citons l'Institut d'Asie de Monash University, le Centre d'études de l'Asie du sud-est et le Centre de Monash University pour la recherche dans le domaine de l'éducation internationale, qui a été créé récemment. Monash

University est représentée à l'étranger par un campus complet en Malaisie et elle a passé différents accords de partenariat qui prévoient la mise à disposition de sites d'enseignement en Malaisie, à Hong Kong, Chine, à Singapour et en Indonésie. Des centres universitaires d'études australiennes ont été créés en partenariat avec d'autres universités aux États-Unis, en Angleterre et en Allemagne. Le projet de création d'un campus en Afrique du Sud est bien avancé.

Les raisons de l'introduction de l'IQRP

Pour comprendre le contexte de l'étude consacrée à Monash il est important d'observer que l'IQRP s'est déroulé avant, et dans une certaine mesure en prévision de la mise en œuvre des profonds changements envisagés dans l'ensemble de la structure administrative et de l'encadrement supérieur de l'université. L'examen de l'internationalisation de Monash a été mené dans le cadre d'un vaste processus d'évaluation interne englobant tous les aspects de l'université.

Alors que Monash est en très bonne position pour ce qui est de l'internationalisation de ses programmes, ses réalisations dans ce domaine pourraient être considérées par un œil critique comme un mélange de planification méticuleuse au niveau central, d'initiatives individuelles, d'évolutions antérieures, de circonstances favorables et d'événements ponctuels. Monash souhaitait faire le point, mettre à profit ses réussites, identifier les problèmes et essayer de les résoudre. Dans l'ensemble, il s'agissait de réévaluer les objectifs de l'université, de les exprimer clairement dans le cadre d'une politique universitaire explicite et d'introduire des stratégies d'internationalisation dans le nouveau programme de l'établissement.

Il faut remarquer également que le système universitaire australien n'a pas une longue tradition d'évaluation externe. Les universités d'État s'auto-habilitent conformément à des procédures rigoureuses supervisées par le conseil de chaque université. Des examens nationaux de la qualité de l'enseignement ont été réalisés de façon ponctuelle et l'examen systématique de l'internationalisation de l'expérience des étudiants n'était pas une priorité des pouvoirs publics.

En matière d'internationalisation de l'enseignement, Monash a toujours tenu à utiliser des mesures externes de la qualité, surtout des mesures internationales, pour évaluer son image dans le contexte mondial. Comme les établissements du monde entier, Monash reconnaît que le terme « qualité » possède de nombreuses significations (aptitude à l'emploi, meilleure pratique mondiale, bon rapport qualité-prix, satisfaction du client, etc.) qu'il faut concilier et examiner en matière d'éducation. L'université continue d'encourager le débat sur ces questions.

L'IQRP est un instrument international et externe de mesure de la qualité. Dans un contexte où le recours à un examen externe n'est pas une pratique courante, le lien entre l'IQRP et l'OCDE, organisation qui jouit d'une grande notoriété, devait

selon toute vraisemblance gagner le respect et la confiance de la communauté universitaire de Monash qui participait au processus. C'est pour toutes ces raisons que la Monash University a jugé très intéressante la possibilité d'entreprendre l'IQRP.

Mise en œuvre de l'IQRP

L'analyse et le rapport d'auto-évaluation

Monash University a procédé à l'IQRP dans un ordre différent de celui proposé par le modèle. Compte tenu de la taille de l'université et du caractère permanent de la planification, il était plus pratique de consulter l'ensemble de la communauté universitaire *après* avoir distribué le rapport d'auto-évaluation et le rapport d'examen par les pairs comme base de discussion et d'analyse.

La préparation du rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation (EAE) a été coordonnée par le Bureau international dirigé par le pro vice-chancelier chargé des programmes et du développement en matière d'internationalisation.

L'élaboration du rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation a comporté trois phases.

Regrouper l'information détenue par le Bureau international

Le Bureau international était déjà en possession de nombreux documents internes et externes se rapportant à l'IQRP. L'information qui a été obtenue le plus facilement concernait les questions internationales dont le bureau était chargé, telles que la mobilité des étudiants, les échanges de personnel, les relations entre universités, le recrutement international des étudiants et leur soutien. Les rapports et les études existants ont été utilisés, notamment les documents préparés pour la visite de la commission chargée d'établir le *Good Universities Guide* ; les évaluations internes de Monash (relatives au département des langues et aux services de soutien de l'apprentissage, à l'Institut d'Asie de Monash, à l'enseignement des langues asiatiques) ; et les enquêtes sur la satisfaction des étudiants étrangers. Parmi les autres sources, il faut mentionner les documents traitant de la planification stratégique et de la politique de l'université, des relations publiques et du marketing, les catalogues de cours, les rapports statistiques, le règlement du personnel ainsi que le matériel de perfectionnement du personnel.

Le bureau a également rassemblé des informations historiques et contextuelles relatives à l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Australie. Il faut citer à cet égard les rapports émanant de l'Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC) et de différents ministères du gouvernement fédéral comme l'Emploi, l'Éducation et la Formation et les Affaires étrangères et le Commerce. Dans certains cas, il a fallu préciser pour l'EEP (équipe chargée de l'examen par les pairs) que

certaines politiques concernant la dotation en personnel et les étudiants (en matière de restrictions d'emplois et de réglementation pour les visas des étudiants) découlaient du respect de la législation gouvernementale plutôt que de la stratégie de l'université.

Obtenir des informations auprès des services compétents de la communauté universitaire

Une explication de l'historique et de l'objectif de l'IQRP, accompagnée de questions spécifiques devant faire l'objet d'une réponse, a été envoyée aux services compétents de l'université. Il s'agissait des mêmes personnes qu'il était prévu de faire interviewer par l'équipe chargée de l'examen par les pairs. Celles qui étaient bien au fait des questions internationales ont volontiers accepté d'être invitées à expliquer en détail le rôle de leur domaine. Quant à celles qui s'occupaient essentiellement des questions nationales, ce fut une nouvelle occasion de réfléchir à la dimension internationale de leurs activités.

Réaliser des travaux complémentaires de recherche sur les établissements

Lorsque le pro vice-chancelier et son personnel eurent regroupé en un ensemble cohérent, la documentation rassemblée, des recherches complémentaires ont été menées à bien pour combler les lacunes et actualiser les données. Par exemple, à la demande du Bureau international, le Service des ressources humaines a examiné systématiquement les rapports concernant les programmes d'études extérieures (congés sabbatiques) afin de déterminer les caractéristiques des pays où le personnel universitaire avait des activités sabbatiques. Le Service de recherche a mis à jour les informations concernant les publications de Monash dans les revues spécialisées internationales ainsi que la recherche menée en collaboration avec des collègues de l'étranger.

Un premier projet complet a été envoyé aux personnes qui avaient transmis des informations, ce qui leur a permis de réviser leur section à la lumière du document entier. Le projet révisé a alors été remis à l'EEP et aux personnes qu'il était prévu d'interviewer.

Le rapport de l'EAE de Monash, tout en étant détaillé et complet, est en quelque sorte un document intermédiaire qui a été ultérieurement intégré au processus plus large de planification de Monash.

La visite et le rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

La deuxième étape qui a suivi la préparation du rapport d'auto-évaluation a été celle de la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs. L'EEP connaissait l'ordre dans lequel Monash se proposait de mener à bien l'IQRP. Dans son rapport, l'EEP a fait remarquer que « l'université s'appuiera sur le rapport d'auto-évaluation

et ce compte-rendu de l'examen externe pour procéder à une évaluation permanente, dans l'ensemble de l'établissement, des activités d'internationalisation et de planification » (p. 1).

Pendant deux jours, l'EEP a interviewé une quarantaine de membres du corps enseignant, du personnel administratif et des étudiants de Monash University en fonction d'un calendrier établi d'un commun accord. Parmi les personnes interrogées figuraient :

- De hauts responsables chargés de la planification, de la gestion et des systèmes d'organisation de l'université.
- Des membres de la faculté d'études des langues et des régions.
- Des enseignants chargés des programmes internationalisés (dans le domaine des lettres, du commerce, de la technologie de l'information et de la médecine).
- Des membres du personnel administratif chargés des services aux étudiants.
- Des agents du service des relations extérieures.
- Des membres du corps enseignant et de la direction chargés de la collaboration internationale dans le domaine de la recherche et des travaux universitaires.
- Des membres de la direction des ressources humaines, notamment des personnes s'occupant des nominations, du perfectionnement professionnel et du programme d'études extérieures (congrès sabbatiques).
- Du personnel des services de langues et de l'apprentissage (qui apportent un soutien universitaire aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage).
- Du personnel enseignant et du personnel administratif s'occupant des étudiants faisant leurs études à l'étranger et des échanges d'étudiants.
- Des étudiants étrangers.

Dans le cadre de la troisième étape, l'EEP a remis un rapport écrit à Monash portant sur chacune des catégories couvertes aussi bien par l'IQRP que par le rapport d'auto-évaluation. Le rapport de l'EEP a fait état de points forts et formulé des critiques constructives en ce qui concerne les domaines qui devaient être l'objet d'une attention particulière.

Avantages de l'IQRP

Immédiatement après l'IQRP, Monash a été soumise à l'examen GATE pour ses cours dispensés à l'étranger. Les leçons tirées de l'IQRP et de GATE, qui remplissent tous deux des fonctions différentes mais complémentaires, ont été alors incorporées dans le système de planification de Monash. GATE joue maintenant un rôle permanent dans l'examen de la qualité des cours dispensés à l'étranger par Monash et l'université envisage d'entreprendre un IQRP (ou un exercice identique) sur ses campus internationaux.

A la lumière de ces développements, les sections suivantes passent en revue l'emploi des instruments d'examen de la qualité en matière d'internationalisation en tenant compte de trois éléments :

- Les plans de l'établissement en matière d'internationalisation : l'IQRP et le Plan d'action de Monash.
- L'assurance-qualité pour l'éducation transnationale : certification GATE des programmes de Monash proposés à Hong Kong, Chine, en Malaisie et à Singapour.
- Les campus internationaux : le Programme mondial de Monash en Malaisie.

L'IQRP et la planification de l'établissement : le Plan d'action de Monash

Planification stratégique

L'impact de l'IQRP apparaît surtout dans la contribution qu'il apporte à la planification stratégique de l'université. En 1997, dans le cadre d'un processus permanent de planification et de développement, l'université a publié *Leading the Way : The Monash Plan 1998-2002* qui définit clairement les buts et les objectifs en matière de performance. L'internationalisation de l'université est un élément majeur du programme ; ce thème est traité dans la section intitulée « Acquérir une dimension mondiale » et repris dans l'ensemble du document.

A l'issue de l'IQRP, le rapport de l'EAE, le rapport de l'EEP et les informations contextuelles explicatives ont été regroupés et envoyés à tous les doyens de faculté et aux hauts responsables qui devaient formuler leurs commentaires. Toutes ces informations ont servi de base à l'élaboration du Plan d'action de Monash qui relevait d'un exercice de plus grande ampleur. Parmi les nombreuses ressources utilisées, l'IQRP a été particulièrement apprécié du fait de son caractère global et systématique et de la perspective internationale qu'il offrait.

Le rapport de l'EEP fait observer que Monash « est l'une des premières universités du monde où l'internationalisation atteint de telles proportions » (p. 5) et félicite l'université sur un certain nombre de points forts. Parallèlement, il formule plusieurs critiques sévères et des suggestions incisives, mais toujours dans un esprit constructif et dans le but de contribuer à l'amélioration des résultats qui est un objectif partagé par tous.

Plutôt que d'énumérer les mesures prises par Monash en réponse à chacun des points soulevés dans le rapport de l'EEP et la procédure d'auto-évaluation, on peut signaler qu'ils ont tous été pris en considération, de même qu'un grand nombre d'autres questions dans le cadre du Plan d'action de Monash et de ses activités connexes. Afin d'en illustrer un aspect fondamental, nous allons examiner tout particulièrement l'internationalisation du programme d'enseignement.

L'internationalisation du programme d'enseignement

Au moment où Monash a été soumise à l'IQRP, la stratégie d'internationalisation du programme d'enseignement de l'université consistait essentiellement à encourager les universitaires et les instituts à incorporer une dimension internationale dans les matières enseignées et à offrir aux étudiants un grand choix d'options pour acquérir des diplômes à double cursus. Il est important de noter également que les étudiants disposent d'un large éventail de possibilités pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger.

En accordant à Monash le titre d'université australienne de l'année pour 1994-95 alors que le sujet était précisément l'internationalisation, les auteurs du *Good Universities Guide* ont fait notamment des commentaires sur les efforts déployés par l'université pour accroître l'expérience des étudiants :

« Monash a été l'une des premières à constater que pour devenir une université internationale il ne suffisait pas de vendre des places à des étudiants étrangers. Elle voulait changer la perception que les jeunes australiens ont d'eux-mêmes et de leur avenir professionnel. En poussant cette ambition plus loin et plus vite que d'autres elle a été parmi les premières à comprendre que l'internationalisation est un processus à la fois facile et compliqué. Ouvrir ses portes aux étudiants de la région et du monde entier peut se faire assez rapidement et assez facilement. Relever la qualité de l'enseignement et des autres services pour ces étudiants est en revanche plus difficile et prend plus de temps. Ouvrir aux étudiants australiens des fenêtres sur d'autres mondes ... est le plus difficile de tout. » (Ashenden et Milligan, 1994, p. 83)

Si les stratégies d'internationalisation ont très bien réussi dans certaines facultés (notamment les facultés de lettres, de commerce et d'économie, de droit et de médecine), les résultats ont été moins probants dans d'autres disciplines.

Le rapport de l'EEP fait état des réussites de l'université à ce sujet, mais observe que l'équipe « n'a pas pu établir clairement si l'internationalisation du programme, actuellement mise en œuvre par les membres du corps enseignant ou les différents départements, correspondait à une politique délibérée de l'établissement » (p. 3).

En vertu du Plan d'action de Monash, l'internationalisation du programme d'enseignement est maintenant explicitement présentée comme étant un objectif de l'université :

« Conformément à l'une de ses trois principales orientations, Monash fera en sorte que tous ses étudiants aient l'occasion de bénéficier d'une formation internationale. D'ici deux ans, tous les programmes diplômants de Monash apporteront la preuve, au niveau des matières enseignées,

qu'ils visent résolument à obtenir des résultats probants en matière d'internationalisation. » (Monash University, 1997, p. 8)

Pour contribuer à atteindre cet objectif, la dimension internationale fait désormais partie des éléments normalement pris en compte dans la procédure d'approbation des cours de l'université. Chaque nouveau cours fait systématiquement l'objet d'un examen par les pairs en fonction de critères déterminés (concernant les éléments du contenu, les méthodes d'évaluation, les modes de prestation, etc.). L'une des exigences consiste à démontrer de quelle manière le cours contribue à donner aux étudiants une perspective internationale de la discipline (Monash University, 1998, pp. 8-9). Une exigence identique sera appliquée aux cours actuels à partir de 1999. Il conviendra ultérieurement d'analyser les raisons du succès de cette stratégie.

Études à l'étranger

Étudier à l'étranger représente un autre moyen essentiel d'internationaliser son expérience éducative. Si Monash peut se prévaloir de plusieurs programmes de mobilité des étudiants ayant eu d'importantes retombées, l'université reconnaît qu'elle n'a pas attiré autant de participants qu'elle aurait souhaité. Grâce à l'IQRP, l'EAE et l'EEP ont identifié un certain nombre de questions à régler en vue d'accroître la mobilité internationale des étudiants de Monash :

- Intégrer autant que possible des études à l'étranger dans le programme.
- Élaborer une politique cohérente en matière d'unités de valeur pour les études internationales.
- Simplifier les procédures afin de permettre aux étudiants de profiter des possibilités d'études à l'étranger offertes par l'université.
- Regrouper les ressources de l'administration centrale et de la faculté en vue d'améliorer le service aux étudiants.
- Améliorer et établir un lien entre les services de préparation au départ (notamment les services d'information sur les visas, l'hébergement et les programmes universitaires), et les services d'assistance au retour (notamment, l'établissement de rapports et l'octroi des unités de valeur universitaires) fournis aux étudiants.

Dans *Leading the Way* (Monash University, 1997), l'université a pris trois mesures pour traiter de ces questions : fixation d'un objectif mesurable ; mise en place d'une procédure impliquant une étroite collaboration entre le personnel enseignant et le personnel administratif ; affectation à cette tâche de crédits budgétaires importants et croissants. Le Plan d'action de Monash fixe à 10% la proportion d'étudiants débutants qui devront effectuer une partie de leurs études à l'étranger afin d'obtenir des unités de valeur pour leur diplôme à Monash. Au cours de la première année de fonctionnement, plus d'un million de dollars australiens ont été budgétisés à cet effet et il est prévu d'augmenter ce chiffre au

fur et à mesure de l'accroissement des effectifs d'étudiants participant à ce programme.

Un bureau « Monash à l'étranger » a été créé pour gérer les programmes et assurer la liaison avec chacune des facultés ou instituts afin de mettre au point des stratégies appropriées aux différentes disciplines et améliorer la mobilité des étudiants. Il propose une série de programmes, notamment :

- Des échanges d'étudiants.
- L'étude des langues.
- Des stages en entreprise.
- Des voyages professionnels.
- Des voyages artistiques et culturels.
- Des projets de services pour la communauté.

La réussite de ce nouveau programme de mobilité sera mesurée au moyen d'un certain nombre d'indicateurs de performance tels que le nombre de participants, la répartition entre les disciplines, les progrès universitaires et les commentaires des étudiants.

Accords internationaux entre établissements

Au fil des ans, l'université a signé des protocoles d'accord avec 168 établissements de 30 pays dans le but d'organiser des échanges d'étudiants et de personnel et d'effectuer des travaux de recherche en collaboration. L'une des questions posées dans l'IQRP concernait le niveau d'activité de ces accords. Comme on pouvait s'y attendre, l'éventail des réponses allait d'une très forte activité à une activité sporadique ou très faible.

Le vice-chancelier, le professeur Robinson, a fait remarquer que :

« La coopération officielle est l'élément de l'internationalisation des relations entre établissements qui se développe le plus rapidement. Dans ce sens, la coopération dépasse de beaucoup ce qui est prévue dans les accords. Trop de vice-chanceliers et de recteurs d'université ont hérité d'un trop grand nombre d'accords de ce type qui sont venus remplir des classeurs rarement ouverts. » (Robinson, 1998, p. 5)

Aux premiers stades de l'internationalisation, l'accroissement des relations entre les établissements était une priorité. Conformément au Plan d'action de Monash, l'université procède actuellement à un réexamen de ses accords avec d'autres établissements « afin de définir un ensemble plus restreint de relations essentielles très actives et importantes » (Monash University, 1997, p. 17). L'une

des approches possibles consiste à préciser la nature des relations avec chacun des établissements, qui peuvent être classées dans les catégories suivantes :

- Relations au niveau universitaire (lorsque trois facultés/instituts ou plus participent de chaque côté).
- Relations au niveau des facultés (lorsqu'une, ou parfois deux, facultés participent de chaque côté).
- Relations dans différents domaines d'activité : échanges d'étudiants, échanges de personnel, échange de matériel pédagogique universitaire, enseignement en collaboration, recherche en collaboration.
- Relations privilégiant une activité telle que l'échange d'étudiants ou la consultation conjointe à propos d'un projet de service communautaire.

Un certain nombre de mesures institutionnelles ont été prises pour traiter de ces questions et assurer la mise en œuvre du Plan d'action de Monash. Sous la direction du vice-chancelier adjoint chargé des affaires internationales et des relations publiques, trois groupes consultatifs principaux ont été créés afin de promouvoir les contacts inter-universitaires en matière d'internationalisation. Le Groupe mondial de l'université de Monash (Monash University Global Group), qui comprend le doyen associé chargé des relations internationales de chaque faculté/école, s'occupe essentiellement de l'internationalisation des formations. Le Groupe de travail international (International Working Group) est un petit « groupe de réflexion » qui traite des questions internationales au niveau des établissements. Les groupes s'intéressant à un pays en particulier (Country Focus Groups) se composent de membres de faculté et du personnel intéressés par des contacts avec un pays précis.

L'assurance-qualité dans l'éducation transnationale : la certification GATE de Monash University

Le souci de l'université de procéder à un examen de la qualité de l'internationalisation sur ses campus australiens est naturellement aller de pair avec le désir d'examiner officiellement et de garantir la qualité de ses programmes mis en place à l'étranger. A cet effet, à la fin de 1996, Monash a invité GATE à soumettre à un examen d'assurance-qualité les cours qu'elle dispense à l'étranger. Simultanément, l'université a mis en place ses propres procédures internes d'examen de « l'assurance-qualité de ses programmes à l'étranger ».

Cet exercice qui avait été annoncé dans le rapport de l'EAE a été bien accueilli par l'EEP qui a fait observer (p. 3) :

« L'offre importante de cours faite par Monash à l'étranger est généralement bien acceptée dans toute l'université et dans les pays où les cours se déroulent. Bien que l'université soit attentive à garantir une

qualité générale par le biais de la centralisation et de la décentralisation, l'instauration récente d'un processus d'assurance-qualité pour ces programmes est à la fois acceptée et jugée nécessaire. Cette démarche s'est traduite par l'adoption d'un système intégré d'assurance-qualité associant un examen interne permanent et une certification externe régulière. »

Le processus d'examen GATE et l'IQRP répondent à des objectifs tout à fait différents. L'IQRP vise à aider une université à évaluer son degré de réussite et à concevoir des stratégies pour atteindre ses propres objectifs en matière d'internationalisation – et dans le cas présent, l'internationalisation de l'expérience éducative des étudiants et du corps enseignant de Monash. GATE met l'accent sur la qualité des prestations et le soutien des programmes éducatifs proposés en dehors de leur pays d'origine. Dans l'expérience menée par Monash, les deux instruments de qualité se complètent bien et exercent un effet de synergie avantageux pour l'établissement qui se préoccupe de différents aspects de la qualité de l'internationalisation.

Éducation transnationale

GATE s'intéresse surtout à la dimensions transnationale grandissante de l'internationalisation de l'éducation (se reporter au chapitre 11 pour un examen plus approfondi de GATE et de la méthode de certification). Quelques généralités sur l'éducation transnationale et GATE permettront d'éclaircir ces phénomènes.

GATE propose une définition succincte de l'éducation transnationale dans l'introduction de son manuel de certification :

« L'éducation transnationale désigne toute activité d'enseignement ou d'apprentissage dans le cadre de laquelle les étudiants se trouvent dans un pays différent (le pays hôte) de celui où est implanté l'établissement qui fournit l'enseignement (pays d'origine). Cette situation exige que l'information concernant l'enseignement, le personnel et/ou le matériel pédagogique, traverse les frontières. » (GATE, 1997a, p. 1)

Il existe différents moyens de diffuser l'enseignement au niveau transnational et notamment par le biais : de l'enseignement à distance (avec ou sans soutien local), de jumelage de programmes, de programmes de reconnaissance de diplômes, de campus délocalisés et d'accords de franchise (McBurnie et Pollock, 1998).

Depuis quelques années, l'éducation transnationale gagne en popularité. En 1998, par exemple, 34 universités australiennes sur 38 ont signalé qu'elles proposaient des cours à l'étranger à plus de 20 000 étudiants environ (AVCC, 1998). L'AVCC a reconnu l'importance de l'éducation transnationale et publié un code facultatif de déontologie pour les cours dispensés à l'étranger (AVCC, 1995).

L'éducation transnationale attire les étudiants qui cherchent à obtenir un diplôme étranger sans quitter leur pays de résidence. Elle peut également attirer les employeurs et les pouvoirs publics qui recherchent différentes possibilités de valoriser leurs ressources humaines (notamment les entreprises multinationales ou à vocation mondiale dont les effectifs sont dispersés dans le monde entier). Les fournisseurs d'enseignement en quête de moyens pour étendre leurs marchés à l'exportation sont également attirés par les possibilités offertes par l'éducation transnationale. La dévaluation des monnaies asiatiques devrait accroître la demande d'éducation transnationale dans la région car le coût de la vie et les frais de scolarité dans les pays étrangers sont devenus moins abordables pour les étudiants.

Alors qu'elle offre des possibilités aux étudiants, aux pouvoirs publics, aux employeurs et aux fournisseurs d'enseignement, l'éducation transnationale met en évidence la nécessité de disposer de systèmes d'examen de la qualité de l'enseignement dispensé. L'activité de fournisseurs fantômes ou proposant un enseignement de qualité inférieure est bien entendu une préoccupation importante en matière de « protection du consommateur ». Cependant, même lorsqu'un diplôme est obtenu par le biais de l'éducation transnationale auprès d'une université réputée et est reconnu et validé par le pays d'origine, il se pose un certain nombre de questions :

- Le contenu du cours est-il le même que celui qui est dispensé au siège de l'établissement (et devrait-il l'être) ?
- Le contenu du cours tient-il suffisamment compte des particularités culturelles (pour ce qui est notamment de l'emploi approprié d'exemples locaux et de l'explication de termes ou du contexte étrangers) ?
- Les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées aux objectifs du cours (les styles d'enseignement ne sont pas forcément transférables d'un pays à l'autre) ?
- Les moyens matériels, administratifs, de communication et autres ressources mis en œuvre sont-ils suffisants pour assurer la réussite de l'apprentissage ?

Monash s'est interrogée sur la qualité de son programme d'enseignement transnational en utilisant ses propres critères internes et les principes de GATE.

La certification GATE

D'après GATE, c'est pour les raisons suivantes qu'un établissement ou que les pouvoirs publics peuvent être intéressés par la certification GATE :

« Faire la preuve de son engagement en faveur de la qualité de l'éducation ; la certification est exigée par un pays afin de permettre à un établissement étranger de proposer un programme ; la certification est

acceptée par un pays pour reconnaître les diplômes délivrés par l'établissement ; pour assurer ou améliorer l'employabilité des diplômés ; pour assurer la comparabilité internationale ; pour assurer la mobilité internationale ; pour permettre la transférabilité des diplômes et des unités de valeur ; pour permettre l'accumulation des unités de valeur internationales ; pour attirer les étudiants ; pour exercer un contrôle sur la qualité de l'enseignement exporté par un pays ou importé dans un pays » (GATE, 1997b, p. 3).

Plusieurs de ces raisons s'appliquaient à Monash. L'université se préoccupe d'assurer la qualité de ses programmes transnationaux et d'être perçue comme telle. Son objectif était notamment de montrer son engagement en faveur de la qualité, de faire la preuve de la qualité de son enseignement sur un marché international compétitif, de montrer son souci pour les droits des étudiants en tant que consommateurs et, surtout, de maintenir la réputation et le prestige de Monash. Elle souhaitait en outre prendre l'initiative à une époque où les pouvoirs publics, les employeurs et les étudiants sont susceptibles d'exiger de plus en plus que les fournisseurs d'activités d'enseignement offrent une éducation de qualité.

Examen des cours de Monash dispensés à l'étranger

A la fin de 1996, le Conseil de l'université a chargé une petite équipe (comprenant deux membres du conseil de GATE et des membres du Monash Offshore Quality Assurance Committee) de piloter la mise en application simultanément des principes de GATE et des critères internes d'assurance-qualité pour les programmes de Monash dispensés à l'étranger.

L'équipe chargée de l'examen a examiné 18 cours de licence et de maîtrise en Malaisie, à Singapour et à Hong Kong, Chine, dans les disciplines suivantes : commerce, informatique, études d'infirmier et lettres. Ces cours étaient dispensés intégralement en classe par des universitaires locaux et du personnel enseignant invité de Monash ou bien donnaient lieu à un enseignement à distance avec le soutien du personnel local. Dans tous les cas, c'est le matériel pédagogique de Monash qui était utilisé et les étudiants avaient accès au soutien du personnel, au matériel informatique et aux bibliothèques et médiathèques. Les partenaires étaient variés : universités locales opérant par le biais de leur section d'éducation professionnelle et permanente ; des institutions locales ou des organismes professionnels autorisés par leur gouvernement à proposer des diplômes étrangers en partenariat avec des universités étrangères accréditées ; ou des entreprises privées d'enseignement dûment autorisées.

L'équipe a demandé aux facultés de Monash organisant les cours d'établir des rapports écrits. En règle générale, ces rapports ont été préparés en coopération avec le partenaire étranger. Conformément aux indications stipulées, les questions

suivantes ont donné lieu à des descriptions détaillées avec documents justificatifs à l'appui :

- Mise à disposition du matériel pédagogique.
- Emploi approprié d'exemples locaux et du contexte local pour le matériel pédagogique étranger à la culture locale.
- Normes d'admission.
- Évaluation des étudiants.
- Sélection du personnel.
- Moyens de communication.
- Installations pédagogiques.
- Notification des résultats des étudiants.
- Commercialisation appropriée des cours.
- Accords contractuels.
- Exigences locales pour l'habilitation professionnelle.
- Contraintes juridiques du pays hôte.
- Procédures permanentes d'évaluation.

Après avoir étudié les rapports, l'équipe a visité les installations à l'étranger, rencontré le personnel universitaire et administratif, les étudiants et inspecté les installations matérielles, notamment les salles de classe, les bibliothèques et l'équipement informatique. Pour chacun des cours, l'équipe de la Monash Offshore Quality Assurance a écrit un rapport sur chacun des points qui a été présenté au Conseil de Monash University, à la faculté/institut de Monash concerné(e) et au partenaire étranger. Chaque rapport contenait des recommandations concernant les conditions auxquelles devrait être soumise la poursuite du cours ainsi que des suggestions d'amélioration du cours. La faculté a été priée de faire rapport au Conseil sur la manière dont elle a mis/mettra en œuvre les changements recommandés. Parmi les questions soulevées dans les rapports de l'équipe de la Monash Offshore Quality Assurance, auxquelles l'université a donné suite, on peut citer dans certains cas :

- La nécessité de garantir un contenu local approprié et l'explication du contexte pour le matériel étranger.
- La mise à jour et le remplacement des ouvrages de bibliothèque (dans certains cas, le manuel prescrit en Australie n'était pas facilement disponible dans le pays hôte).
- L'amélioration des moyens de communication entre l'hôte et le fournisseur en spécifiant notamment les protocoles et les temps d'exécution.
- La résolution des questions contractuelles avec les partenaires.

Pour chaque cours, les membres GATE de l'équipe ont préparé un rapport détaillé abordant tous les principes directeurs de GATE. Ces rapports ont été examinés ensuite par les 12 membres du conseil GATE qui ont accordé la certification aux cours de Monash ayant fait l'objet d'un examen et répondant aux

critères imposés. Alors que le résultat de la certification se traduisait par un oui ou un non, il était important que Monash reçoive les commentaires détaillés formulés au cours de l'évaluation afin de pouvoir améliorer les cours ainsi que des remarques sur les problèmes éventuels auxquels il faudra prêter attention à l'avenir.

À l'issue de la phase pilote, le système de la Monash Offshore Quality Assurance et la certification GATE ont tous deux été officialisés et intégrés à l'ensemble du programme universitaire, budgétaire et de planification stratégique de Monash. Les matières inscrites au programme et les normes universitaires des cours de Monash à l'étranger sont soumises aux mêmes procédures d'approbation que tous les cours de Monash. Elles sont tout d'abord examinées minutieusement par la faculté, le comité de l'éducation et le conseil universitaire conformément à la réglementation en vigueur.

Les cours dispensés à l'étranger sont soumis à deux autres processus afin de s'assurer qu'ils conservent leur niveau de qualité lorsqu'ils « traversent la frontière » : un *examen interne* en accord avec le Monash Offshore Quality Assurance Committee et une *certification externe* par GATE. En application des dispositions de l'Offshore Quality Assurance Committee les propositions de cours sont minutieusement examinées deux fois par an et les cours font l'objet d'une évaluation tous les trois ans. La certification GATE devra être renouvelée à la fin de 1999 date à laquelle les cours de Monash seront de nouveau soumis à cette procédure indépendante d'examen.

L'emploi de ces instruments de qualité constitue un élément stratégique du Programme mondial de Monash.

Le Programme mondial de Monash

Dans le cadre de sa stratégie d'internationalisation, Monash s'est lancée dans ce qu'elle appelle le « Programme mondial de Monash ». L'objectif est d'établir une présence importante de Monash sur sept sites internationaux d'ici l'an 2002. L'élément le plus novateur de ce programme sera peut-être l'implantation d'un certain nombre de campus de Monash à l'étranger.

Les termes de « campus délocalisé », « campus étranger », « campus international », « campus d'outremer » sont ambigus. Dans le contexte nord-américain, ces termes désignent généralement un accord en vertu duquel l'établissement hôte – probablement dans le cadre d'un programme d'études à l'étranger – autorise un établissement dans un pays étranger à recevoir ses propres étudiants (américains) qui peuvent y étudier le temps d'un semestre ou d'une université d'été en vue d'obtenir des unités de valeur à valoir sur leur diplôme.

Dans le contexte australien, le terme de « campus délocalisé » est parfois utilisé comme synonyme de « programme jumelé » ou de sites étrangers de soutien pour les programmes d'enseignement à distance (comme indiqué ci-dessus).

Dans le cadre du Programme mondial de Monash, le campus international est défini en fonction de trois critères :

- Il propose des programmes complets couvrant les études universitaires jusqu'à l'obtention du diplôme et se terminant par la délivrance d'un diplôme par l'établissement dispensant l'enseignement.
- Il fait partie intégrante du système éducatif du pays hôte.
- Il s'agit d'un campus à part entière de l'établissement dispensant l'enseignement et il s'intègre de façon aussi homogène que possible à ses filières universitaires ordinaires ainsi qu'à ses systèmes d'administration, d'information et de documentation.

Monash a établi le premier campus de ce type en Malaisie en 1998, à l'invitation du gouvernement malais. Les plans sont bien avancés pour implanter un campus en Afrique du Sud, en étroite concertation avec le gouvernement de ce pays.

Le campus malais de Monash University

Le campus malais de Monash University est le premier du genre à avoir été créé en Asie du sud-est et illustre ce qui va peut-être devenir un nouveau phénomène de l'enseignement international : un gouvernement souverain demande à une université étrangère d'implanter un campus, de proposer des programmes conformes à la stratégie nationale et de s'intégrer dans le système éducatif local et notamment de lui rendre compte.

Cette nouvelle orientation offre d'intéressantes possibilités en matière d'internationalisation. Elle soulève aussi un certain nombre de questions de fond et nécessite de disposer d'instruments appropriés pour le contrôle de la qualité. GATE fait partie de ce processus. L'université prévoit, le moment venu, d'effectuer un examen IQRP (ou assimilé) de l'expérience de l'internationalisation des programmes acquise par les étudiants sur le campus malais. Dans ce cas précis, les objectifs à déterminer seront ceux formulés en collaboration entre le gouvernement national de Malaisie et l'université. Monash University s'est intéressée à la Malaisie peu après sa fondation. A partir de 1963, Monash a accueilli de nombreux étudiants malais au titre du Plan Colombo et d'autres mécanismes d'aide. Alors que les étudiants étrangers acquittant des droits de scolarité sont devenus une composante de l'environnement éducatif australien à compter de la fin des années 80, la Malaisie a continué d'envoyer un grand nombre d'étudiants à Monash. L'université a également mis en place des programmes jumelés en Malaisie qui permettaient aux étudiants de préparer une partie de leur diplôme dans leur pays d'origine et de terminer leurs études en Australie. Il y a quelque

9 000 anciens étudiants de Monash en Malaisie dont un grand nombre jouent un rôle essentiel dans la société malaise. En raison de cette relation étroite et permanente, Monash University jouit, en Malaisie, d'un grand prestige auprès du gouvernement, des professions libérales, des employeurs et des étudiants.

Dans le cadre de son programme national « Vision 2020 », le gouvernement malais s'est fixé comme objectif de renforcer l'infrastructure éducative du pays. Prenant la parole lors d'une conférence sur « Les réformes de l'éducation : la prochaine étape », peu de temps avant l'annonce de la création de Monash Malaysia, le ministre malais de l'Éducation a exposé les grandes lignes de la méthode adoptée :

« L'introduction de six mesures législatives relatives à l'éducation a pour but de faire faire un bon en avant au système éducatif et d'entraîner de profonds changements dans les établissements d'enseignement du pays... Cette démarche est conforme à notre mission qui est de concevoir une éducation de qualité mondiale, souple et novatrice ... [et] fera de la Malaisie un pivot régional de l'éducation et un centre d'excellence éducative à l'approche du prochain millénaire... Cette politique implique de décentraliser et de libéraliser le système. En outre, il nous est apparu évident qu'une éducation dépendant uniquement du secteur public limitera et empêchera la croissance. Aucun gouvernement ne dispose de ressources illimitées pour l'éducation. La gravité de la situation a clairement montré qu'il faut maintenant que le secteur privé participe à l'éducation, notamment au niveau de l'enseignement supérieur. C'est ce qui nous a encouragé à créer des universités privées... [dans un] cadre juridique approprié. » (Razak, 1998)

La loi de 1996 sur « les établissements privés d'enseignement supérieur » ainsi que d'autres dispositions législatives ont ouvert la voie à l'implantation en Malaisie de campus d'universités étrangères, sous réserve de l'invitation du gouvernement.

Le campus actuel de Monash Malaysia s'est développé à partir d'un programme jumelé mis en œuvre avec succès depuis 1990 en partenariat avec Sunway College, un établissement malais d'enseignement privé. Cette opération qui s'est déroulée à Sunway, a été examinée dans le cadre de la certification GATE mentionnée ci-dessus. Le ministère a précisé que les établissements financés par les pouvoirs publics sont tout à fait en mesure de répondre aux besoins de la nation dans le domaine des lettres, des sciences humaines et des sciences sociales. Monash Malaysia donnera la priorité en particulier aux disciplines ayant un lien manifeste avec le souci des pouvoirs publics d'améliorer le niveau scientifique et technologique de la Malaisie : ingénierie, sciences, technologie de l'information, commerce. Ce campus proposera également des programmes d'enseignement à distance. Le gouvernement malais a entamé des négociations avec un certain nombre d'universités de différents pays en vue de la mise en place de campus

étrangers. Il se peut que des accords de ce type soient passés avec plusieurs universités et pays différents. Alors que nous n'en sommes qu'aux prémices, il est bon de réfléchir à certains des problèmes soulevés par ce qui va peut-être devenir une nouvelle composante de l'internationalisation de l'enseignement.

Le pays hôte, en l'occurrence la Malaisie, tire certains avantages de cette situation :

- Sans aucun frais pour le contribuable malais, un établissement étranger renommé se trouve intégré dans le cadre du système malais pour dispenser un enseignement conforme aux objectifs du développement national.
- Les programmes sont introduits après consultation et approbation du gouvernement.
- L'infrastructure éducative du pays s'élargit, en particulier au niveau des programmes de sciences et de technologie (ou tout autre domaine prioritaire pour la nation).
- Les étudiants peuvent préparer intégralement un diplôme étranger dans leur propre pays ce qui leur économise des frais de voyage et de séjour à l'étranger.
- Le campus peut aider la Malaisie à atteindre son objectif qui est de devenir un exportateur net d'éducation, en attirant des étudiants d'autres pays à venir étudier sur le campus ou bien au moyen de l'enseignement à distance.

Il existe deux différences fondamentales entre cette forme de relation et les autres éléments des programmes internationaux de l'université : il s'agit d'un campus à part entière (le septième) de l'université ; il fait partie du système éducatif du pays et Monash est directement responsable vis-à-vis du gouvernement malais.

Ces deux éléments soulèvent un certain nombre de questions concernant l'internationalisation de l'université. Il y aura d'autres possibilités d'enrichissement mutuel et interculturel à l'échelon international dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de l'administration :

- Les stratégies d'internationalisation des programmes seront à même d'intégrer les points de vues des campus internationaux, notamment des études de cas et des matières conçues pour répondre aux besoins d'un pays particulier.
- La dimension internationale des programmes de recherche peut être élargie dès lors qu'il y a une collaboration entre le personnel des campus de différents pays. Les recherches entreprises pour répondre aux besoins d'autres pays où Monash est représentée auront aussi une composante internationale qui n'existe pas forcément dans les projets ayant leur origine en Australie.
- Les caractéristiques du personnel et des étudiants de l'université vont s'internationaliser de plus en plus.

- Il sera possible d'intégrer une composante internationale dans les structures et les procédures administratives puisque tout le système de Monash devra satisfaire aux règlements et aux impératifs de différents pays.
- Le programme de Monash « pour la mobilité à l'étranger » va être élargi afin d'y inclure les étudiants de Monash indépendamment du pays où ils se trouvent.
- Monash devra mettre au point de nouveaux programmes qui sinon n'auraient pas vu le jour dans l'université. Par exemple, en Malaisie, Monash va proposer aux étudiants des matières conformes à l'éthique et aux éléments culturels du programme du gouvernement : des Études islamiques pour les étudiants malais ; l'Étude de la morale pour les étudiants non Malais de Malaisie ; des Études malaises pour les étudiants étrangers. Les facultés de Monash en Australie et en Malaisie collaboreront à la conception et à l'enseignement de ces cours. Bien entendu, ces études permettront d'apporter un éclairage aux études culturelles et autres études sur les campus australiens et la dimension multiculturelle fera partie intégrante des cours.

Tout en tenant compte des différences nationales, Monash élabore actuellement un modèle pour mettre en place ce type de dispositif dans plusieurs pays.

Il faut cependant garder à l'esprit un certain nombre de préoccupations essentielles et de problèmes potentiels et s'attacher notamment à :

- Assurer une utilisation appropriée des valeurs occidentales.
- Prendre en compte les exigences du contexte local.
- Garantir que le programme soit offert dans son intégralité aux étudiants des annexes du campus.
- Adapter les styles pédagogiques.
- Faire en sorte que les considérations financières ne priment pas sur les valeurs éducatives pour ce qui est des questions universitaires.
- Traiter les questions liées aux conditions de travail du personnel enseignant et administratif.
- Prendre en compte les questions politiques, culturelles et d'équité concernant la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé.

Ces questions font l'objet de discussions très animées à Monash et ailleurs et doivent être prises en considération au niveau du dispositif de planification. Outre les systèmes appliqués en interne par Monash, il existe au moins deux instruments externes de contrôle de qualité auxquels Monash attache de l'importance et qu'elle se propose d'incorporer à son Programme mondial.

Le campus malais (de même que les futurs campus prévus par le Programme mondial) seront examinés par GATE afin de disposer d'un mécanisme externe

d'assurance-qualité et seront soumis également aux procédures internes de la Monash Offshore Quality Assurance. En fait, la certification délivrée par GATE, organisme international indépendant, a été l'un des éléments pris en compte par le gouvernement malais lorsqu'il a invité Monash à établir un campus complet dans le pays.

L'université prévoit qu'en temps utile, il conviendra de procéder à examen de type IQRP afin de pouvoir mesurer plus rigoureusement les progrès accomplis dans la réalisation des possibilités offertes par le Programme mondial pour ce qui est de la poursuite de l'internationalisation de l'expérience éducative du personnel et des étudiants de Monash University, quel que soit le pays.

Conclusion : l'incidence de l'IQRP

Monash a tiré parti de l'IQRP de quatre manières au moins :

- L'IQRP a réuni un groupe représentatif varié de la communauté de Monash pour examiner, de manière rigoureuse et structurée, les questions liées à l'internationalisation de l'enseignement.
- Il a incité à dresser un bilan détaillé de l'internationalisation à Monash. Toutes les informations recueillies n'avaient auparavant jamais été réunies dans un même dossier (elles étaient disséminées dans des classeurs et détenues par diverses personnes dans l'université).
- L'université a bénéficié d'informations en retour et de suggestions d'origine interne, externe, locale et internationale.
- L'examen a contribué à identifier les points forts et les domaines exigeant de l'attention. Cette démarche avait bien entendu été entreprise auparavant, mais l'aspect externe/international du processus est venu renforcer ces observations.

Les données de l'IQRP se sont parfaitement insérées dans le processus de planification que Monash avait lancé en 1997 et qu'elle redéfinit chaque année.

Si l'internationalisation de l'enseignement doit apporter de réels avantages à la communauté universitaire, il est nécessaire de fixer en permanence des objectifs, de mettre en œuvre des stratégies pour les atteindre et de mesurer la qualité des résultats. A cet égard, l'IQRP a eu une incidence essentielle au niveau de la planification universitaire de Monash. Associé aux instruments de contrôle de qualité comme GATE, il a joué – et continuera de jouer – un rôle fondamental dans la stimulation des pensées internationalistes de la communauté universitaire.

Bibliographie

- ASHENDEN, D. et MILLIGAN, S. (1994),
« Monash : A Window on to Worlds », *The Independent Monthly*, août, p. 85.
- AUSTRALIAN VICE-CHANCELLORS' COMMITTEE (AVCC) (1995),
« The Code of Ethical Practice in the Provision Offshore of Education and Educational Services by Australian Higher Education Institutions », Canberra.
- AUSTRALIAN VICE-CHANCELLORS' COMMITTEE (AVCC) (1998),
« Offshore Programs conducted under Formal Agreements between Australian Universities and overseas Higher Education Institutions and Organisations », Canberra (disponible sur : <http://www.arnet.edu.au/avcc/internat/offshor.htm>).
- BACK, K.J. et DAVIS, D.M. (1995),
« Internationalisation of Education in Australia », in H. de Wit (dir. pub), *Strategies for Internationalisation of Higher Education : A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America*, EAIE, Amsterdam.
- DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (DEET), HIGHER EDUCATION DIVISION (1993),
National Report on Australia's Higher Education Sector, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (DEETYA) (1998),
Learning for Life : Final Report, Review of Higher Education Financing and Policy, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSNATIONAL EDUCATION (GATE) (1997a),
Certification Manual, Washington DC.
- GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSNATIONAL EDUCATION (GATE) (1997b),
GATE, vol. 3, n° 3.

- MCBURNIE, G. et POLLOCK, A. (1998),
« Transnational Education : An Australian Example », *International Higher Education*, n° 10, hiver (disponible sur : http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/direct1/News10/text7.html).
- MONASH UNIVERSITY (1997),
Leading the Way : The Monash Plan 1998-2002, Clayton.
- MONASH UNIVERSITY (1998),
Learning and Teaching Operational Plan, Clayton.
- RAZAK, YB. Dato' Sri Mohd Najib Tun Haji Abdul (1998),
« Reforms in Education : the Next Stage », Discours du ministre de l'Éducation à la Conférence sur l'éducation nationale, Selangor, 26 février (disponible sur : <http://moe.gov.my/ucap7.htm>).
- ROBINSON, D. (1998),
« From International Relationships to a Global Presence : With Monash as the Case Example », document, non publié, présenté à la conférence intitulée « Higher Education Reform in Germany and Australia : Challenges for the 21st Century » (La réforme de l'enseignement supérieur en Allemagne et en Australie : les défis à relever pour le XXIe siècle), Potsdam, 20-22 janvier.
- RUBIN, A.M. (1997),
« Certification Process Created to Insure Quality of College Programs Offered Abroad », *The Chronicle of Higher Education*, 24 octobre, p. A65.

Première étape : l'IQRP Université Moi, Kenya

par

Joseph Koech et Peter Opakas

Introduction

Le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) auquel a été soumise l'Université Moi, Eldoret (Kenya) a été mis en œuvre en poursuivant des objectifs différents de ceux des autres études de cas réalisées au cours de la phase pilote du projet IQRP. A l'Université Moi, l'IQRP a été utilisé aux fins de l'établissement d'un rapport d'auto-évaluation des activités internationales de l'université devant servir de base à la préparation d'un séminaire de planification stratégique en matière d'internationalisation.

Le Séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est tenu à l'Université Moi du 21 au 29 juin 1998. Il a été organisé dans le cadre du projet MHO relatif aux services centraux qui a pour objectif d'améliorer les services centraux tant éducatifs qu'administratifs de l'université. Ce projet s'inscrit dans le projet plus vaste de développement de l'université mené par NUFFIC, au sein duquel les universités néerlandaises coopèrent depuis longtemps avec les facultés et les instituts de l'Université Moi dans les domaines de l'environnement, des sciences de la santé, de la technologie, de l'agriculture et du tourisme.

Le séminaire a été animé par deux experts extérieurs dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : Mme Jane Knight, de Ryerson Polytechnic University, à Toronto (Canada) et M. Hans de Wit, de l'Universiteit van Amsterdam (Pays-Bas), qui sont également les chefs du projet IMHE/OCDE sur l'internationalisation et du projet pilote IQRP. Peter Opakas et Joseph Koech, administrateurs principaux à l'Université Moi, ont été nommés chefs du projet MHO relatif aux services centraux de l'Université Moi.

L'université

L'Université Moi, deuxième université publique du Kenya, a été créée le 8 juin 1984, aux termes d'une loi adoptée par le Parlement. La décision de créer une deuxième université a fait suite à la demande croissante d'enseignement supérieur et aux pressions que cette demande faisait peser sur l'Université de Nairobi, qui était la seule université publique du pays à cette époque. La nouvelle université devait dispenser des connaissances dans de nouveaux domaines qui contribueraient à répondre aux besoins en main-d'œuvre hautement qualifiée d'une société moderne faisant de plus en plus appel à la technologie. Ce fut donc, à l'origine, un établissement centré sur la technologie et dont les programmes de formation et de recherche étaient axés sur les problèmes de développement rural.

Un premier groupe de 83 étudiants a été admis à l'université en octobre 1984 ; tous venaient de l'Université de Nairobi et étaient inscrits dans le Département de sylviculture. Depuis lors, l'université n'a cessé de se développer et elle compte actuellement 5 594 étudiants et 2 748 membres du personnel. Elle possède trois campus sur lesquels sont répartis les divers facultés et instituts. Le campus principal regroupe la faculté des sciences de l'éducation, la faculté des sciences de l'information, la faculté de technologie, la faculté de droit, l'institut d'études supérieures, l'institut d'études sur l'environnement, l'institut d'études sur la société, la culture et le développement et l'institut de mise en valeur des ressources humaines. La faculté d'agronomie, la faculté de gestion des ressources forestières et de la faune sauvage et la faculté des sciences se situent sur le campus Chepkoilel et la faculté des sciences de la santé sur le campus situé en ville.

Nature et ampleur de la dimension internationale

Dès sa création, l'Université Moi s'est caractérisée par une véritable dimension internationale. Le rapport du Groupe de travail présidentiel qui a recommandé la création d'une deuxième université au Kenya en 1981 (qui devait être l'Université Moi) a été rédigé sous la direction d'un Canadien, le Dr. Collin B. MacKay, Président honoraire de l'Université du Nouveau-Brunswick (Canada). A l'occasion de l'inauguration de l'université en décembre 1985, une conférence internationale a été organisée afin de définir dans leurs grandes lignes les objectifs de l'université ainsi que des facultés et des départements qui devaient être créés. La conférence avait pour thème « Le rôle d'une nouvelle université dans un pays en développement ». Depuis sa création, l'université a certes vu croître la dimension internationale de ses activités et de ses programmes, mais celle-ci continue de s'inscrire dans une stratégie marginale et implicite plutôt que reconnue et explicite.

C'est à la fois pour cette raison et aux fins du séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur que l'Université Moi a procédé à une auto-évaluation de sa dimension internationale. Le questionnaire utilisé dans le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation a été distribué à tous les doyens

des facultés ainsi qu'au personnel de l'administration centrale. Les doyens, en consultation avec les membres de leurs départements, ont rempli les questionnaires qui ont ensuite été utilisés pour établir le rapport d'auto-évaluation sur la situation régnant à l'Université Moi en matière d'internationalisation. Le rapport a servi à son tour de point de départ pour le séminaire et la planification d'une stratégie d'internationalisation applicable à l'Université Moi. On trouvera plus loin un résumé des résultats de l'auto-évaluation.

Les programmes d'études

Études régionales et linguistiques

L'institut d'études sur la société, la culture et le développement propose des enseignements régionaux. Un certain nombre de langues, tels que l'anglais, l'arabe, le swahili et le français sont enseignées au département de linguistique et de langues étrangères où il est également prévu d'enseigner ultérieurement l'espagnol. Les études d'anthropologie et d'autres aspects des études culturelles s'inscrivent aussi dans une perspective régionale. D'autres programmes d'études supérieures comprennent également une composante internationale sous la forme par exemple d'études sur la coopération internationale et la paix qui apprennent aux étudiants à coopérer dans des contextes internationaux.

Les étudiants qui fréquentent des établissements kenyans où l'enseignement est dispensé en anglais, ont en général une bonne maîtrise de la langue. Les étudiants de l'université n'ont donc pas obligatoirement à étudier d'autres langues étrangères, mais ils peuvent le faire s'ils le souhaitent. Tous les cours sont dispensés en anglais, sauf lorsqu'ils portent sur l'enseignement d'autres langues.

Collaboration pour la recherche

La collaboration pour la recherche est un domaine dans lequel l'université a une dimension internationale relativement forte. Les enseignants de l'Université Moi peuvent participer à des conférences internationales dans leur domaine de spécialisation avec le soutien financier du Comité des doyens du Conseil de l'université. D'autre part, les facultés et les départements invitent des spécialistes internationaux à l'université, afin de mettre en commun leurs connaissances et leur expérience et de tenter de définir des initiatives communes. Les chercheurs de l'université publient des articles dans des revues internationales spécialisées et présentent des communications lors de conférences internationales.

Les projets de recherche sont rarement financés par le secteur privé à l'Université Moi. La plupart d'entre eux sont subventionnés par des organismes internationaux de financement et de développement, dans un cadre bilatéral ou multilatéral.

L'Université Moi a organisé ou accueilli un grand nombre de conférences et d'ateliers internationaux et elle continue de prendre part à des réunions de ce type. Ainsi, elle a accueilli en 1997 l'Atelier international des étudiants en médecine dont les participants venaient de 30 pays. Plus récemment, un atelier régional sur l'information, l'éducation, la communication et l'évolution des comportements dans la prévention du sida, a été organisé conjointement avec l'Institut tropical royal d'Amsterdam (KIT), des Pays-Bas. Un certain nombre d'ateliers et de séminaires sont organisés au niveau des facultés afin de traiter de questions importantes en matière d'enseignement et de recherche, liées aux progrès rapides de la technologie.

Un projet de recherche en coopération est exécuté avec succès par l'institut d'études sur l'environnement de l'Université Moi et la faculté des sciences de l'environnement de l'Université d'Amsterdam avec l'appui du programme MHO. La faculté des sciences de la santé a établi des liens avec l'Université de Linköping (Suède), l'Université d'Indiana (États-Unis), l'Université McMaster (Canada) et l'Université de Limburg (Pays-Bas). La faculté des sciences de l'information a pour sa part des liens avec la Thames Valley University (Royaume-Uni). La faculté de technologie de l'Université Moi a des liens avec l'Université de technologie de Delft (Pays-Bas), et la faculté de gestion des ressources forestières et de la faune sauvage avec l'Université de Toronto, l'Université d'Oxford, la Memorial University de Terre-Neuve et l'Université de Wageningen (Pays-Bas).

Le corps enseignant et les autres catégories de personnel

Activités internationales et mobilité du personnel

L'Université Moi encourage et favorise les interactions et les échanges d'idées entre son personnel et d'autres enseignants à l'échelon local, régional et international. Le personnel participe donc à des séminaires, des conférences et des ateliers à l'échelon international. Les membres du corps enseignant ont beaucoup de contacts intellectuels directs. L'évolution récente des technologies modernes en matière de communication et en particulier les services de courrier électronique assurés avec le soutien de la Banque mondiale et du programme MHO, faciliteront et accéléreront l'établissement de nouveaux contacts et permettront de développer ceux qui existent déjà.

Les conditions d'emploi appliquées par l'université incitent le personnel à prendre les congés sabbatiques auxquels il a droit à des fins de recherche et d'enseignement dans des universités étrangères. Un nombre important d'enseignants de l'Université Moi ont tiré parti de cette possibilité. Les problèmes de financement et les difficultés liées à l'organisation des remplacements ont constitué les obstacles les plus courants aux échanges d'enseignants. L'université s'efforce d'établir des liens étroits avec des organismes donateurs tels que le

British Council, la NUFFIC, la DAAD et l'USAID afin qu'ils contribuent au développement des projets d'échange de personnel.

Bien que l'on ne dispose pas de chiffres exacts à cet égard, il est évident qu'une grande partie des membres du corps enseignant de l'Université Moi a suivi des études de maîtrise et de doctorat à l'étranger, principalement aux États-Unis, au Canada, au Royaume-Uni, dans les États voisins d'Afrique et plus récemment, sur le continent européen, en Chine, en Inde et au Japon. Compte tenu du nombre important de ces professeurs, leur expérience doit absolument être mise à profit pour mettre en place des liens et des activités à caractère international.

Le personnel étranger

Au mois de mars 1998, l'Université Moi comptait 52 enseignants étrangers. La majorité d'entre eux, à savoir 29, étaient originaires d'autres pays africains, 12 venaient de pays européens, sept d'Inde et quatre d'Amérique du Nord. Les enseignants étrangers sont libres d'enseigner, de mener des recherches et d'établir des relations avec les étudiants comme avec d'autres membres du corps professoral.

Les professeurs étrangers invités sont en nombre limité. Lorsque ces professeurs souhaitent assurer un enseignement, ils prennent part en général aux cours assurés par le département qui les accueille. Ils peuvent également avoir des échanges avec les étudiants et effectuer des recherches.

Les étudiants

Les étudiants nationaux à l'étranger

L'université s'efforce d'envoyer un certain nombre de ses étudiants suivre un enseignement à l'étranger, mais essentiellement au niveau des études doctorales. Pendant la période où les étudiants sont à l'étranger, l'université maintient des contacts étroits avec l'université qui les accueille afin de suivre leurs résultats. Ces étudiants ont en général des directeurs de thèse qui informent régulièrement l'Université Moi sur le travail qu'ils accomplissent. Tous les étudiants envoyés à l'étranger le sont pour une durée précise qu'ils doivent respecter. Les étudiants diplômés sont incités à participer à des projets, réseaux et échanges axés sur la recherche internationale.

Faute de moyens financiers suffisants, seul un petit nombre d'étudiants a accès à ce type d'enseignement. L'université recherche des aides financières et des sources de financement afin d'accroître les possibilités malheureusement trop rares offertes aux étudiants de se rendre à l'étranger. Les départements, en liaison avec le bureau du directeur des études, prennent contact avec les étudiants lorsque se présentent des possibilités de départ à l'étranger. Les informations à ce sujet

sont fournies par le bureau du directeur de la planification de l'éducation et par celui du directeur des relations publiques. Le bureau du conseiller d'orientation donne aux étudiants des renseignements sur les services d'accueil disponibles et le bureau du directeur des études conseille les étudiants en ce qui concerne leur programme d'études.

Programmes d'études à l'étranger et d'échange d'étudiants

L'université n'a pas participé à des programmes d'échange qui auraient entraîné l'envoi d'un grand nombre d'étudiants kenyans dans des universités étrangères. Tous les échanges qui ont eu lieu ont été le fruit de démarches individuelles de la part de facultés ou de départements. Le niveau des échanges est plus élevé dans certaines facultés que dans d'autres. Par exemple, la faculté des sciences de la santé a de nombreux échanges avec l'Université d'Indiana aux États-Unis, l'Université de Linköping en Suède et l'Université de Limburg aux Pays-Bas. Le manque de moyens de financement constituant un frein à ces échanges, l'université cherche à obtenir des crédits afin de les développer.

Les étudiants étrangers sur le campus

Il y a peu d'étudiants étrangers à l'Université Moi. Certains sont venus dans le cadre de la réalisation de projets de coopération pour le développement, par exemple, le programme MHO auquel participent l'Université d'Amsterdam et l'institut d'études sur l'environnement. Des étudiants en médecine de l'Université de Linköping font une partie de leurs études à la faculté des sciences de la santé, mais leur séjour à l'Université Moi est limité dans le temps. La majorité des étudiants étrangers préparant un diplôme à plein temps viennent de la région. Au cours de l'année universitaire 1997-98, l'université a accueilli 19 étudiants étrangers inscrits pour la plupart à la faculté de gestion des ressources forestières et de la faune sauvage. Leur répartition par nationalité est la suivante : sept Soudanais, huit Malawiens et quatre Rwandais.

Dans le cadre de la stratégie de l'université tendant à accroître le nombre des étudiants étrangers, le Conseil d'université a adopté une résolution visant à admettre, à partir de l'année universitaire 1998/99, en sus du nombre de nouveaux étudiants kenyans fixé par le gouvernement, 20% d'étudiants étrangers supplémentaires. Cette décision a été principalement motivée par des considérations financières. Une augmentation aussi brutale du nombre des étudiants étrangers a des répercussions importantes du point de vue des structures d'accueil (cours de langue, programmes d'études, services sociaux et hébergement).

Liens avec l'extérieur

Depuis 1985, l'Université Moi maintient en permanence des liens avec des universités étrangères, principalement sous les formes suivantes : programmes

de perfectionnement du personnel de l'Université Moi, fourniture d'équipements de conception récente à l'université, échanges de personnel entre établissements partenaires et réalisation de projets de recherche conjoints. La plupart de ces liens avaient essentiellement pour but le développement de l'université.

L'université Moi a ainsi entretenu des relations de collaboration avec cinq universités/centres de recherche situés sur le continent européen, trois au Royaume-Uni et quatre en Amérique du Nord.

Services

L'Université Moi possède une bibliothèque moderne et informatisée, la Margaret Thatcher Library, don du gouvernement britannique. Cette bibliothèque est la plus grande et la plus moderne de l'Afrique orientale et centrale. Elle dessert l'Université Moi ainsi que toute la partie occidentale du Kenya. Elle permet par conséquent aux étudiants comme aux enseignants d'avoir accès aux documents et aux matériels de recherche dont ils ont besoin. Grâce à son réseau de communication, la bibliothèque contribue également à renforcer les échanges à l'intérieur et à l'extérieur de la région.

L'université a récemment accueilli un atelier du Réseau régional d'informatique pour l'Afrique (RINAF) destiné à des administrateurs de systèmes Internet. L'objet du réseau est de relier entre eux tous les pays de la région et de servir de moyen d'archivage et de consultation de tous les matériels relatifs aux recherches menées dans la région.

La création d'un bureau de liaison international et la nomination d'un attaché de liaison international par l'université, en 1998, visent à aider les départements et l'administration centrale à renforcer les moyens offerts aux étudiants poursuivant des études à caractère international. En outre, les plans visant à mettre sur pied un bureau de coordination des projets ayant trait à des activités, des programmes et des liens internationaux sont en bonne voie. Ce bureau, qui fournira aux enseignants comme aux étudiants des informations et les aidera à réunir des fonds, pourra jouer un rôle actif dans la promotion de l'université et de ses projets à l'échelon international.

Résumé de l'auto-évaluation

Il ressort de l'évaluation que l'Université Moi dispose d'atouts et de moyens certains en matière d'internationalisation. Si l'on veut mettre à profit ces atouts et ouvrir des perspectives plus larges à l'internationalisation, il est nécessaire d'adopter au plus tôt une approche stratégique plus systématique et mieux coordonnée en ce qui concerne l'organisation et le suivi des activités internationales fragmentées et isolées qui existent déjà. Depuis plusieurs années en effet, des activités et des liens internationaux ont été mis en place dans la plus

grande discrétion sans qu'aient été définis des principes directeurs ou d'orientation stratégique les concernant.

La plupart des liens s'inscrivent dans une perspective de développement et sont fonction d'apports fournis par des donateurs. Certaines des facultés, par exemple la faculté des sciences de la santé, la faculté de gestion des ressources forestières et de la faune sauvage et la faculté d'agronomie offrent des exemples intéressants d'activités internationales. La plupart des membres du corps professoral de l'Université Moi ont reçu une formation ou ont des liens à caractère international et l'université compte par ailleurs un nombre d'enseignants étrangers relativement élevé, mais il semble que leur expérience ne soit pas suffisamment exploitée. L'université doit sensibiliser davantage son personnel et ses étudiants à l'importance et à l'ampleur que revêt l'internationalisation et définir des politiques et des structures plus dynamiques dans ce domaine. L'organisation du séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur répond à la volonté d'engager un débat au sein de l'université sur l'élaboration d'un plan stratégique d'internationalisation prévoyant la mise en place de mesures et de structures organisationnelles appropriées.

Le séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Objectifs du séminaire

Les objectifs du séminaire étaient les suivants :

- Faire prendre pleinement conscience à l'Université Moi qu'elle devrait s'intégrer à l'activité mondiale, en l'incitant à planifier, mettre en œuvre, suivre et améliorer sa stratégie d'internationalisation.
- Renforcer l'internationalisation de l'Université Moi. Il a fallu tout d'abord veiller à ce que le sens complexe du terme « internationalisation » soit bien compris, afin d'éviter toute confusion et d'en donner une définition pratique claire.
- Évaluer la perception qu'avait l'Université Moi de l'internationalisation. Le séminaire s'est fondé sur l'auto-évaluation réalisée par l'université pour déterminer dans quelle mesure elle avait déjà un caractère international. Il a tenu compte à cette fin des succès qu'elle avait remportés et des échecs qu'elle avait subis, ainsi que de ses points forts et de ses faiblesses dans le domaine de l'internationalisation.
- Tenter de déterminer comment et pourquoi l'Université Moi souhaite s'internationaliser. Les raisons et les objectifs de cette internationalisation doivent être définis.
- Évaluer le rôle que joue l'internationalisation dans les secteurs éducatif, économique, social, culturel et politique du pays et au sein de l'université.
- Sensibiliser davantage le personnel de l'Université Moi à la nécessité d'évaluer et de garantir la qualité de l'internationalisation de l'enseignement

supérieur et mettre au point des lignes directrices/un cadre permettant d'estimer et de renforcer la qualité des stratégies d'internationalisation, conformément à la mission et aux objectifs de l'université.

- Fournir une information en retour et une analyse complémentaire reflétant une perspective extérieure et internationale différente par l'intermédiaire des personnes extérieures chargées de procéder à l'examen par les pairs/d'animer le séminaire.

A la fin du séminaire, les participants devaient :

- Percevoir que l'université se devait d'intégrer une dimension internationale à sa mission et à ses principales fonctions.
- Être en mesure de proposer des politiques, des procédures et des programmes spécifiques d'internationalisation de l'Université Moi.
- Reconnaître que la garantie de qualité et les procédures qui y contribuent tirent avantage d'un apport et d'une approche à caractère international.
- Être à même, en tant que membre d'un établissement, d'évaluer et de renforcer la qualité des efforts d'internationalisation, conformément à la mission et aux objectifs de l'université :
 - En définissant des buts et des objectifs en matière d'internationalisation.
 - En intégrant une dimension internationale aux priorités définies par l'université, dans les domaines de l'enseignement et de la recherche.
 - En faisant de l'internationalisation un élément clé du système d'évaluation de la qualité de l'université.

Sur la base des réponses figurant dans les questionnaires utilisés pour l'auto-évaluation, une liste de participants a été établie. Y figuraient les doyens des facultés et les cadres administratifs supérieurs de l'université.

Programme du séminaire

Le séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est déroulé à l'université. Il a comporté trois parties.

Première partie : séance d'ouverture

La première séance a débuté par une allocution de bienvenue adressée aux participants par le vice-recteur de l'université, dans laquelle il a souligné l'importance de relier l'Université Moi au reste du monde, et qui a été suivie par une intervention des deux animateurs extérieurs portant sur « la signification et les raisons d'être de l'internationalisation », une communication des animateurs internes sur le rapport d'auto-évaluation de l'Université Moi et la présentation des participants, des unités qu'ils dirigeaient et de leurs objectifs pour le séminaire.

Deuxième partie : visites dans les facultés et les services administratifs

A la suite de cette première séance, les quatre animateurs ont passé deux journées dans les facultés, centres et instituts d'études de l'université. Ils se sont entretenus avec les doyens des facultés et leur personnel, ainsi qu'avec les cadres administratifs supérieurs de l'université, des questions et des enjeux liés à la mise en place et à l'exécution d'activités et de stratégies d'internationalisation dans leurs facultés et départements respectifs. L'objet de ces visites et de ces entretiens était de sensibiliser les participants au séminaire et la communauté universitaire dans son ensemble à l'importance et à l'ampleur de l'internationalisation et de leur permettre de se faire une idée des questions et des préoccupations liées aux activités internationales menées dans le cadre de l'université.

Les animateurs étaient en particulier soucieux de savoir :

- Quels étaient les objectifs et les priorités de l'Université Moi en matière d'internationalisation, et si ceux-ci avaient été clairement formulés.
- Si l'université disposait ou non des moyens et de l'infrastructure nécessaires à une internationalisation réussie.
- Si l'université était consciente ou non de sa dimension internationale actuelle, de quel type de cadre opérationnel elle disposait éventuellement pour renforcer ses activités internationales et si des plans avaient été élaborés pour améliorer les stratégies d'internationalisation.

Les entretiens qui se sont déroulés au cours de ces visites ont mis en relief les principales questions suivantes.

a) Le besoin de mécanismes

L'université mettant en œuvre des activités internationales fragmentées et isolées qui ne s'inscrivent dans le cadre d'aucune politique d'ensemble, il est nécessaire d'élaborer un programme d'activités stratégique plus systématique et mieux coordonné aux fins de l'internationalisation.

La création récente d'un bureau de liaison international constitue un pas dans la bonne direction et la communauté universitaire doit comprendre quels sont le mandat et les activités de cette unité.

Il est absolument nécessaire de définir des politiques en ce qui concerne l'orientation et le suivi des activités de l'université tendant à l'internationalisation.

b) Expérience et compétences internationales du personnel

Il est manifeste qu'un grand nombre des membres du personnel aussi bien enseignant qu'administratif de l'université ont fait leurs études à l'étranger. Il serait

par conséquent souhaitable que leur expérience internationale et leurs liens avec l'université étrangère qui les a accueillis soient davantage exploités au profit de l'internationalisation de l'Université Moi.

c) Formation et perfectionnement du personnel

La plupart des facultés et départements voient dans l'internationalisation un moyen d'assurer la formation et le perfectionnement de personnel à l'étranger.

d) Spécificité des centres d'enseignement et de recherche

Certains centres ou domaines d'étude de l'université, compte tenu de leur spécificité, pourraient être mis à profit pour renforcer les activités internationales. On citera, entre autres, à cet égard les facultés des sciences de l'information et de gestion de la faune sauvage, et les enseignements dispensés en ce qui concerne les réfugiés, le tourisme, le swahili et les questions culturelles.

e) Programmes d'études

Il est convenu que les programmes d'études représentent un domaine fondamental dans lequel il est possible de développer et de renforcer l'internationalisation à la fois en faveur des étudiants du pays et des étudiants étrangers. Toutefois, les programmes d'études existants manquent de souplesse car ils ne prennent pas en compte les étudiants étrangers. Ils se doivent d'être plus flexibles de manière à permettre les transferts d'unités de valeurs dans d'autres universités et vice-versa.

f) Nécessité d'établir des liens plus nombreux

La plupart des facultés et départements sont soucieux d'établir davantage de liens afin de renforcer les activités d'enseignement, de recherche et de service de l'université. Dans le même temps, il convient de rechercher des moyens d'entretenir ces liens de sorte qu'ils existent de manière concrète et pas seulement sur le papier. L'établissement, le maintien et l'évaluation de liens nécessitent l'investissement de ressources.

g) Accès à des moyens d'information électroniques

L'accès à des moyens d'information électroniques constitue un moyen efficace et efficace pour le corps enseignant et les étudiants de rester en contact avec le monde. Ils ont besoin d'avoir accès à certaines revues et publications ou de joindre des collègues dans des universités étrangères. Toutefois, il a été noté que la mise en place d'infrastructures de communication électroniques représente une opération coûteuse et qu'il est par conséquent nécessaire de planifier judicieusement l'investissement de ressources plus importantes dans ce domaine.

h) Étudiants étrangers

Il est encourageant de noter que le Conseil de l'université a adopté une mesure prévoyant que 20% des étudiants inscrits dans une faculté doivent être de nationalité étrangère. Toutefois, il convient d'examiner les effets aussi bien positifs que négatifs de cette mesure, l'accueil des étudiants étrangers supposant la fourniture de divers services.

i) Activités génératrices de revenus

L'université devrait envisager de planifier des activités internationales génératrices de revenus qui pourraient être utilisés pour financer des activités d'internationalisation et d'autres domaines prioritaires de l'université.

j) Besoins de moyens et de crédits

Il est difficile de mener des activités d'internationalisation si l'on ne peut y consacrer des ressources humaines et financières. Des préoccupations ont été exprimées en ce qui concerne la dépendance excessive de l'université à l'égard de donateurs pour la mise en œuvre d'activités internationales, dans la mesure où cette dépendance pourrait compromettre la viabilité de certaines initiatives. L'internationalisation devrait être planifiée, budgétisée et mise en œuvre de manière stratégique et progressive.

Troisième partie : réunion consacrée à l'élaboration d'une stratégie

La dernière réunion a duré un jour et demi. Au cours de la première séance, les animateurs ont procédé à l'examen des questions et des enjeux fondamentaux qui avaient été mis en évidence au cours de leurs rencontres avec les doyens et les responsables des services administratifs centraux. A la suite d'un débat approfondi sur ces questions, il est apparu qu'il y avait lieu d'assurer une formation internationale au personnel, de promouvoir et d'exploiter davantage les atouts sans équivalent que confèrent à l'université ses programmes d'enseignement et ses domaines et capacités de recherche, de développer plus largement ses liens avec des universités étrangères dans les domaines de la recherche, de l'enseignement et des échanges d'étudiants et de personnel, et d'analyser les programmes d'études afin, le cas échéant, de les restructurer de sorte qu'ils soient plus flexibles et de ce fait, se prêtent davantage aux échanges internationaux et soient mieux adaptés aux étudiants étrangers. Il a été souligné qu'il n'existait pas « une seule ou une bonne façon » de donner une dimension internationale à une université. L'Université Moi doit s'internationaliser « à sa manière » en fonction des besoins, des priorités, des atouts et des moyens particuliers qui sont les siens.

L'importance qu'il y avait à formuler de manière claire et explicite les raisons et les objectifs de l'internationalisation a été soulignée. L'Université Moi a défini comme suit les raisons qui l'animaient et les buts qu'elle poursuivait dans ses efforts d'internationalisation : la nécessité d'être raccordée au reste du monde et de ne plus être isolée ; la volonté que son enseignement atteigne des niveaux d'excellence internationaux ; la volonté d'assurer une formation polyvalente à ses étudiants pour qu'ils soient à même d'exercer des activités utiles au Kenya, en Afrique et dans le monde entier ; la possibilité d'avoir accès à des sources de revenu supplémentaires différentes liées à des initiatives internationales et enfin la promotion et le développement du Kenya. De l'avis unanime, l'Université Moi se devait d'assurer sa promotion dans les pays voisins et dans le reste du monde.

Les mesures et les aspects suivants ont été considérés comme importants dans la mise au point d'une stratégie d'internationalisation de l'Université Moi :

- La formation et le perfectionnement du personnel.
- La publicité, l'information et la sensibilisation.
- La flexibilité des programmes d'études.
- L'attribution de récompenses et de moyens supplémentaires aux étudiants ayant obtenu une réussite exceptionnelle dans le domaine de l'internationalisation.
- L'adoption de plans, de politiques et de dispositions budgétaires concernant l'internationalisation.
- La mise en œuvre de projets générateurs de revenus.
- Le suivi des activités internationales de l'université.

Au cours de la deuxième partie de la réunion consacrée à l'élaboration d'une stratégie, les participants ont été divisés en trois sous-groupes. Le premier était chargé de mettre au point des programmes et des stratégies organisationnelles susceptibles d'être adoptés par les facultés, les centres d'études et les instituts ; la tâche du deuxième groupe consistait à élaborer des programmes et des stratégies organisationnelles applicables au niveau administratif central ; quant au troisième, il devait se concentrer sur l'élaboration de stratégies concernant un aspect particulier de l'internationalisation – l'accueil des étudiants étrangers. L'étude de cette question a été jugée nécessaire à la suite de la décision récente du Conseil d'université d'accroître sensiblement le nombre des inscriptions d'étudiants étrangers.

Au cours de la dernière partie de cette réunion, l'ensemble des résultats des travaux du séminaire, à savoir le cadre conceptuel élaboré, les conclusions de l'auto-évaluation, les besoins et les problèmes fondamentaux identifiés ainsi que les rapports des sous-groupes, ont été examinés en vue de mettre au point des conclusions et de définir un plan d'action.

Conclusions du séminaire

Les principales conclusions du séminaire sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur ont été les suivantes :

- L'internationalisation revêt un caractère important, opportun et inévitable pour l'Université Moi, qui doit donc faire porter ses efforts sur celle-ci.
- L'internationalisation permettra à l'Université Moi d'accomplir sa mission.
- L'excellence en matière de recherche et de formation a besoin d'une dimension internationale.
- Certains problèmes ayant une dimension mondiale, l'internationalisation doit jouer un rôle important dans la transformation du Kenya en une société moderne.
- L'internationalisation ne représente pas un moyen d'affaiblir la culture d'un peuple mais plutôt un moyen de renforcer ses cultures autochtones.
- L'internationalisation n'est pas un facteur d'homogénéité mais contribue à la reconnaissance de l'apport de chaque individu.
- L'identité et la culture nationales sont la clé de l'internationalisation, qui respecte et renforce les priorités et les cultures locales, régionales et nationales.
- L'université Moi a besoin d'un plan d'action pour renforcer et améliorer la qualité de ses activités internationales. Elle aurait intérêt à mettre en œuvre une stratégie énergétique en matière d'internationalisation.

Groupes de travail chargés de définir un plan d'action

Les délibérations du séminaire ont notamment porté sur la création de quatre groupes de travail chargés de définir et d'agencer des stratégies devant contribuer à l'internationalisation de l'université. Ces groupes de travail sont composés de quatre à six membres et ont la possibilité de faire appel à des membres supplémentaires si le besoin s'en fait sentir. Les rapports de ces groupes de travail devaient faire l'objet d'un examen approfondi de la part du Comité des doyens du Conseil de l'Université Moi à l'automne 1998.

Les groupes de travail suivants ont été créés :

- Le comité sur les étudiants étrangers.
- Le comité sur l'établissement de liens et de partenariats.
- Le comité sur l'analyse et l'aménagement des programmes d'études.
- Le comité sur l'électronique et la communication.

Observations finales

L'application du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation à l'Université Moi a donné lieu à une étude de cas aussi intéressante qu'utile, tant

pour l'université elle-même que pour le projet pilote IQRP. L'IQRP a été conçu pour aider les établissements d'enseignement supérieur à évaluer *i)* s'ils ont réalisé les objectifs déclarés de l'établissement en matière d'internationalisation, *ii)* s'ils ont intégré une dimension internationale aux fonctions et aux priorités essentielles de l'établissement et *iii)* s'ils ont fait de la mise en place de l'internationalisation un élément clé du système général de garantie de qualité de l'établissement.

Toutefois, dans le cas de l'Université Moi, l'IQRP a d'abord été utilisé en tant qu'instrument d'auto-évaluation pour aider l'établissement à prendre conscience des possibilités et des risques liés à l'internationalisation, de même que de ses atouts et de ses faiblesses dans ce domaine, puis, sur la base d'une analyse des activités et des programmes mis en œuvre, pour définir des buts et des objectifs éventuels en matière d'internationalisation et fixer de nouvelles priorités internationales. L'IQRP, dans ce cas, a été au tout début d'un processus de planification, plutôt que dans le cadre d'une stratégie existante. La tâche des animateurs extérieurs n'était pas de procéder à un examen par les pairs, mais d'assurer un soutien en intégrant dans le débat des connaissances extérieures.

L'utilisation de l'IQRP à de telles fins a exigé des adaptations, l'auto-évaluation ayant consisté en fait en une sorte d'inventaire d'activités, d'événements et de statistiques plutôt qu'en une évaluation proprement dite. L'examen par les pairs est devenu pour sa part un exercice destiné à définir des objectifs, des buts et des priorités ainsi que d'éventuelles structures organisationnelles. Il pourrait être utile de faire le point de cette initiative d'ici deux ans afin d'en évaluer les effets.

En résumé, l'auto-évaluation et le séminaire ont constitué une entreprise utile, stimulante et opportune. L'ensemble du processus d'IQRP a suscité des réactions positives à tous les niveaux au sein de l'université, comme l'ont fait clairement apparaître l'évaluation réalisée à l'issue du séminaire, ainsi qu'une réunion d'évaluation à laquelle ont participé le vice-recteur et les principaux responsables administratifs après le séminaire. Il a permis d'inscrire l'internationalisation au programme de l'Université Moi et il ne fait aucun doute, qu'avec le temps, l'élan donné aux initiatives de l'université en matière d'internationalisation devrait porter ses fruits.

Bibliographie

GOUVERNEMENT DU KENYA (1981),

Second University in Kenya : Report of the Presidentiel Working Party, Nairobi, Government Printers.

KNIGHT, J. et de WIT, H. (1995),

« Strategies for Internationalisation of Higher Education : Historical and Conceptual Perspectives », in H. de Wit (dir. pub.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education : A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and United States of America*, EAIE, Amsterdam.

KNIGHT, J. et de WIT, H. (1997),

Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, EASI, Amsterdam.

MOI UNIVERSITY (1987),

Revised Six Year Development Plan, 1994/95 – 1999/2000.

MOI UNIVERSITY (1996/97),

Calendrier.

Examen de l'orientation internationale École d'économie de Varsovie, Pologne

par

Marian Geldner et Bernd Wächter

Introduction

Au printemps 1998, l'École d'économie de Varsovie (*Szkola Główna Handlowa – SGH*) s'est vu appliquer le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP).

L'une des caractéristiques de la SGH est son ouverture et son orientation internationale. L'internationalisation figure explicitement parmi les objectifs stratégiques de l'établissement contenus dans sa déclaration de mission et dans la « Déclaration de politique européenne » de SOCRATES/ERASMUS. Les responsables universitaires de SGH considèrent l'internationalisation comme l'une des priorités stratégiques de l'école, car elle se traduit directement par une amélioration de la qualité au niveau de l'enseignement et de la recherche.

A partir de 1989, l'internationalisation de l'école a enregistré des progrès rapides, avec une forte incidence sur les programmes, et elle s'est traduite par la mise en œuvre de nombreux programmes internationaux, ainsi que par une intensification de la recherche à orientation internationale. Après plusieurs années de transformation dynamique de l'école, on s'est dit que l'IQRP donnait une occasion d'évaluer de manière critique la qualité et les résultats de l'action d'internationalisation des années précédentes. La SGH a donc apprécié la possibilité qui lui était donnée de participer à l'IQRP, dont elle pensait qu'elle venait à point nommé et qu'elle pouvait avoir des résultats très positifs. L'internationalisation constituant déjà une composante clé du système d'assurance-qualité à la SGH, on a considéré que l'IQRP représentait un instrument prometteur pour :

- (Auto-)évaluer la portée et le degré actuels de l'internationalisation.

- Déterminer dans quelle mesure l'établissement atteint les objectifs qu'il s'est fixés dans son projet d'établissement et dans ses plans stratégiques.
- Tirer partie de l'information en retour et des opinions de l'équipe chargée de l'examen par les pairs.
- Tirer parti des discussions et des échanges d'opinions pendant l'auto-évaluation et la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs dans le cadre de l'IQRP.

On décrit ici le contexte de l'enseignement supérieur en Pologne, l'établissement lui-même, son orientation internationale, l'auto-évaluation, l'examen par les pairs et l'incidence de l'IQRP sur la SGH.

Contexte : l'enseignement supérieur en Pologne

Le système d'enseignement supérieur de la Pologne a connu dans les années 90 un processus de transformation très important. Au début de la transformation du système, la vie économique, sociale et politique était soumise à une planification et à une réglementation centralisées, au même titre que la vie académique. Dès 1989, la communauté académique a décidé, sans attendre une évolution du système, de moderniser les programmes d'études de l'établissement grâce à un certain nombre de mesures appropriées. La Loi sur l'enseignement supérieur du 12 septembre 1990 a donné davantage d'autonomie aux universités et aux unités qui les constituent, ce qui s'est traduit par une meilleure adaptation du profil des diplômés aux besoins d'une économie de marché naissante.

On recense en Pologne 99 établissements publics d'enseignement supérieur : universités (*uniwersytet*), universités techniques (*politechnika*), académies (*akademia*) et collèges (que l'on appelle écoles supérieures, *szkola wysza*). Pour l'année universitaire 1996/97, on recensait environ 770 000 étudiants nationaux et quelque 5 000 étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur public. Les étudiants à temps plein représentent environ 62% de l'effectif global, les 38% restants étant représentés par des étudiants à temps partiel inscrits dans des cours publics (du soir) ou des formations pour adultes.

Jusqu'en 1990, l'Université catholique de Lublin était la seule université privée de Pologne. Aujourd'hui, on compte 134 établissements d'enseignement supérieur non publics. Il s'agit généralement d'établissements de taille plus modeste, accueillant au total 50 000 étudiants. Les programmes qu'ils proposent portent sur les disciplines les plus demandées, notamment sur le commerce et la gestion, qui intéressent plus de deux tiers des étudiants.

La croissance rapide du secteur privé est à considérer globalement comme un phénomène positif. Mais actuellement, son existence pose un certain nombre de problèmes organisationnels, éthiques et juridiques, avec notamment les emplois doubles ou triples qui engendrent des conflits d'intérêts. Si l'on veut garantir un

bon niveau de formation dans le secteur privé, il conviendrait que le ministère de l'Éducation ou toute autre instance d'accréditation mettent en place un système d'accréditation qui reste applicable dans les années à venir.

Par rapport à l'importance des effectifs, on peut établir parmi les établissements d'enseignement supérieur de Pologne la hiérarchie suivante : universités traditionnelles (38%), écoles techniques (27%), écoles normales (11%), instituts d'agronomie et d'économie (8% pour les deux), écoles de médecine (4%), écoles d'éducation physique (3%), écoles navales, écoles des Beaux-Arts et écoles de théologie (1% pour chacun environ).

Depuis 1991, les établissements d'enseignement supérieur non publics proposent des formations qui sont très demandées par les étudiants. Les établissements les plus courus sont les académies de commerce et de gestion, qui accueillent environ 41% des étudiants du secteur privé. Elles proposent une formation à la gestion, au marketing, à l'activité bancaire et à l'informatique. Les autres filières qui attirent les étudiants sont l'enseignement (25%), la théologie (14%) et les sciences sociales (13%).

L'établissement

Contexte historique

L'École d'économie de Varsovie est le plus ancien des établissements d'enseignement de l'économie en Pologne. Sa fondation remonte à 1906. En 1919, elle a obtenu le statut d'académie et en 1925 l'accréditation pour la maîtrise et le doctorat. Après la Seconde Guerre mondiale, la SGH a repris ses activités, conservant à peu près les mêmes programmes qu'avant la guerre. En 1949, les autorités communistes ont rebaptisé l'établissement École centrale de planification et de statistiques (SGPiS) et en ont fait « la première et la plus importante école socialiste d'économie en Pologne ».

Les réformes adoptées en Pologne en 1989 ont eu des incidences très positives pour la SGH. Elle a certes conservé son statut d'établissement public, mais elle s'est vu accorder une marge de manœuvre beaucoup plus importante en matière de programmes d'études. Comme il est statué dans sa mission, l'école a pour objectif principal de former les étudiants en tenant compte des besoins de l'économie de marché et selon les normes de niveau académique les plus exigeantes. Dans le cadre de ces réformes, on a modifié la structure organisationnelle de l'établissement, ainsi que ses programmes. Certains de ces changements avaient un caractère révolutionnaire pour l'enseignement supérieur polonais, avec notamment la suppression (et le remplacement) des facultés, le libre choix du programme d'études, le droit pour l'étudiant de choisir ses enseignants, une plus grande démocratie au niveau de la gestion et une internationalisation élargie. L'établissement a retrouvé son ancien nom, *Szkoła Główna Handlowa* (SGH), c'est-à-

dire École nationale de commerce. L'impératif de l'internationalisation a poussé à adopter la dénomination École d'économie de Varsovie.

La suppression des cinq anciennes facultés se traduit par le fait que les étudiants ne s'inscrivent plus, comme par le passé, dans telle ou telle faculté (ce qui limitait les possibilités de choix), mais à l'école en tant que telle. Les anciennes facultés ont cédé la place à des *collegia*, qui regroupent des départements et des instituts. Les *collegia* sont des unités organisationnelles qui ont compétence pour la recherche, le développement des formations et le développement professionnel du personnel.

En dépit de sa nouvelle allure, l'école a conservé une bonne partie de son héritage. Il s'agit toujours d'une institution privilégiant la gestion et l'économie, mais qui propose également un vaste éventail de programmes en sciences sociales, mathématiques, économétrie, statistiques, démographie, informatique et langues vivantes. Dans les programmes actuels, nombreux sont les enseignements de caractère très concret qui prennent en compte les problèmes qui se posent en économie et en gestion. En ce sens, la SGH maintient la tradition de l'École de commerce de l'avant-guerre et de l'École centrale de planification et de statistiques. Les étudiants se voient proposer une vaste gamme d'options, à partir desquelles ils ont pratiquement la possibilité de définir leur propre « itinéraire éducatif ». Les savoirs transmis sont très proches de ceux que proposent les établissements similaires en Europe et aux États-Unis. Le programme est par nature interdisciplinaire, ce qui donne aux étudiants la possibilité d'aborder la même question sous l'angle des sciences économiques, de la gestion et des sciences sociales.

Contrairement à l'École centrale de planification et de statistiques, la SGH actuelle ne prépare pas la majorité de ses étudiants à occuper un poste dans l'économie ou l'administration publiques. Elle a retrouvé en fait sa mission de l'avant-guerre et forme des professionnels de haut niveau à des emplois dans des sociétés polonaises ou étrangères, professionnels à qui il est demandé d'avoir une très bonne maîtrise de l'économie et de la gestion et d'être capables d'anticiper, d'identifier et de résoudre les problèmes.

L'effectif total du personnel est actuellement de 1 402, dont 803 membres du corps enseignant ; sur ces 803 enseignants, on recense 189 professeurs titulaires ou professeurs associés. Au cours de l'année universitaire 1997/98, l'école a accueilli environ 13 000 étudiants à temps plein ou à temps partiel. Le taux d'encadrement est de 1 pour 16.

Enseignements et filières

La SHG a adopté un système d'enseignement qui prévoit une actualisation et une amélioration permanentes de la qualité des savoirs transmis et qui donne

aux étudiants une large marge de manœuvre dans le choix de leur filière, et donc de leur profil professionnel ultérieur.

C'est le Sénat autonome qui est responsable des programmes de l'école. Les formations diplômantes comportent une première étape « fondamentale » en trois semestres, dont le programme est obligatoire, puis une phase d'études « en vue du diplôme », dans laquelle les étudiants ont une large possibilité de choix. La licence (*licencjat*) peut être obtenue au bout de trois et demi d'études, la maîtrise au bout de cinq ans.

Le système de la SGH assure une grande souplesse au niveau des « itinéraires éducatifs » individuels, notamment en ce qui concerne le choix des spécialisations. La SGH décerne une licence et une maîtrise dans les disciplines suivantes : économie ; finances et système bancaire ; méthodes quantitatives et systèmes informatiques ; gestion et marketing ; économie publique ; économie et relations politiques internationales.

L'École d'économie de Varsovie propose quatre formules d'études :

- Études à temps plein : elles sont gratuites. Il y a environ 1 300 inscriptions tous les ans pour cette formule.
- Études à temps partiel : il s'agit de programmes payants calqués sur la formule des études à temps plein. Là encore, on compte environ 1 300 inscriptions par an.
- Programme de post-maîtrise : cette formule s'adresse aux étudiants déjà diplômés qui souhaitent développer ou actualiser leurs qualifications professionnelles. Elle est accessible aux diplômés de la SGH, qu'ils soient inscrits à temps plein ou à temps partiel, ainsi qu'aux étudiants d'autres universités. La SGH propose tous les ans une cinquantaine de programmes de ce type. Il s'agit de cycles à temps partiel couvrant généralement deux semestres.
- Études doctorales : il existe deux formules, le temps plein et le temps partiel. Elles débouchent sur un doctorat en économie, gestion et marketing. La formule à temps plein est gratuite, alors que les étudiants inscrits à temps partiel acquittent des droits.

L'accès aux diplômes est subordonné aux résultats obtenus. Dans le cadre des exigences minimales fixées par le Sénat, les étudiants choisissent librement leur parcours : l'établissement publie tous les ans la liste, très fournie, des options disponibles. Le contrôle des connaissances s'inscrit dans le cadre d'un système d'unités de valeur qui permet aux étudiants d'adapter l'intensité de leur travail à leurs besoins et à leurs possibilités individuelles. Les étudiants peuvent également passer plusieurs diplômes au cours des cinq premières années d'études. En introduisant ce système d'unités de valeur, la SGH avait pour objectif la compatibilité de ce système avec d'autres systèmes d'enseignement supérieur

et avec les établissements d'autres pays. Le système a également été conçu pour être compatible avec l'ECTS, ce qui crée une base pour l'échange international d'étudiants.

Le caractère international des études à la SGH se manifeste de deux manières : le programme d'enseignement respecte les normes de qualité appliquées dans les meilleurs établissements universitaires du monde et il existe un cadre pour les échanges internationaux d'étudiants. Certains cours sont dispensés dans une langue étrangère. Les certifications obtenues dans d'autres universités sont prises en compte à la SGH pour l'obtention d'un diplôme.

Nature et importance de l'orientation internationale

L'internationalisation du programme d'études

La SGH vient de procéder à une révision complète de ses programmes et de son mode de fonctionnement. La réforme s'inspire à la fois des expériences passées et des modèles appliqués dans d'autres pays. Voici les mesures les plus importantes :

- Développement professionnel des enseignants de la SGH dans des universités étrangères.
- Utilisation de manuels et d'outils pédagogiques développés dans des universités étrangères.
- Adoption, au niveau de la pédagogie et des contenus, de méthodes tirées de programmes internationaux.
- Introduction de disciplines « internationales » (études commerciales internationales, économie internationale, études européennes et relations internationales).
- Instruction en langue étrangère pour une partie du programme.

L'offre de la SGH est très étoffée au niveau des langues vivantes, ce qui entraîne un effet marqué d'internationalisation. Les unités de valeur pour lesquelles la langue d'instruction est une langue étrangère sont plus nombreuses que les unités de valeur comportant un enseignement en polonais. De même, le corps enseignant est incité à dispenser son enseignement dans une langue étrangère, car ces cours bénéficient d'un coefficient multiplicateur, ce qui se traduit par une réduction de la charge d'enseignement. Le corps enseignant de la SGH compte aujourd'hui près de 100 professeurs capables de dispenser leur enseignement dans une langue étrangère.

L'étude des langues vivantes (qui est distincte des cours « normaux » dispensés en langue étrangère) occupe une place importante dans les programmes. Au niveau de la maîtrise, l'étude des langues vivantes couvre 23% du programme. Les étudiants inscrits à la SGH doivent obligatoirement étudier deux langues

étrangères. Un choix beaucoup plus vaste de langues vivantes leur est proposé, à titre onéreux, dans le Centre d'apprentissage des langues étrangères de la SGH. La stratégie adoptée au niveau de l'admission fait une place très importante à la maîtrise des langues étrangères. L'examen d'entrée, qui est très sélectif, comporte, outre des épreuves de mathématiques, de géographie et d'histoire, une épreuve de langue portant sur deux langues choisies par le candidat. Si l'on se montre aussi exigeant au niveau de l'admission, c'est parce que l'on souhaite recruter les meilleurs éléments.

Programmes et échanges internationaux

La coopération internationale est une composante importante de la mission de l'établissement et c'est l'un des points d'ancrage du programme de réformes. L'orientation internationale a notamment pour objectif :

- De développer et de dynamiser les relations internationales de l'établissement.
- D'améliorer la qualification du personnel enseignant et d'introduire de nouvelles méthodes pédagogiques.
- D'élaborer des programmes d'enseignement qui soient aux normes internationales.
- De mettre en place une recherche, des enseignements et un programme de publications conjointes au niveau international.
- D'accroître l'activité de la SGH en direction de l'Europe centrale et orientale.

Le financement de la coopération internationale provient de deux sources : le budget général de la SGH d'un côté et diverses instances de financement de l'autre (USAID, ACDI, TEMPUS, SOCRATES, etc.).

Les unités administratives qui ont compétence en matière de coopération internationale sont les suivants : le Service de la coopération internationale, le Service des programmes internationaux et des échanges d'étudiants, le Centre polonais-américain pour l'économie et la gestion, le Service du programme polonais-canadien et le Centre polonais-japonais de gestion.

Les tâches du Service de la coopération internationale sont les suivantes :

- Assurer un soutien administratif dans le cadre des activités et contacts internationaux de la SGH pour lesquels il n'existe pas de structure administrative *ad hoc*.
- Donner à l'ensemble des parties prenantes de la SGH des informations et des conseils sur les formules existantes de coopération et d'échange internationaux.
- Accueillir les étudiants de troisième cycle étrangers et les conférenciers.
- Assurer un soutien organisationnel et logistique pour les activités s'inscrivant

dans le cadre de TEMPUS, SOCRATES et CEEPUS.

- Assurer une prestation organisationnelle pour les déplacements des enseignants (quelque 300 missions par an).
- Organiser le programme des visites officielles à la SGH.
- Informer par le biais de la page Internet.
- Assurer un soutien organisationnel et administratif pour les conférences internationales organisées à la SGH.
- Gérer les comptes de la SGH au titre de la coopération internationale.

Le Service des programmes internationaux et des échanges d'étudiants est responsable d'un certain nombre de programmes spécifiques, notamment :

- Du programme de troisième cycle « Gestion de l'économie européenne », qui est organisé en coopération étroite avec le groupe HEC de Paris, sous l'égide de la fondation France-Pologne et de l'ambassade de France.
- Du programme de troisième cycle « Banques et marchés financiers », en coopération avec l'Université Paris-Dauphine, également sous l'égide de la fondation France-Pologne et de l'ambassade de France.
- De « l'École pratique de gestion », programme de premier cycle géré en collaboration avec l'Institut français de gestion (IFG).
- Du « Forum académique polonais-allemand », programme de premier cycle financé par le Service des échanges universitaires allemand (DAAD) et la Fondation pour la coopération polonaise-allemande et géré en coopération étroite avec un ensemble de grandes universités allemandes (Duisbourg, Mayence, Iéna et Cologne).

Le Centre polonais-américain pour l'économie et la gestion (PACEM) a notamment sous sa responsabilité un programme extrêmement important, un MBA de gestion, géré en coopération avec l'Université du Minnesota. Le centre organise également des cours et des stages de formation pour les étudiants américains, notamment le programme du CIEE et le *Penn Summer Abroad Programme* (programme d'été à l'étranger), en coopération avec l'Université de Pennsylvanie. Il organise par ailleurs des tables rondes et des ateliers, assure une activité de publication et gère une bibliothèque et un laboratoire informatique.

Le Service du Programme polonais-canadien a mis en place un MBA de gestion, enseigné en anglais, à l'intention des étudiants polonais et canadiens, en coopération avec le Consortium canadien des écoles de gestion.

Un autre programme intéressant est le diplôme de maîtrise « Intégration et relations publiques européennes » en coopération avec l'Institut d'études politiques de Paris.

Quant au Centre polonais-japonais de gestion, il vient tout juste de débiter ses activités.

La SGH dispose d'un vaste réseaux d'établissements-partenaires dans de nombreuses régions du monde. Dans ce contexte, la coopération avec la Community of European Management Schools (CEMS) revêt une importance particulière du point de vue de l'internationalisation de l'établissement. L'un des objectifs prioritaires de la SGH est d'être totalement associée à ses activités. La coopération avec le programme CEEPUS joue également un rôle important dans les activités de l'établissement. Ce programme organise des échanges à court terme d'étudiants et d'enseignants et il couvre l'Europe centrale, notamment la Slovaquie, la Hongrie et l'Autriche. Le SGH a un autre programme à spécificité régionale, Academic Initiative East, qui est centré sur la coopération universitaire avec les pays baltes et sur l'aide aux minorités polonaises qui y résident. Dans le cadre de ce programme, l'école accepte un certain nombre d'étudiants d'origine étrangère venus de l'ancienne zone soviétique, notamment de Lituanie. Dans le cadre de ce programme, il s'est mis en place une coopération en matière de formation professionnelle et d'activité universitaire avec les pays baltes partenaires. Il convient de noter en outre que la SGH participe à plusieurs programmes internationaux, universitaires ou non universitaires, notamment DIS à Copenhague, ainsi qu'à des échanges d'étudiants avec plusieurs universités françaises.

La coopération avec le programme TEMPUS et – depuis son introduction en Pologne en 1998 – avec le programme SOCRATES revêt une importance particulière et offre de nombreuses possibilités. Ces deux programmes facilitent considérablement les échanges internationaux et la coopération internationale de la SGH avec des universités étrangères d'Europe occidentale. En 1998, la SGH a signé 52 accords de coopération avec des universités européennes dans le cadre de SOCRATES.

La mobilité étudiante existe déjà à l'intérieur de programmes structurés, mais en outre un nombre important d'étudiants de la SGH organisent de leur propre initiative des séjours d'étude à l'étranger. Tous les ans, plus de 3% des étudiants à temps plein passent un semestre ou une année dans une université étrangère. Dans le sens inverse, quelque 300 étudiants étrangers s'inscrivent à temps plein dans un programme de maîtrise ou de doctorat de la SGH, dont 70% au niveau de la maîtrise. Beaucoup d'entre eux sont d'origine polonaise, et la majorité d'entre eux optent pour une instruction en langue polonaise. Aux étudiants dont le polonais n'est pas la langue maternelle, la SGH propose ses cours en langue étrangère (en anglais essentiellement). Les étudiants étrangers ont tous la possibilité de suivre les cours de polonais proposés par la SGH.

Internationalisation de la recherche

La coopération internationale joue un rôle important dans les activités de recherche de l'école. En 1997, les départements de l'université ont mis en place 76 projets de recherche communs avec des partenaires de pays étrangers,

notamment l'Allemagne, le Royaume-Uni, les États-Unis, le Japon, la France, le Canada, la Belgique, l'Italie, la République tchèque, la Hongrie et les Pays-Bas. On note également un intérêt accru pour la recherche commune avec des établissements d'Europe centrale et orientale. A part la Hongrie et la République tchèque déjà mentionnées, sont concernées la Lituanie, la Lettonie, l'Estonie, l'Ukraine, la Russie, la Slovaquie et la Slovénie. Compte tenu des contraintes financières, les possibilités sont évidemment plus limitées que dans le cas des pays occidentaux. On s'est efforcé de pallier temporairement ces contraintes en participant à la recherche internationale conduite par les établissements occidentaux qui s'intéressent aux problèmes de l'est.

La SGH réalise également des opérations de recherche et de conseil pour de grands organismes internationaux tels que l'Union européenne, le Conseil de l'Europe, la Banque mondiale, le FMI, l'OCDE, l'UNIDO, le FNUAP, l'OIT et la CECO. L'année dernière, la recherche a porté notamment sur l'intégration européenne, la restructuration et la privatisation du secteur public, la politique des transports et de l'environnement, la transformation systémique, le système bancaire, les finances et les processus démographiques et sociologiques.

Les résultats de cette recherche ont fait l'objet de nombreuses publications et ont été présentés dans des conférences internationales. La participation à des conférences a permis le transfert d'un savoir de pointe au personnel enseignant de la SGH, ce qui a naturellement contribué à enrichir les cours, les séminaires, les études et les publications de ce personnel. La participation à des conférences et les échanges de professeurs réalisés dans le cadre de conventions de partenariat avec d'autres établissements ont permis au personnel enseignant de l'école de poursuivre ou de renouveler, au niveau de l'enseignement et de la recherche, les contacts avec de nombreux établissements et de présenter à la communauté académique internationale les travaux de la SGH. En moyenne, le personnel accomplit quelque 300 missions par an à l'étranger. Vingt pour cent de ces missions sont consacrées à la collaboration en matière de recherche et 50% à la participation à des conférences et à des séminaires. La SGH publie en anglais un rapport annuel qui a pour titre : « Poland : International Economic Report ».

Examen et rapport d'auto-évaluation

L'équipe chargée de l'auto-évaluation (EAE) mise en place par l'école était composée de huit personnes représentant le personnel enseignant et administratif. Elle avait à sa tête le vice-président chargé des relations extérieures et comptait parmi ses membres le Président de la commission sénatoriale sur le développement des programmes, le doyen associé du programme des formations diplômantes, le Directeur du Service des programmes internationaux et des échanges d'étudiants, le Directeur du Service de la coopération internationale, le Directeur et un autre membre du Centre pour le développement des études économiques et le coordinateur des échanges CEMS. Les membres de l'EAE se

distinguent par le rôle clé qu'ils jouent dans le processus d'internationalisation de la SGH, dont ils sont les promoteurs et spécialistes. On a demandé à l'EAE :

- De réunir les données en vue du rapport d'auto-évaluation.
- De soumettre les données et informations réunies à un examen critique.
- De préparer le rapport d'auto-évaluation.

L'EAE s'est inspirée pour son travail de la structure d'auto-évaluation proposée par les lignes directrices IQRP. Ses travaux ont duré près de trois mois et ont abouti au rapport d'auto-évaluation (30 pages et annexes). L'examen a permis de repérer les faiblesses (ou les points à améliorer) et les points forts de la SGH en matière d'internationalisation. Voici les principales faiblesses :

- Infrastructure administrative et technique trop peu développée par rapport aux impératifs des échanges internationaux et de la coopération internationale, avec notamment la barrière linguistique de la langue étrangère au sein du personnel administratif.
- Mauvaise répartition des compétences et mauvaise circulation de l'information au sein de l'école par rapport à la coopération avec l'étranger.
- Éventail trop étroit d'enseignements en langue étrangère ; seules quelques disciplines en bénéficient si bien que dans la plupart des cas il n'est pas possible d'admettre les étudiants étrangers dans un cycle complet sanctionné par un diplôme.
- Nombre restreint de visites d'enseignants étrangers, ce qui affecte l'internationalisation de l'enseignement.
- Absence d'une publication en langue étrangère présentant les résultats de la recherche à l'école.
- Certaines lacunes persistantes dans le domaine de l'informatique et de l'équipement en ordinateurs, en dépit d'avancées régulières et significatives.
- Sous-utilisation de l'infrastructure existante par rapport aux nouvelles formes de coopération, notamment pour les cours d'été.
- Intégration insuffisante des organisations étudiantes dans le processus d'internationalisation (ces organisations pourraient par exemple s'associer à la préparation des échanges d'étudiants).

En ce qui concerne les points forts de la SGH, on a retenu les éléments suivants :

- La qualité du personnel enseignant et l'orientation internationale d'une fraction notable de ce personnel.
- Le niveau requis en langues vivantes à l'examen et le fait que les langues soient une composante obligatoire du programme d'études.
- La flexibilité des programmes qui facilite la participation des étudiants à des échanges avec l'étranger et le transfert des unités de valeur (par exemple dans le cadre de l'ECTS).

- Le nombre important d'établissements de renom parmi les partenaires étrangers de la SGH.
- Le fait que les universités étrangères d'accueil aient une très bonne opinion de la qualité des étudiants de la SGH.
- Sa position de numéro un parmi les universités de Pologne.
- L'appréciation élevée accordée aux diplômés de la SGH par les employeurs, y compris étrangers.
- Les carrières remarquables, au niveau international, des diplômés de la SGH.

Visite et rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

L'équipe OCDE/ACA chargée de l'examen par les pairs a effectué sa visite à Varsovie du 22 au 24 février 1998. Elle était composée des personnalités suivantes :

- Bernd Wächter, DAAD/ACA, Bonn/Bruxelles (coordinateur).
- Jan Karlsson, OCDE/IMHE, Paris (rapporteur).
- Miriam Mikol, Université de Sydney-ouest, Nepean, Australie.
- Le professeur Knud Erik Sabroe, Université d'Aarhus, Danemark.

L'équipe chargée de l'examen par les pairs a reçu très à l'avance le rapport d'auto-évaluation, ce qui lui a permis d'élaborer une approche commune et de mettre au point un certain nombre de questions avant sa visite à Varsovie. A son arrivée, l'équipe a consacré une demi-journée à la mise au point définitive de sa stratégie de visite.

Au cours des trois journées de visite, l'équipe a pu rencontrer l'ensemble des décideurs de la SGH, y compris le vice-président Marian Geldner, chargé de l'organisation de la visite, et la Présidente Janina Józwiak.

Le rapport de l'examen par les pairs a été élaboré par le rapporteur et complété par les membres de l'équipe, puis soumis à la SGH quelques semaines après la visite. La SGH a accepté ce rapport, après correction d'un petit nombre d'erreurs factuelles.

Il convient de noter que l'équipe chargée de l'examen par les pairs a pris la décision de centrer son intervention sur l'enseignement et qu'elle n'a à aucun moment examiné de manière systématique le travail de recherche de la SGH.

Aspects institutionnels

L'expérience la plus révélatrice et la plus instructive pour l'équipe chargée de l'examen par les pairs a été la prise de conscience du fait qu'une approche instituant une démarcation par trop rigide entre les activités internationales d'une université et ses aspects « domestiques », liés au « noyau dur » de ses activités, n'est pas adaptée dans le cas d'un établissement situé dans un pays en transformation. On

peut remarquer en passant que le concept est peut-être obsolète, y compris pour des parties du monde telles que l'Europe occidentale et l'Amérique du nord. Dans le cas de la SGH, le fait de vouloir se hisser au niveau des meilleures universités actuelles dans le monde comporte par définition une dimension internationale. Il en va de même pour l'ensemble des grandes réformes réalisées depuis 1989, notamment la révision de la structure du cursus, pour accroître la compatibilité avec les modèles étrangers ; la réorganisation académique, qui s'est traduite par un abandon de l'ancien modèle des facultés et son remplacement par des *collegia* ; l'individualisation des contenus au bout du troisième semestre ; la mise en place d'une section réservée aux études à temps partiel payantes et à l'éducation permanente ; enfin une orientation générale vers la sélection, orientation qui est reflétée par la politique d'admission de l'école. Dans le cas de la SGH, les réformes institutionnelles ne sont donc intrinsèquement qu'en partie internes. Elles traduisent plutôt l'action énergique de l'établissement en vue de trouver des réponses aux questions du jour et de se mettre aux normes internationales.

Compte tenu des difficultés contextuelles, la SGH espère que le rythme et la détermination qui ont caractérisé la mise en place des réformes dans l'établissement attestent du sérieux de la SGH lorsqu'elle affirme vouloir rejoindre très rapidement l'élite des écoles internationales de commerce en Europe.

Internationalisation des programmes

Les réflexions qui précèdent valent notamment pour les programmes : la mise en place d'un système comparable au modèle *bachelor-master*, l'introduction de contenus « internationaux » ou d'une composante comparative dans les formations diplômantes et la réforme des méthodes pédagogiques comportent par définition une dimension internationale.

De manière plus traditionnelle, l'internationalisation des programmes se traduit par un certain nombre de formations diplômantes proposées conjointement avec de grandes universités d'Europe occidentale et d'Amérique du nord et débouchant sur des certifications étrangères ou internationales (MBA par exemple), voir sur un diplôme double. Ces programmes, qui comportent parfois un séjour d'étude à l'étranger, sont de toute évidence les programmes-phares de la SGH et témoignent des ambitions de l'école au niveau de la qualité et du prestige. L'équipe chargée de l'examen par les pairs a reconnu l'exemplarité de l'action menée dans ce domaine et a formulé le souhait que ces programmes-phares aient une incidence positive sur l'ensemble de l'offre de formation de la SGH.

L'introduction d'une très forte composante de langues vivantes dans toutes les formations diplômantes constitue à cet égard une mesure particulièrement judicieuse. Les étudiants ont obligatoirement deux langues vivantes au programme et ces deux langues occupent près d'un quart de leur emploi du temps sur la durée totale d'une formation diplômante. On a vu que le Centre d'apprentissage

des langues étrangères proposait une formation parallèle. Parmi les autres aspects de la politique adoptée par l'établissement en matière de langues vivantes, on peut citer l'instruction dans une langue étrangère usuelle pour les cours de spécialité et la pondération spéciale dont bénéficient ces enseignements au sein du système d'unités de valeur de l'école. Cette mesure n'est peut-être pas suffisante pour attirer un nombre important d'étudiants étrangers dans un pays dont la langue n'est pas aussi répandue, mais l'équipe chargée de l'examen par les pairs a eu le sentiment qu'il y avait là un accomplissement majeur pour les étudiants polonais de la SGH.

Une autre mesure visant explicitement à améliorer la compatibilité avec d'autres systèmes ou établissements d'enseignement supérieur a été prise : c'est l'adoption d'un système d'unités de valeur. Il s'agit d'un outil systémique favorable à la mobilité étudiante par rapport aux pays étrangers du fait qu'il facilite les procédures d'équivalence pour les études faites à l'étranger ou pour les unités de valeur acquises à la SGH. Il s'harmonise par ailleurs avec les orientations de l'ECTS et devrait donc engendrer une augmentation des échanges étudiants dans le cadre du programme SOCRATES, auquel les établissements polonais ont désormais accès.

Échanges d'étudiants

Outre l'internationalisation des conditions d'études internes, la SGH considère également comme prioritaire l'amélioration de la mobilité étudiante, à partir et en direction de l'école.

La gamme d'accords de partenariat avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers est d'une ampleur exceptionnelle pour un établissement de cette taille, tant du point de vue des effectifs que du nombre de pays d'accueil. Il y a là la base d'un mouvement d'échanges d'étudiants à grande échelle dans le futur, même si certains de ces partenariats ne fonctionnent pas actuellement.

La mobilité externe est très élevée. Sur les quelque 5 600 étudiants à temps plein inscrits à la SGH en 1997, 180 poursuivaient leurs études à l'étranger, soit un taux annuel de 3.2% et un taux cumulé (sur cinq ans) de 16%. Il s'agit là d'un pourcentage respectable, même s'il n'est pas exclu que la statistique englobe des séjours d'une durée relativement brève. Si une amélioration est envisageable dans ce domaine, elle devrait porter sur la répartition des étudiants mobiles : il semble que la mobilité ne soit le fait, dans une très large mesure, que des meilleurs éléments. De même, il semble que la mobilité externe n'intéresse pour l'essentiel que les programmes-phares et les réseaux de partenariat du type CEMS. La prochaine étape devrait se traduire par une ouverture à une part plus large de l'effectif étudiant.

Les statistiques de la SGH font apparaître un taux de mobilité interne de 3.9%. Ce chiffre inclut un certain nombre d'étudiants ayant le polonais comme langue

maternelle et originaires de pays d'Europe centrale et orientale comme la Lituanie. Ce chiffre n'est pas mauvais, compte tenu de l'obstacle linguistique que représente le polonais pour la plupart des étrangers, mais on comprend que la SGH veuille l'améliorer. A cet égard, il convient de maintenir et de renforcer la stratégie adoptée, c'est-à-dire de proposer à la fois des cours de langues étrangères et un nombre substantiel d'heures d'enseignement du polonais. L'équipe chargée de l'examen par les pairs a suggéré une stratégie complémentaire, à savoir une amélioration de l'information à l'étranger relative aux séjours d'étude proposés par l'école. Il semblerait logique que parmi les composantes de cette stratégie figure la publication, sur la page d'accueil Internet de la SGH, d'une version en langue anglaise de la liste des enseignements de l'école.

Pour financer la mobilité étudiante, la SGH tire parti de plusieurs programmes financés par des agences nationales ou internationales. Il est clair que le financement doit se situer à un niveau suffisant si l'on veut maintenir et améliorer le taux de mobilité actuel. L'équipe chargée de l'examen par les pairs a encouragé la SGH à s'intéresser de près aux possibilités offertes par le programme SOCRATES en matière d'accroissement des échanges – l'école a déjà adressé un premier dossier à cette fin – mais aussi aux autres composantes du programme.

Mobilité du personnel enseignant

L'objectif étant de familiariser le corps enseignant avec les techniques pédagogiques modernes et d'améliorer ses compétences en langues étrangères (par rapport à son enseignement à la SGH), il est logique que l'école souhaite augmenter la mobilité de ce personnel, notamment sa mobilité externe. Les statistiques relatives à la mobilité du corps enseignant mettent en évidence le nombre très important de missions à l'étranger assurées par les enseignants de l'école. Il semble toutefois que ces missions soient plutôt de courte durée et consacrées par exemple à la participation à des séminaires ou à des réunions. Il conviendrait d'augmenter le nombre des missions de plus longue durée, centrées sur l'enseignement et la recherche.

Structures de soutien

L'activité de l'école en matière de relations internationales constitue une responsabilité partagée. Outre les personnes occupant un poste 'politique' (vice-président, Sénat, doyen des *collegia*), un nombre important de personnes et d'unités administratives assurent quotidiennement les tâches qu'implique le maintien d'un haut niveau d'activité. Actuellement, les affaires internationales ne mobilisent pas moins de cinq services. Il s'agit là certes d'un privilège dont peu d'établissements peuvent se targuer. L'équipe chargée de l'examen par les pairs a appris que l'existence d'une gamme aussi large d'unités administratives avait des raisons historiques et de plus que certaines d'entre elles étaient maintenues à la demande expresse des partenaires étrangers des programmes mentionnés ci-dessus. Mais

d'un autre côté il est évident qu'une répartition aussi large des responsabilités implique un niveau élevé de communication et coordination entre les différents acteurs. Compte tenu du fait que le volume d'activité pourrait bien enregistrer une nouvelle progression dans le futur, la SGH risque de se trouver confrontée à des difficultés croissantes vis-à-vis de ce travail de coordination. Le moment est peut-être venu pour la SGH d'introduire davantage de procédures officielles de communication et de coordination entre ces unités afin d'éviter les redondances et d'assurer un minimum de concertation.

Dans son rapport d'auto-évaluation, la SGH explique qu'elle sent bien la nécessité d'améliorer le professionnalisme des agents administratifs chargés des relations internationales. Tout en constatant le dévouement et la compétence du personnel international de la SGH, l'équipe chargée de l'examen par les pairs a suggéré à la SGH d'envisager un échange de personnel plus important avec les services internationaux des établissements partenaires afin d'améliorer le professionnalisme de son personnel.

Stratégie et assurance-qualité

Les activités internationales font explicitement partie de la mission de la SGH. Cela se manifeste de deux manières : on a d'une part les priorités *de facto*, telles que décrites précédemment. Mais on a également le document écrit contenant la mission de l'école, qui mentionne explicitement la coopération internationale et l'action de mise aux normes internationales. On en trouve un exemple plus récent dans la « Déclaration de politique européenne » de la SGH, qui figure dans son premier dossier de candidature au programme SOCRATES. Conformément à l'orientation de ces documents, la direction de l'école valorise le caractère international de l'établissement et il est clair qu'elle est capable d'en énoncer les principes directeurs. Et pourtant, comme dans les toutes universités d'Europe et d'ailleurs, on a le sentiment que l'activité correspondante, même si elle ne contredit pas la stratégie codifiée, se développe de manière plutôt indépendante. C'est d'une certaine manière inévitable. En outre, la décentralisation et l'autonomie des *collegia* font partie des objectifs stratégiques déclarés de la SGH.

Et pourtant, la SGH resterait fidèle à son ambition, qui est d'être l'un des moteurs de l'internationalisation en Europe centrale et orientale, si elle était l'un des premiers établissements à mettre en place une interface transparente entre sa politique internationale et son action internationale. Compte tenu notamment du fait qu'une augmentation du volume d'activité est prévisible et qu'il pourrait être judicieux de donner un caractère plus officiel à la communication, à la coordination et à la prise de décision, on pourrait peut-être songer utilement à traduire les orientations adoptées au niveau stratégique en plusieurs objectifs d'activité et à contrôler les résultats à intervalles réguliers. Sans aucun doute, il s'agit là d'une très haute ambition et peu d'établissements dans le monde se montrent à la hauteur aujourd'hui. Mais l'équipe chargée de l'examen par les pairs

a le sentiment que la SGH dispose du potentiel nécessaire pour adopter des mesures d'auto-évaluation susceptibles d'améliorer encore la qualité de ses relations internationales.

Conclusions et incidence

Globalement, la SGH considère que sa participation à l'IQRP a constitué un exercice extrêmement utile. La composante d'auto-évaluation du processus lui a donné la possibilité de réfléchir à des problèmes clés et de réaliser une auto-évaluation critique par rapport aux points forts et aux faiblesses de ses activités internationales. L'expérience est d'autant plus précieuse que les dernières années du développement de la SGH ont été caractérisées par une très forte « dynamique d'internationalisation », venant s'ajouter à une réforme en profondeur de l'établissement et à des évolutions systémiques considérables dans son environnement. Le rythme du développement et du changement au cours de la décennie écoulée a incité à réaliser un inventaire systématique, à examiner et à revoir certaines options et à formuler des objectifs stratégiques et opérationnels pour le futur. Il s'est révélé que l'IQRP était en l'occurrence un instrument parfaitement adapté. A cet égard, les discussions, durant la visite sur site, avec l'équipe chargée de l'examen par les pairs, et les observations et commentaires contenus dans le rapport de cette équipe se sont montrés extrêmement utiles. Les commentaires et observations sont centrés sur les points dont la SGH avait signalé qu'ils méritaient une attention particulière, ce qui répondait aux besoins identifiés par la SGH elle-même, mais ils ont également attiré l'attention sur d'autres points qui n'avaient pas encore fait l'objet d'une réflexion.

En ce qui concerne l'évolution ultérieure de l'instrument IQRP lui-même, la principale conclusion est sans doute que la liste de contrôle des aspects et des activités prévue par la méthodologie demanderait à être élargie et qu'elle devrait tendre à prendre en compte, outre les aspects internationaux spécifiques, des questions plus directement centrées sur l'établissement. La remarque qui suit vaut très certainement pour les établissements et les pays en transition, mais elle s'applique également aux établissements bénéficiant d'un environnement plus stable : les éléments qui sont « au cœur » de l'activité d'un établissement, notamment la structure des diplômes, l'organisation des études ou les modalités de direction et de gestion, doivent de toute évidence avoir une dimension internationale et être pris en compte au même titre que les éléments dont le caractère international est plus manifeste, tels que la coopération, les échanges et le développement des programmes.

TROISIÈME PARTIE
EXAMEN DE LA QUALITÉ : APPROCHES ET QUESTIONS

Réflexions sur l'utilisation de l'IQRP

par

Jane Knight et Hans de Wit

Les chapitres précédents ont présenté des études de cas sur l'utilisation du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) dans six établissements différents. Ces études ainsi que d'autres expériences pilotes ont fourni des éclaircissements et des informations valables sur l'utilisation de l'IQRP pour évaluer et renforcer la dimension internationale de l'enseignement supérieur. Ce chapitre traite des expériences et des enseignements tirés des études de cas et propose une réflexion sur l'application de l'IQRP dans des établissements susceptibles de l'utiliser à l'avenir.

Application de l'IQRP dans différents contextes

Utilisation dans différents contextes éducatifs

L'une des plus grandes difficultés rencontrées lors de la conception des lignes directrices du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation a été de tenir compte de la diversité des cultures et des systèmes d'enseignement supérieur. Comme il a été déjà dit, le projet s'inspire du principe selon lequel « le processus d'examen est appliqué à l'échelon international ... et il est essentiel de reconnaître et de prendre en compte les différences entre établissements et entre pays ». La diversité a donc constitué un critère décisif pour le choix des établissements. Dans la sélection finale, on a retenu neuf établissements dans huit pays situés sur cinq continents différents.

Les enseignements, qui se dégagent des expériences pilotes, font ressortir que l'IQRP s'est révélé utile et efficace dans des établissements de types différents et dans diverses régions du monde. Les études de cas pilotes ont démontré que l'IQRP reste pertinent et peut s'adapter à des contextes éducatifs présentant les variations suivantes :

- Différences entre établissements privés et publics.

- Différences entre le secteur universitaire et non universitaire.
- Différences entre grandes universités généralistes et établissements spécialisés.
- Différences entre collèges universitaires de premier et deuxième cycles, universités axées sur la recherche et écoles professionnelles.

Lors de la révision des lignes directrices de l'IQRP, on a particulièrement veillé à ce qu'elles puissent s'appliquer et s'adapter aux différents types d'établissement d'enseignement supérieur. C'est pourquoi, les lignes directrices de l'IQRP révisées, qui sont à la fin de ce volume p. 265, ont été conçues avec suffisamment de souplesse pour pouvoir reconnaître et prendre en considération la diversité des établissements d'enseignement supérieur souhaitant évaluer et garantir la qualité de leurs efforts d'internationalisation.

Utilisation dans différents contextes culturels

L'une des difficultés majeures lors de l'élaboration des cadres conceptuels et opérationnels de l'IQRP a été de les rendre applicables dans différents contextes culturels. Du fait que l'IQRP repose sur deux principes fondamentaux – celui de l'auto-évaluation et celui de l'examen par les pairs –, il était très important d'interpréter ces principes à la lumière des différentes orientations culturelles. La notion de sauver « la face » ou de préserver sa « réputation » a été au centre des préoccupations. Le processus d'auto-évaluation donnerait-il lieu à un « rapport établi dans une optique de publicité ou de relations publiques » qui n'évoquerait que les atouts et les bonnes performances et passerait sous silence les points à améliorer ? Le rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs serait-il crédible et bien accepté s'il portait uniquement sur les aspects à développer et les activités à renforcer ? L'interprétation des concepts d'internationalisation ou de mondialisation en fonction de la culture, viendrait-elle influencer négativement le processus d'examen de la dimension internationale ? La nécessité d'étayer la stratégie d'internationalisation par une justification explicite et d'en définir clairement les buts et les objectifs serait-elle problématique dans différentes cultures et régions du monde ? Tels ont été les types de questions posées lors de la conception et de la révision de l'IQRP.

Les enseignements tirés des études de cas pilotes ont démontré que grâce à sa souplesse l'IQRP est adaptable et utilisable dans des contextes culturels variés. Bien sûr, le principe essentiel de l'IQRP est qu'il respecte l'individualité, ainsi que les valeurs et les croyances culturelles fondamentales, et s'y adapte. C'est pourquoi le cadre de travail et les lignes directrices de l'IQRP ont été conçus dans le but de respecter les différents contextes et en particulier le contexte culturel, et de s'y adapter. Les diverses façons d'aborder l'auto-évaluation évoquées ultérieurement dans ce chapitre, illustrent bien la façon dont différents établissements évoluant dans des contextes divers ont adapté l'auto-évaluation à leur situation particulière.

Utilisation de l'IQRP à différents stades de l'internationalisation

A l'origine, le projet d'IQRP reposait sur l'hypothèse que ce dispositif serait avant tout utile aux établissements qui avaient déjà mis en place des activités et des relations internationales variées, et s'étaient dotés d'une stratégie d'internationalisation permettant une approche globale et intégrée de la dimension internationale. En fait, la mise en pratique de l'IQRP dans plusieurs établissements a révélé que cette hypothèse était erronée. En effet, plusieurs établissements n'avaient pas encore mis en œuvre de stratégie d'internationalisation explicite, en dépit de leurs nombreuses initiatives internationales, et utilisaient l'IQRP pour lancer une telle stratégie.

Il est intéressant de se référer aux expériences effectives de ces établissements pilotes pour développer ce dernier point. Les différents stades de développement de l'internationalisation selon les établissements pilotes ne sont évoqués qu'à des fins illustratives. Il ne faut y voir aucune intention d'établir ou d'induire des comparaisons entre établissements.

Les établissements comme l'Université d'Helsinki, le Bentley College, la Monash University et le Royal Institute of Technology de Melbourne, avaient déjà, comme on pouvait s'y attendre, une stratégie d'internationalisation globale bien établie et plus ou moins opérationnelle.

Les cas de l'Université nationale de Mexico et de l'Université Moi au Kenya ont démontré que l'IQRP peut aussi servir d'instrument de planification pour aider à concevoir la stratégie d'internationalisation de tout un établissement. A cette fin, la méthode a consisté à évaluer les atouts et les faiblesses, les possibilités et les risques que présentent un plan stratégique d'internationalisation et/ou l'intégration de la dimension internationale dans le plan stratégique d'ensemble de l'établissement.

Dans le cas de l'Université Moi, l'exercice d'auto-évaluation a suscité une prise de conscience de la dimension internationale de l'enseignement supérieur et de sa possible contribution à la mission et aux objectifs d'ensemble de l'établissement. L'IQRP a servi de catalyseur, a fait percevoir l'importance de la dimension internationale et a été utilisé pour recenser et analyser les activités, les contacts et les projets internationaux qui existaient, mais n'étaient pas coordonnés. Grâce à l'IQRP, on a pu analyser l'état actuel des activités internationales, en particulier leurs points forts et leurs insuffisances, et définir des priorités en vue d'une stratégie d'internationalisation. C'est donc l'IQRP qui a permis de poser les premiers jalons de la conception et de la mise en œuvre d'un plan d'internationalisation.

Dans le cas de l'Université nationale de Mexico, on peut parler d'une dimension internationale ponctuelle et marginale, mais reconnaître en même temps un

nombre impressionnant d'activités variées, de liens et de projets internationaux. L'établissement a eu besoin de l'IQRP pour placer ses activités internationales dans une perspective plus explicite et plus cohérente et pour étudier les possibilités d'apporter des changements dans l'organisation et les programmes, en vue de développer une stratégie d'internationalisation et d'intégrer la dimension internationale au plan stratégique d'ensemble de l'établissement.

En résumé, les données recueillies dans les neuf études de cas ont montré que l'IQRP peut être utilisé par les établissements d'enseignement arrivés à des stades différents de développement et d'évolution d'une stratégie d'internationalisation globale.

Questions pratiques concernant l'utilisation de l'IQRP

S'engager à entreprendre un IQRP

Entreprendre un examen de la qualité d'une stratégie d'internationalisation n'a de sens qu'à certaines conditions. L'établissement doit avoir une idée claire des raisons pour lesquelles il entreprend un examen de la qualité de sa dimension internationale. Les différents groupes qui le constituent, y compris la direction et le personnel enseignant et administratif, de même que les étudiants, doivent participer à tous les stades du processus de l'examen. Il s'ensuit qu'ils doivent avoir décidé de se prêter à l'examen, à l'auto-évaluation et à l'examen par les pairs, et d'adhérer aux conclusions et aux recommandations.

Il faut avoir bien défini les procédures de suivi de l'examen et les procédures de mise en œuvre des recommandations. Enfin, on doit être conscient des conséquences pour les ressources de l'examen lui-même et des recommandations qui s'ensuivent.

Une auto-évaluation descriptive ou analytique

L'un des aspects de l'auto-évaluation peut-être les plus frappants et donnant le plus matière à réflexion est que le rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation est en général de nature plus descriptive qu'analytique. Cela est facilement compréhensible et tient à de multiples raisons. Dans certains cas, c'était la première fois que l'établissement tentait de collecter de façon systématique des informations concernant l'ensemble de ses activités et de ses politiques internationales. Brosset un tableau exhaustif de la nature et de l'étendue des activités d'internationalisation est une tâche qui peut s'avérer à la fois très révélatrice mais aussi titanesque. Lorsque ce type d'inventaire n'existait pas encore, l'équipe chargée de l'auto-évaluation a eu tendance à centrer ses efforts plus sur la collecte des données que sur l'analyse des résultats. Parfois, la composition de l'équipe était trop ciblée (représentative du bureau international exclusivement par exemple). Dans d'autres cas, les membres de l'équipe ne

maîtrisaient pas assez les questions de planification et de gouvernement des universités au niveau général.

Pour que le rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation soit utile à l'établissement et à l'équipe chargée de l'examen par les pairs, il est nécessaire que les buts et objectifs/cibles de l'internationalisation de l'établissement y soient clairement articulés. Il est primordial d'explicitier la raison d'être de cet exercice et d'en fixer clairement les objectifs. Tout l'exercice étant mené en fonction de la mission et des desseins propres de chaque établissement, ce sont précisément cette raison d'être et ces objectifs qui serviront de fil conducteur aux équipes chargées de l'auto-évaluation et de l'examen par les pairs. Le principe fondamental de l'IQRP étant d'évaluer et d'atteindre les objectifs que l'établissement s'est lui-même fixés, il est crucial que ceux-ci soient clairement énoncés. Ces objectifs peuvent aussi servir de cadre d'analyse ou en constituer la trame. L'analyse des atouts, des faiblesses, des possibilités et des risques que présentent les stratégies d'internationalisation est au cœur de l'IQRP. C'est pourquoi une telle analyse est cruciale pour garantir que le rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation ne se réduit pas à un catalogue des initiatives en matière d'internationalisation. L'analyse des atouts, des faiblesses, des possibilités et des risques permet de repérer ce qui fonctionne bien, ce qui peut être amélioré et les possibilités nouvelles qui s'offrent.

Un second facteur est garant d'une approche analytique de l'IQRP : c'est le choix du président et des membres de l'équipe chargée de l'auto-évaluation et du type de soutien dont dispose l'équipe. Dans la prochaine section, on examinera combien il importe de faire les bons choix à cet égard.

Les membres de l'équipe chargée de l'auto-évaluation

Les études de cas pilotes ont révélé combien il importait de choisir avec soin les membres de l'équipe chargée de l'auto-évaluation. La présidence de l'équipe chargée de l'auto-évaluation doit être assurée par une éminente personnalité de l'université, qui joue elle-même un rôle dans l'internationalisation ou en est responsable et ce, pour au moins trois raisons. Tout d'abord, il faut transmettre au grand public un message fort sur l'importance de la dimension internationale et de l'IQRP. Ensuite, cette personne connaît bien le travail d'internationalisation en particulier mais aussi la politique générale et l'administration de l'université. Enfin, il est intéressant de pouvoir bénéficier de l'expérience et de l'influence d'une personne chevronnée au moment de la mise en œuvre des recommandations finales visant à apporter des améliorations.

Afin de s'assurer de l'engagement des différents groupes d'intérêt de l'établissement et pour éviter à l'IQRP de sembler procéder du sommet vers la base, il est important que le personnel enseignant et administratif ainsi que les étudiants soient représentés. L'expérience a montré qu'il est bénéfique d'avoir à

la fois des membres engagés dans les activités internationales et des membres qui ne le sont pas. Si l'on choisit les membres de l'équipe chargée de l'auto-évaluation exclusivement parmi les défenseurs et les adeptes de l'internationalisation, on obtiendra une image faussée de l'engagement et du soutien réellement consacrés à cette cause. Ceux qui ne s'occupent pas de l'internationalisation et même ses adversaires, peuvent apporter une contribution très profitable. Cela dit, il faut considérer la taille du groupe. Bien sûr, elle variera en fonction de l'établissement, mais une équipe de quatre à six personnes est souvent très efficace. Il est capital de consulter l'ensemble de la communauté constituant l'établissement, ce qui peut se faire de diverses façons, pour parvenir à confronter tous les points de vue. Les opinions et les voix des étudiants à la fois autochtones et internationaux jouent un rôle central dans le processus d'auto-évaluation. Dans certains cas, il peut s'avérer souhaitable de choisir un membre de l'équipe chargée de l'auto-évaluation à l'extérieur de l'établissement.

Comment aborder l'exercice d'auto-évaluation

Les expériences notées dans les études de cas pilotes ont démontré que le cadre de l'IQRP est suffisamment souple pour être adapté aux différents besoins et caractéristiques des établissements. Les différentes façons d'aborder l'exercice d'auto-évaluation illustrent bien ce fait. Les lignes directrices prévoyaient que les membres désignés de l'équipe chargée de l'auto-évaluation consulteraient les différents groupes de parties prenantes sur le campus, recueilleraient l'information, réaliseraient une analyse des atouts, des faiblesses, des possibilités et des risques et s'impliqueraient totalement dans la préparation du rapport et de ses recommandations. Ce processus a été adapté avec succès à des situations particulières dans différents établissements. Par exemple, dans deux établissements, l'équipe chargée de l'auto-évaluation a joué le rôle de comité consultatif auprès des dirigeants chargés de l'internationalisation qui ont élaboré le rapport puis ont largement consulté les diverses parties prenantes qui ont donné leur avis et fait savoir ce qu'elles souhaitaient ajouter. Dans un autre cas, le rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation comme celui de l'équipe chargée de l'examen par les pairs ont été préparés puis communiqués à l'université pour obtenir un retour d'information et avoir son sentiment au sujet des recommandations. Dans un autre établissement, on a tenu des séminaires à l'intention des représentants des différents groupes de parties prenantes pour leur expliquer le processus après quoi ils ont participé activement à la préparation du rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation et à l'IQRP en général. Il est impossible et serait mal avisé d'indiquer quelle est la meilleure méthode. Chaque établissement a une culture différente qui doit être respectée. C'est pourquoi le cadre de travail et les lignes directrices de l'IQRP sont intentionnellement souples et adaptables pour pouvoir être utilisés avec le plus d'efficacité possible en fonction des objectifs et des caractéristiques de chaque établissement. On ne saurait trop insister sur la nécessité pour la communauté universitaire de s'impliquer et de s'engager activement dans le processus d'internationalisation.

Le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation, qui comprend à la fois l'auto-évaluation et l'examen par les pairs, peut être un moyen constructif de susciter une prise de conscience, une mobilisation et un engagement plus grands à l'égard de l'internationalisation. C'est pour cette raison qu'il faut porter une attention toute particulière à la composition de l'équipe chargée de l'auto-évaluation et au choix de la meilleure approche.

Les membres de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

La composition de cette équipe est tout aussi cruciale que celle de l'équipe chargée de l'auto-évaluation. Un certain nombre de facteurs sont à prendre en considération dans le choix des membres pour former la meilleure équipe possible. Toutefois, l'expérience a montré que deux ou trois facteurs sont décisifs. L'hypothèse de départ est que tous les membres sont extérieurs à l'établissement et n'y sont donc liés par aucun intérêt acquis et n'ont pas de parti pris. Il importe qu'au moins un membre ait une bonne connaissance de la culture et du contexte locaux, c'est-à-dire des politiques éducatives nationales ainsi que de l'évolution et des problèmes dans ce secteur, et puisse renseigner les autres membres du groupe si nécessaire sur n'importe quelle question fondamentale à l'échelon local. D'après les études de cas pilotes, cet aspect est un important facteur de réussite du processus. Il importe également que l'un des membres soit étranger au pays ou à la région et soit bien au fait des différents systèmes et politiques d'éducation. Des compétences particulières et l'expérience pratique du travail d'internationalisation dans un établissement universitaire sont absolument essentielles, la compréhension théorique restant insuffisante. L'expérience à un poste de direction universitaire est également souhaitable afin que soit bien comprises les questions de macro-gouvernement et politique comme les questions opérationnelles.

Certes il serait préférable d'avoir dans le groupe des experts de l'évaluation de la qualité, mais cela n'est pas absolument indispensable. En fait, la connaissance de pratiques d'internationalisation exemplaires dans divers types d'établissement dans différentes régions du monde est probablement plus utile au processus d'examen par les pairs. L'expérience a montré que l'examen sera d'autant plus perspicace et fiable que les parcours antérieurs des membres du groupe seront variés.

Conclusions et recommandations

Le processus qui consiste à se soumettre à un examen d'auto-évaluation est au centre de l'évaluation de la qualité, de sa garantie et de son amélioration. L'équipe chargée de l'examen par les pairs intervient dans un second temps pour se faire l'écho des résultats et des conclusions du processus et du rapport d'auto-évaluation. Les conclusions et les recommandations sont une partie essentielle du rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation. Certaines études de cas pilotes font percevoir une certaine hésitation à tirer des conclusions ou à formuler

des recommandations avant la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs. D'un côté cela se conçoit, car il est utile d'obtenir d'abord des informations en retour et un regard extérieur sur les résultats de l'exercice d'auto-évaluation avant de préconiser de quelconques changements. D'un autre côté, puisque l'équipe chargée de l'examen par les pairs sert de dispositif de rétro-information, il est important qu'elle soit informée des recommandations proposées et les discute avec l'équipe chargée de l'auto-évaluation et les hauts responsables de l'établissement. Il est donc vivement suggéré que l'équipe chargée de l'auto-évaluation, après mûre réflexion, formule les conclusions et recommandations avant la visite de l'équipe chargée de l'examen par les pairs, puisqu'elle les passe en revue et les modifie après avoir pris connaissance du rapport de cette dernière et qu'enfin elle énonce dans un rapport les recommandations à suivre pour améliorer la qualité. Comme on l'a déjà dit, l'un des résultats importants de l'IQRP est de susciter un sentiment d'appartenance et un attachement à l'amélioration de la qualité, ce qui vaut tout particulièrement pour les conclusions et recommandations.

Quand entreprendre l'IQRP ?

Trois points essentiels sont à évoquer concernant le choix du moment auquel entreprendre l'IQRP. Le premier concerne le stade de développement auquel en est l'établissement par rapport à l'internationalisation. On s'attendait au départ à ce que les établissements ayant déjà une stratégie d'internationalisation bien lancée soient les plus intéressés par l'IQRP. Toutefois, dans deux études de cas, on a constaté à l'issue du projet que, contre toute attente, les lignes directrices de l'IQRP constituaient un outil précieux de planification stratégique pour des établissements qui n'en étaient qu'au tout début de leur internationalisation. C'est l'un des enseignements décisifs que nous avons dégagé et qui a élargi le champ d'application de l'IQRP et augmenté le parti à en tirer, au-delà des desseins et des objectifs initialement attribués au projet.

Le second facteur concerne l'intérêt que les établissements portent à l'examen de leur qualité et la priorité qu'ils lui accordent. Ces dernières années, on a accordé de plus en plus d'importance à l'examen de la qualité dans un souci de transparence et d'amélioration. Cette évolution quoique positive, risque aussi davantage de provoquer dans les établissements un syndrome de « lassitude à l'égard des examens de la qualité ». Il faut donc choisir le moment de réaliser l'IQRP en fonction des autres évaluations ou exercices d'audit en cours dans les établissements, afin de ne pas faire peser sur eux trop de pression ou d'attendre trop d'eux. Toutefois, on s'est aussi aperçu, autre résultat inattendu, que l'IQRP était compatible avec d'autres systèmes de contrôle de la qualité et qu'il pouvait être profitable de les associer. Par conséquent, tout en tenant compte des autres examens en cours dans un établissement, on peut aussi étudier la possibilité d'entreprendre un IQRP conjointement avec d'autres exercices de ce type. Un établissement envisageant de mener un IQRP devrait étudier tous les facteurs susceptibles d'exercer une influence positive ou négative sur sa capacité à consulter

tous les secteurs représentatifs, et s'interroger sur son adhésion au processus proprement dit et aux améliorations à apporter au bout du compte.

Le temps nécessaire pour mener à bien un IQRP dépend évidemment de nombreux facteurs habituellement propres à chaque établissement et variant donc de l'un à l'autre. L'expérience a montré qu'une durée de trois à six mois est un délai convenable pour réaliser cet exercice. Un délai plus long peut engendrer une « lassitude » à l'égard de l'examen et empêcher un niveau élevé d'adhésion et de participation. Un exercice d'auto-évaluation qui s'étalerait dans le temps peut aussi être le signe que l'on consacre plus de temps à la collecte des données qu'à l'analyse. Une fois le rapport de l'équipe chargée de l'auto-évaluation terminé et présenté, il faut encore au moins trois mois à l'équipe chargée de l'examen par les pairs pour mener à bien la phase lui incombant et présenter son rapport final. Les équipes chargées de l'auto-évaluation et de l'examen par les pairs devraient donc s'efforcer de terminer l'exercice en neuf mois à l'issue desquels l'établissement pourrait se consacrer à apporter les améliorations recommandées.

La phase de suivi

Dans sa conception initiale, l'IQRP se décomposait en trois phases : 1) la phase de l'équipe chargée de l'auto-évaluation ; 2) la phase de l'équipe chargée de l'examen par les pairs, et 3) la phase de l'amélioration. Plusieurs études de cas pilotes ont montré qu'une quatrième phase – un suivi auquel l'équipe chargée de l'examen par les pairs procéderait environ un ou deux ans plus tard – serait très utile pour évaluer les effets des changements apportés, l'évolution de la planification stratégique et l'institutionnalisation de la dimension internationale. Jusqu'à ce jour, aucun exercice de suivi n'a encore été entrepris, car il serait prématuré pour la plupart des établissements participant au projet. Quelques demandes en ce sens ont été formulées et l'on va envisager très sérieusement des visites de suivi effectuées par l'équipe chargée de l'examen par les pairs. C'est pour cette raison que l'idée d'une phase de suivi a été introduite dans les lignes directrices de l'IQRP (voir p. 265). Tous les membres de l'équipe initiales chargée de l'examen par les pairs ne seront peut-être pas requis pour le suivi, mais il serait important qu'au moins un ou deux d'entre eux puissent être là pour orienter cet exercice.

Les questions conceptuelles liées à l'utilisation de l'IQRP

Concepts et terminologie

Au début du projet, on a étudié de près le choix et l'utilisation des termes. Le mot « internationalisation » a été délibérément préféré au terme « mondialisation ». Comme on l'a vu au chapitre 1, les notions de nation et de culture sont des éléments clefs de l'internationalisation. Il semble que dans son acception courante le mot « mondialisation » implique une certaine homogénéisation et ne

semble pas reconnaître ou respecter la notion de culture nationale individuelle ni celle de diversité culturelle. Le terme « internationalisation » a donc été préféré dans le contexte de ce projet. Le mot « qualité », comme cela a été mentionné au chapitre 2, se prête à de nombreuses interprétations et nuances. Cela dit, et malgré tout, le projet est voué à utiliser le terme « qualité » dans l'acception « qui sert bien son but ». « Examen » a été intentionnellement choisi pour dénoter l'idée « d'évaluation et d'amélioration » et pour éviter celle d'accréditation et de certification. La notion de « processus » a été utilisée pour maintenir une compatibilité avec la définition de l'internationalisation comme processus et pour renforcer le principe du cycle constitué de la planification, de l'intégration et de l'examen.

A la fin de l'examen du projet, on a évalué le titre et la terminologie pour en vérifier la pertinence. Il a été décidé que le titre décrit et dénote bien l'intention initiale qui était de définir une méthode et des lignes directrices pour aider les établissements à évaluer et améliorer la qualité de leurs efforts d'internationalisation. Les notions « d'internationalisation », « d'examen » et de « processus » sont donc toujours celles qui sous-tendent l'instrument d'évaluation et de garantie de la qualité.

La raison d'être de l'internationalisation

Comme on l'a déjà noté, l'établissement doit avoir une idée claire des raisons essentielles de son internationalisation. Les études de cas pilotes révèlent que dans la majorité des cas, les raisons qui justifient l'internationalisation ne sont pas clairement énoncées. La nécessité de s'internationaliser (que l'on attribue d'ordinaire aux effets de la mondialisation) est en revanche bien perçue tout comme le sont par la suite les bienfaits que ce phénomène porte en lui (et qui se manifestent par la contribution positive que les initiatives internationales ne manquent pas d'apporter à l'établissement). Ce qui amène à conclure qu'il convient de faire de l'internationalisation une priorité. Toutefois si l'on cherche à savoir « pourquoi » faire de l'internationalisation une priorité, on obtient souvent des réponses d'ordre général et non argumentées évoquant en substance le désir d'être un établissement de classe mondiale. Si le besoin d'internationalisation est clair, les raisons qui la justifient sont loin de l'être, bien qu'en réalité, on ne saurait vraiment dissocier la raison d'être du besoin.

Somme toute, on peut dire que les raisons qui poussent les établissements à accorder une importance croissante à l'internationalisation sont source de confusion voire de tension. Ce phénomène a de multiples explications mais l'une des plus notables est que les établissements sont contraints de chercher d'autres sources de financement. Dans de nombreux pays, cette tendance peut être attribuée à la réduction des financements publics. Les revenus provenant de l'intégralité des droits de scolarité qu'acquittent les étrangers étudiant sur place ou à distance, et les revenus générés par les projets techniques, de formation et de conseil diffusés

à l'échelle internationale, sont deux sources majeures de financement supplémentaires. Les établissements cherchent donc très activement des débouchés internationaux pour leurs produits et leurs services éducatifs. On dit souvent que cette logique de marché est une raison d'être économique et commerciale de l'internationalisation — si l'on peut encore l'appeler ainsi. Il importe de se demander si la vente de produits et de services éducatifs sur les marchés internationaux est une stratégie ou une forme d'internationalisation. La réponse dépend bien sûr de la définition pratique de l'internationalisation. Néanmoins, si on la définit comme « le processus d'intégration d'une dimension internationale à l'enseignement, à la recherche et à la fonction de service public de l'établissement d'enseignement supérieur », on pourrait concevoir qu'une approche strictement commerciale soit une forme d'internationalisation mais pas nécessairement. Cette question mérite d'être examinée et débattue plus à fond.

L'une des raisons d'être les plus fréquemment adoptées par les universités est la volonté d'être un établissement « de classe mondiale » et de répondre à des critères internationaux, mêlée d'une motivation implicite d'ordre économique et commerciale. Ces justifications ne sont pas nécessairement conflictuelles, pas plus qu'elles ne s'excluent l'une l'autre. Ce qui paraît très intéressant est ce désir de passer pour un établissement soucieux de se construire une réputation internationale mais qui aborde en fait l'internationalisation comme une affaire génératrice de revenus. Il est clair que cela ne ressort pas de toutes les études de cas du projet, mais on peut tout de même y distinguer une nette tendance dans ce sens.

L'IQRP doit-il être ciblé ou exhaustif ?

Les établissements pilotes sélectionnés pour le projet ont clairement montré que les raisons qui incitent une université ou un collège à entreprendre un IQRP ne sont pas les mêmes. On a anticipé ces différences et en conséquence conçu un IQRP souple, capable de s'adapter au divers types d'établissements et aux différentes motivations qui poussent à entreprendre cet exercice.

Deux des études de cas (UNAM au Mexique et l'Université Sains en Malaisie) présentent un aspect intéressant : en effet, seulement une partie et non l'intégralité de l'établissement a été soumise en l'occurrence à l'IQRP. Dans la stratégie ciblée, cependant, il faut tout de même associer à l'exercice aussi bien les départements universitaires que les unités administratives ou services centraux. Par ailleurs, il est essentiel qu'un large échantillon d'enseignants, d'administrateurs de haut rang, d'étudiants, de chercheurs, etc., soient consultés par les équipes chargées de l'auto-évaluation et de l'examen par les pairs. Quand seuls le bureau international et d'autres unités de soutien participent à l'examen, cela restreint la compréhension des atouts, des faiblesses, des possibilités et des risques que présente l'intégration de la dimension internationale à l'enseignement, à la recherche, et aux activités de service de l'établissement. De même, quand seuls les administrateurs sont

consultés par l'équipe chargée de l'auto-évaluation ou l'équipe chargée de l'examen par les pairs, on obtient une vision très faussée. Les points de vue et les impressions des personnels enseignants et autres ainsi que des étudiants sont importants et ne devraient pas être exclus. Que l'IQRP soit ciblé ou exhaustif, il est donc essentiel dans un premier temps de soumettre à examen un échantillon à la fois des unités d'enseignement et de recherche et des unités administratives et de soutien et, dans un second temps, de procéder à une large consultation dans tout l'établissement.

La stratégie doit-elle être ponctuelle ou coordonnée et intégrée ?

On s'oriente peu à peu vers une approche plus stratégique de l'internationalisation des établissements, ce qui est une tendance intéressante et encourageante. Conçu dans une optique évolutive le processus d'internationalisation a privilégié les principes d'intégration et de coordination plutôt que de parcellisation des activités. L'essentiel est qu'il y ait une prise de conscience et qu'un changement progressif mais sensible s'opère dans la planification et la gestion de la dimension internationale.

Le fait que l'IQRP a servi d'instrument non seulement d'examen mais aussi de planification montre bien que les établissements sont prêts à ne pas simplement assimiler les stratégies d'internationalisation à une série d'activités isolées. Les établissements sont prêts qui plus est à élaborer un plan d'action et s'y essaient d'ores et déjà, en vue d'intégrer la dimension internationale à l'enseignement, à la recherche et aux activités de service. L'évolution vers une planification stratégique aide à faire de l'internationalisation un axe central de la mission et du mandat de l'université, au lieu d'être un ensemble d'activités marginales, ponctuelles et optionnelles.

Lignes directrices de l'IQRP et plan d'auto-évaluation

Au cours des deux phases du projet pilote d'IQRP, on a utilisé deux types de lignes directrices différents. Lors de la première phase, le groupe a travaillé avec une liste exhaustive des principaux domaines suivants : le contexte (inter)national ; le profil de l'établissement ; les systèmes d'administration et d'organisation ; les programmes d'enseignement ; la collaboration avec les chercheurs et les enseignants ; les étudiants ; les personnels enseignants et autres ; les services et relations extérieurs ; et les conclusions (document relatif au projet « Développement d'un Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation au niveau des établissements d'enseignement supérieur », ACA, IMHE/OCDE, mars 1996).

Au cours de la seconde phase, le groupe a travaillé sans liste récapitulative détaillée mais à partir d'une structure d'auto-évaluation plus globale couvrant six grands domaines : le résumé du système d'enseignement supérieur et le profil

des établissements ; l'analyse du contexte (inter)national ; l'analyse de la politique de l'établissement et des stratégies d'internationalisation ; l'analyse de la mise en œuvre et des effets des stratégies d'internationalisation ; l'analyse de la structure organisationnelle et les procédures applicables à l'internationalisation ; et les conclusions (document relatif au projet : *Développement d'un Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) pour les établissements d'enseignement supérieur* (IMHE/OCDE en consultation avec l'ACA, mars 1997).

Ce changement de méthode s'explique comme suit : lorsque les trois premiers établissements pilotes ont utilisé la liste récapitulative, les équipes chargées de l'auto-évaluation ont eu tendance à la suivre de trop près et à fournir des réponses trop descriptives aux questions posées. Par ailleurs, la liste a créé une certaine confusion dans la terminologie utilisée qui parfois était trop caractéristique d'une culture ou d'un pays donné. Ainsi, les « formations offshore » appartiennent davantage au vocabulaire de l'enseignement supérieur australien qu'à celui de l'enseignement supérieur finlandais.

Au cours de la seconde phase, plusieurs établissements ont manifestement jugé la nouvelle structure d'auto-évaluation trop générale et trop vague et ont commencé à utiliser la liste récapitulative de la première phase pour guider leur auto-évaluation. Cela a été particulièrement vrai pour les établissements qui ont utilisé l'IQRP comme instrument de planification.

L'expérience des deux méthodes, telle qu'elle est décrite dans les chapitres traitant des études de cas et telle qu'elle vient d'être résumée, a conduit à l'élaboration d'une troisième version des lignes directrices de l'IQRP, qui figure à la fin de ce volume, p. 265. Les lignes directrices comprennent un plan détaillé d'auto-évaluation qui couvre les principales catégories suivantes : le contexte ; les politiques et stratégies d'internationalisation ; les structures organisationnelles et de soutien ; les programmes d'enseignement et les étudiants ; la collaboration avec les chercheurs et les spécialistes ; la gestion des ressources humaines ; les contrats et services ; et les conclusions et recommandations. Chaque catégorie requiert une analyse des atouts, des faiblesses, des possibilités et des risques, et contient une liste de questions éventuellement pertinentes amenant à préciser différents points et portant sur les améliorations réalisées et les possibilités d'amélioration. De par sa conception, ce plan est distinct des autres outils d'évaluation et de garantie de la qualité, mais peut aussi être utilisé en association avec eux ainsi qu'à différents stades du processus de l'internationalisation et dans des contextes régionaux, culturels et éducatifs variés.

Les instruments d'assurance-qualité et l'IQRP

par

Jane Knight en collaboration avec **Tony Adams**
et **Marjorie Peace Lenn**

Ce chapitre se propose d'identifier et de décrire brièvement les instruments d'assurance-qualité appliqués à la dimension internationale de l'enseignement supérieur qui peuvent être utilisés seuls ou être couplés à l'IQRP. Il s'agit des codes de bonnes pratiques, des lignes directrices ISO 9000 et du processus de certification GATE. L'examen de ces instruments met en évidence l'évolution des outils élaborés en vue d'évaluer et de garantir la qualité de l'éducation internationale. Il reflète également la complexité et la diversité des processus d'examen de la qualité. Les autres outils d'évaluation comme les indices de référence, les indicateurs de performance et la gestion globale de la qualité ne sont pas développés ici. Ils figurent simplement à titre d'exemples d'examen de la qualité ou d'instruments d'amélioration utilisés dans l'enseignement supérieur.

Codes de bonnes pratiques

Les codes de bonnes pratiques correspondent à l'une des approches traditionnelles utilisées pour aborder la question de l'assurance-qualité par rapport à des activités internationales spécifiques. Dans la plupart des cas, ces codes de bonnes pratiques posent des principes et peuvent s'interpréter comme des impératifs catégoriques dans certains secteurs de l'internationalisation. Les codes de bonnes pratiques sont très répandus à l'échelon national. C'est ainsi que le Council for Overseas Student Affairs (UKCOSA, conseil pour les étudiants étrangers) du Royaume-Uni a été, en coopération avec le *British Council*, les établissements d'enseignement et les organisations professionnelles, l'une des premières organisations à élaborer un « Code de bonnes pratiques pour les établissements d'enseignement et les étudiants étrangers ».

Au milieu des années 80, l'UKCOSA a pris conscience du fait que les établissements se montraient de plus en plus désireux et capables de vendre aux

étudiants étrangers des enseignements et des formations comme des « biens ». Les exemples de bonne et de mauvaise pratiques apparaissaient clairement et l'on a reconnu le fait que « une prestation d'un bon rapport qualité/prix relève à la fois de la bonne pratique commerciale et de l'éthique des affaires ». Dans cette perspective, en 1989, UKCOSA a élaboré des lignes directrices en matière de bonne pratique sur certains aspects clés du recrutement d'étudiants internationaux. Ces lignes directrices couvrent la commercialisation, les documents d'information et de promotion, les admissions et la ligne à suivre à l'échelon de l'établissement pour le recrutement d'étudiants étrangers.

Le Code UKCOSA est un exemple du type d'approche utilisé au milieu des années 80 pour donner un caractère moral et responsable aux pratiques de recrutement et aux services de soutien concernant les étudiants internationaux étudiant au Royaume-Uni. Lorsque le marché des étudiants internationaux s'est étoffé, les codes d'éthique ont pris de l'importance et l'on en a souvent élargi la visée. Le « Code of Ethical Practice in International Education », élaboré par le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI, 1996), en est un bon exemple. On notera que ce code parle d'« éducation internationale » et non d'« étudiants internationaux » et qu'il couvre des activités très diverses.

Le code du BCEI vise à proposer des normes d'intégrité sur tous les aspects des programmes destinés aux étudiants étrangers, normes auxquelles les organisations peuvent se référer pour mesurer leur propre performance. L'élaboration et l'application d'accords sur les échanges et de contrats internationaux d'éducation sont également abordées dans ce code, qui couvre donc les programmes de mobilité visant les étudiants internationaux payants et les étudiants nationaux participant à un programme d'échange/d'étude à l'étranger. Il s'applique donc également aux étudiants locaux qui souhaitent trouver une formule d'étude à l'étranger.

Le code du BCEI représente essentiellement une déclaration de principes à laquelle tous les membres acceptent de souscrire du fait même de leur affiliation au BCEI. Il ne prévoit pas explicitement de protocole de contrôle concernant l'application de ce code. Mais il contient une déclaration qui insiste sur la responsabilité individuelle des établissements. Le code ne saurait se substituer à l'énoncé de la mission ou aux objectifs de l'établissement, lesquels doivent être conçus en fonction des exigences et des normes propres à l'établissement.

L'ensemble de principes récemment revu par l'Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC, 1998) illustre les possibilités d'évolution du code en fonction des changements intervenus dans l'offre d'éducation internationale. L'AVCC a repris deux de ses codes de bonnes pratiques et les a réunis dans un nouveau « Code moral des bonnes pratiques en matière d'enseignement dispensé par les universités australiennes aux étudiants internationaux ». A propos des étudiants payants qui suivent une formation en Australie, à l'étranger ou par le biais du télé-

enseignement, le code stipule : « L'offre de prestations éducatives aux étudiants étrangers, à l'intérieur comme à l'extérieur du territoire, assurée par les universités australiennes doit s'accompagner de l'engagement moral à fournir un enseignement de qualité et à valoriser l'investissement réalisé par des étudiants internationaux. »

Ce code révisé contient dans sa première partie des orientations à l'intention des universités assurant des formations pour étudiants étrangers. Ces orientations couvrent dix points importants : promotion et marketing ; agents et partenaires ; admission ; information préliminaire aux étudiants internationaux avant leur arrivée en Australie ; orientation des étudiants internationaux à leur arrivée en Australie ; information générale aux étudiants ; infrastructures universitaires ; soutien aux étudiants et retour des étudiants dans leur pays.

Le deuxième ensemble d'orientations aborde la question de l'exonération des droits universitaires pour les étudiants étrangers. On y trouve huit grands points : exonération totale ; exonération partielle ; motifs de l'exonération ; non exonération ; exonération au cas où l'étudiant international obtient un statut de résident permanent en Australie ; accords entre l'établissement et les étudiants internationaux en matière de droits universitaires et d'exonérations ; versements au titre de l'exonération et procédures d'appel relatives à l'exonération des droits.

Ce code se présente sous forme d'un ensemble de lignes directrices plutôt que sous forme de mesures officielles, ce qui laisse une certaine marge de manœuvre aux établissements comme aux étudiants. L'AVCC a créé une Commission permanente aux affaires internationales chargée de contrôler et d'examiner le contenu du code et de ses orientations, ainsi que leur application. Cette commission joue également un rôle d'instance consultative auprès de l'AVCC lorsque celle-ci se voit signaler des cas de pratiques moralement contestables.

Voilà plusieurs années que les organisations nationales élaborent et adoptent des codes de bonnes pratiques, mais ces codes n'en restent pas moins un instrument très général d'assurance-qualité. Dans la plupart des cas, il n'existe pas de dispositif réglementaire permettant de vérifier qu'il est respecté. Le code fait appel plutôt au sens moral et à la conscience des établissements et des personnels participant à des programmes internationaux de mobilité étudiante et il cherche à proposer un ensemble de valeurs et de principes pour orienter le processus.

Récemment, un nouveau développement en matière d'évaluation et d'assurance de la qualité d'un aspect de l'internationalisation est apparu, du fait de la création d'une nouvelle organisation, la GATE (Global Alliance for Transnational Education), qui a élaboré un code de bonnes pratiques et un processus de certification.

La mondialisation du processus de certification en matière d'éducation transnationale (GATE)¹

La mondialisation du marché et la poussée des nouvelles technologies de l'information et des communications ont fortement contribué à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cet enseignement n'est donc plus dispensé uniquement dans le cadre des frontières nationales. On a enregistré une progression notable du nombre et de la diversité des formules d'enseignement proposées à l'étranger (à l'extérieur du pays d'accueil). Ces formules se présentent sous des modalités très diverses, avec notamment l'enseignement à distance par le biais du courrier, des émissions radio ou des systèmes électroniques, les programmes jumelés ou les campus satellites. On parle actuellement d'éducation transnationale pour désigner ce type d'offre éducative.

L'éducation transnationale, selon la définition de la GATE (1997), désigne toute forme d'enseignement/apprentissage au sein de laquelle les apprenants se trouvent dans un pays différent (pays d'accueil) du pays dans lequel est implanté l'établissement assurant la formation (pays d'origine). Une telle situation requiert que l'information en matière d'enseignement, le personnel ou le matériel pédagogique dépassent les frontières nationales.

Les trois facteurs qui ont joué un rôle clé dans la création de GATE en 1995 sont : la progression notable de l'offre de formation transnationale par les établissements d'enseignement supérieur et le secteur privé ; une sensibilité nouvelle aux problèmes de qualité, de finalité et de responsabilité dans ce nouveau domaine qu'est l'éducation transnationale ; et la mondialisation accélérée de l'économie et des professions. C'est une association internationale regroupant des représentants de l'entreprise (y compris l'entreprise multinationale), des pouvoirs publics (y compris les instances nationales d'assurance-qualité) et de l'enseignement supérieur (y compris les établissements pratiquant des formules nouvelles d'enseignement) qui a reconnu la nécessité d'une organisation comme la GATE et qui a agi en conséquence. La GATE a pour objectif principal l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement supérieur et de la formation hors frontières.

La GATE a élaboré un ensemble de « Principes de l'éducation transnationale » (1997) ayant pour but de donner une orientation à l'offre d'éducation transnationale. Ces principes ont un rôle de code de bonnes pratiques auxquels doivent souscrire les établissements qui offrent une formation transnationale. Un processus de certification a également été mis au point.

La certification GATE est un processus international d'assurance-qualité visant l'enseignement supérieur et la formation hors frontières. Ce processus respecte

1. Cette section contient des extraits de GATE (1997), GATE (1998) et Peace Lenn (1998).

les pratiques acceptables au niveau international sur lesquelles s'appuie l'examen externe de la qualité de l'éducation dans la mesure où : *a)* il spécifie les caractéristiques de la qualité ; *b)* il demande à l'instance éducative de réaliser une auto-évaluation prenant en compte ces caractéristiques ; *c)* il réalise sur site un examen externe des formations (dans l'établissement d'origine en cas d'enseignement virtuel et sur le site étranger dans le cas d'enseignements dispensés en dehors du pays d'origine) ; *d)* l'attribution ou la non-attribution de la certification GATE dépendent des résultats du processus.

Principes de l'éducation transnationale

On trouve au cœur du processus de certification GATE les « Principes de l'éducation transnationale ». Ces principes sont issus d'une étude approfondie des caractéristiques de la qualité provenant de diverses organisations s'intéressant à l'éducation transnationale. Voici une version abrégée de ces principes.

Objectifs

Les enseignements transnationaux doivent respecter un certain nombre d'objectifs qui doivent être connus des personnes qui s'inscrivent et qui doivent être adaptés à la mission et à l'expertise du prestataire.

Normes

Les étudiants qui bénéficient d'une formation et d'une attestation de formation dans le cadre de cours transnationaux doivent recevoir du prestataire l'assurance que ces formations ont l'agrément du prestataire, qu'ils satisfont aux critères de qualité de celui-ci et que les normes s'appliquent uniformément, quels que soient le site ou les modalités de l'enseignement dispensé.

Problèmes juridiques et éthiques

Les enseignements transnationaux doivent se conformer aux lois du pays hôte et être approuvés par celui-ci.

Inscription et admission

Les personnes qui participent à une formation transnationale doivent être traitées de manière équitable et morale. On doit en particulier leur communiquer toute l'information susceptible de les intéresser et chacune d'entre elles doit se voir reconnaître par le prestataire le statut plein et entier d'étudiant ou un statut assimilé.

Ressources humaines

L'organisme prestataire doit mobiliser pour ses enseignements transnationaux un effectif suffisant de d'enseignants pleinement qualifiés dont l'activité doit être contrôlée et évaluée périodiquement dans le cadre de l'activité normale du prestataire.

Ressources physiques et financières

L'organisme prestataire doit veiller à ce que l'environnement et les ressources pédagogiques mobilisés pour les cours transnationaux soient d'un niveau satisfaisant et s'engager à maintenir ce niveau de ressources jusqu'à ce que l'ensemble des obligations contractées auprès des participants aient été satisfaites.

Enseignement et apprentissage

Les enseignements transnationaux doivent être pédagogiquement appropriés tant du point de vue des méthodes que du point de vue des caractéristiques et des besoins des apprenants.

Soutien aux étudiants

L'organisme prestataire doit veiller à ce que les étudiants aient à leur disposition des services de soutien appropriés afin d'exploiter au maximum les bénéfices potentiels qu'ils peuvent retirer des cours transnationaux.

Évaluation

Les enseignements transnationaux doivent faire l'objet d'une évaluation périodique dans le cadre de l'activité normale de l'organisme et les résultats de cette évaluation doivent être utilisés pour améliorer les enseignements.

Tiers

Lorsque des tiers, tels qu'agents ou institutions, sont impliqués dans l'enseignement transnational, leur rôle, leurs attentes et leurs obligations doivent être consignés explicitement dans une convention écrite.

Certification GATE, IQRP et autres processus d'évaluation

Les principes retenus par la GATE pour l'enseignement transnational n'intéressent pas uniquement le processus de certification GATE. Les établissements peuvent eux-mêmes les appliquer à leur offre de formation à l'étranger, qu'il s'agisse d'enseignement présentiel ou d'enseignement virtuel ; la

certification GATE peut également être utilisée en même temps que d'autres formes d'examen interne ou externe.

L'offre transnationale progressant, les établissements hors frontières, qui proposent souvent les mêmes diplômes/cours que l'institution-mère, touchent un public d'apprenants plus large que celle-ci. En outre, cette offre transnationale intéresse une population étrangère relativement importante. Au moment de l'examen de la qualité de l'offre transnationale, il convient de ne pas se référer uniquement à la qualité de l'enseignement dans l'institution-mère et de tenir compte du fait que cette offre s'inscrit dans un contexte culturel différent. L'adage « loin des yeux, loin du cœur » s'avère malheureusement souvent vrai, mais dans la mesure où le caractère global de l'économie et les nouvelles technologies accélèrent la mondialisation de l'enseignement supérieur, l'indifférence représente un risque que l'on ne peut plus se permettre de courir.

Examen interne de la qualité

La composante essentielle des processus d'examen externe est l'auto-évaluation exigée de (ou par) l'établissement ou l'une de ses unités. Toute entité éducative peut créer son propre jeu de normes/principes/indicateurs de performance, ou bien utiliser les outils existants pour procéder à son évaluation. Les principes GATE pour l'éducation transnationale peuvent, au même titre que l'exercice d'auto-évaluation IQRP, être traités séparément du processus d'examen externe par les pairs que l'on retrouve dans les deux cas. L'auto-évaluation faite dans la perspective d'une comparaison régionale ou mondiale est un processus sain, pour l'établissement comme pour ses programmes. Mais le témoignage de tiers (donc l'examen externe) assure, s'il est exempt de conflits d'intérêt, une évaluation plus objective ; le fait que le « label de qualité » soit apposé par une instance externe protège l'établissement de la tentation d'auto-proclamer son excellence.

Examen externe de la qualité

Les établissements utilisent le processus de certification GATE en combinaison avec l'accréditation nationale, ISO 9000 et l'IQRP. Dans chacun des cas, la certification GATE intéresse les programmes transnationaux qui ne sont généralement pas abordés de manière approfondie par les autres processus.

Accréditation nationale

La certification GATE n'est que le processus d'examen externe par lequel on évalue spécifiquement l'offre des établissements ou des programmes d'enseignement à l'étranger (donc l'offre transnationale). Il n'existe à notre connaissance que deux pays qui suivent et évaluent l'activité éducative transnationale de leurs établissements d'enseignement supérieur (les États-Unis

et le Royaume-Uni). La certification GATE reconnaît ce processus d'accréditation nationale qui se rapproche beaucoup de la certification GATE elle-même.

ISO 9000

ISO est un exercice « régi par le processus » (ce qui veut dire qu'il exige la présence d'un certain nombre de processus internes pour encadrer l'assurance-qualité), conçu à l'origine pour les entreprises. Il s'agit donc d'un exercice générique, applicable à toute une série de contextes administratifs, éducatifs ou non. Là où ISO est régi par le processus, la certification GATE est régie à la fois par le processus et par les résultats liés aux objectifs éducatifs de l'offre transnationale.

IQRP

L'IQRP et la certification GATE permettent aux établissements de réaliser une intéressante symbiose lors de l'examen des enseignements, que l'environnement soit physique ou virtuel (même si jusqu'ici le processus IQRP n'a jamais été appliqué à un établissement virtuel). Dans sa finalité actuelle, l'IQRP a pour objectif de demander à l'établissement une information sur l'ampleur et la profondeur de son activité internationale, ce qui inclut notamment – mais pas exclusivement – son offre éducative hors frontières nationales. Toutefois, comme la plupart des processus d'évaluation de l'éducation dans le monde, l'IQRP permet à l'établissement de donner des renseignements sur la nature et la qualité de son offre transnationale, mais il ne s'accompagne pas systématiquement d'une visite sur site destinée à faire vérifier par des tiers le niveau de qualité tel qu'il ressort des déclarations de l'établissement. Comme dans la plupart des processus d'évaluation, il s'agit essentiellement d'un souci d'économie.

Normes ISO²

Le terme « ISO 9000 » désigne une famille de normes et de lignes directrices ISO intéressant l'assurance-qualité des systèmes de gestion. Schématiquement, ces normes précisent ce qu'on peut exiger d'une organisation dans la gestion des processus qui influent sur la qualité.

Les normes ISO intéressaient à l'origine l'industrie manufacturière, puis ont été adoptées par l'industrie des services. On considère qu'elles sont de plus en plus susceptibles d'intéresser le secteur de l'éducation, dans la mesure où l'éducation est désormais considérée comme une activité de services. L'insistance mise actuellement sur la qualité des prestations éducatives incite les pouvoirs publics à demander aux collèges universitaires et aux universités de fournir à l'opinion la preuve manifeste de leur qualité. Les établissements sont donc à la recherche d'un système concret et cohérent d'assurance-qualité capable d'apporter

des éléments de preuve susceptibles de satisfaire aux exigences du processus d'audit externe. La famille de normes ISO 9000 a donc fait son entrée dans le secteur éducatif en tant que procédure standardisée d'audit. On considère que les normes ISO 9000 constituent un outil fiable pour garantir la qualité d'une large gamme de processus au sein des établissements et le cas échéant pour concevoir le produit éducatif lui-même.

L'ISO n'est pas une autorité d'homologation. Elle publie les normes, mais ne certifie pas le résultat. La certification est de la compétence des organisations qui choisissent d'appliquer les normes et qui doivent s'adresser à l'instance ayant officiellement le pouvoir d'homologation.

Il existe plusieurs ensembles de normes, chacun doté d'une finalité spécifique. C'est ainsi que la norme ISO 9001 couvre tous les aspects liés à la conception, la production et la prestation d'un produit ou d'un service. ISO 9002 reprend l'ensemble des éléments d'ISO 9001, à l'exception de la conception. Deux normes sont actuellement en cours de développement. Il s'agit d'ISO 9001:2000 qui aborde les exigences en matière d'assurance-qualité dans les systèmes de gestion de la qualité et d'ISO 9004:2000 qui concerne les directives qualitatives de la gestion des organisations. Nous nous intéresserons ici essentiellement à ISO 9002.

Les établissements sont en situation de concurrence vis-à-vis du financement public, des étudiants, des bourses de recherche et des possibilités de formation. Les établissements financés sur fonds publics sont en concurrence avec les établissements et les prestataires privés. Dans la clientèle d'une université, on trouve généralement les étudiants, les parents, les ministères, les étudiants potentiels, les employeurs actuels et futurs des diplômés, les associations communales, les sociétés ou les ministères demandeurs de formation, les parrains de la recherche, les organisations de soutien, les associations professionnelles et les autorités nationales d'accréditation. La concurrence entre établissements d'enseignement supérieur, l'approche par le marché et la gamme très large des clients de l'établissement sont souvent citées comme les raisons qui expliquent l'importance et la pertinence de l'examen et du contrôle de la qualité.

Dans de nombreux pays, les universités sont soumises à un processus national ou régional d'assurance-qualité visant leur « produit éducatif ». Qu'il relève des pouvoirs publics ou des organismes professionnels, le processus de validation présente un caractère désormais très réglementé, ce qui implique un renforcement du contrôle exercé par la collectivité sur les normes appliquées à la conception des cours et à l'enseignement. Ce type de validation intéresse par exemple la filière ingénierie ou l'ensemble des filières de l'enseignement professionnel. Mais le niveau de qualité du produit éducatif ne constitue que l'un des aspects de l'assurance-qualité au sein d'un établissement supérieur. Le processus ou, en d'autres termes, le système de gestion, représente un autre aspect clé de l'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité. C'est là que ISO peut intervenir.

ISO 9002 s'adresse au processus de gestion et vise quatre aspects fondamentaux : les éléments du système, le respect du système, l'audit et l'amélioration marginale.

Dans l'environnement éducatif, les processus de gestion susceptibles de se voir appliquer ISO 9002 comprennent l'admission des étudiants, la sélection et le développement du personnel, la planification stratégique, la pédagogie, l'administration de la recherche et des projets, l'activité internationale, la planification financière et la comptabilité, etc.

Processus d'application d'ISO 9002 à un environnement universitaire

Le développement qui suit aborde l'application d'ISO à la dimension internationale de l'activité universitaire. Il convient de noter que les démarches évoquées ci-après se trouvent au cœur du processus ISO d'évaluation de la qualité et d'assurance-qualité. Ces démarches débouchent ou ne débouchent pas sur une homologation ISO. Il appartient à l'établissement de décider s'il est intéressé ou non par cette homologation. Ce n'est qu'à partir du moment où il se déclare intéressé, que l'on passe à la dernière étape, donc à « la validation externe ».

Engagement des responsables

Il s'agit de vérifier que le projet mobilise véritablement la direction de l'établissement et qu'il s'harmonise avec la politique de qualité de l'établissement (lorsqu'elle existe) et avec le projet d'établissement.

Responsabilité du projet

Il s'agit de déléguer la responsabilité du projet et de son administration. La personne choisie doit rendre des comptes à un comité de direction de haut niveau. Ce peut être par exemple un comité international à l'échelon de l'université. Son rôle consiste à veiller à ce que le projet reste étroitement lié à la stratégie internationale de l'établissement et à ses objectifs.

Équipe de gestion

Il s'agit de mettre en place une équipe de gestion, composée de représentants des groupes de travail, qui doit examiner le système tel qu'il existe et donner un avis sur les domaines auxquels devra s'appliquer l'homologation ainsi que sur l'état actuel du système, et qui devra élaborer un plan d'action. Prévoir une action de formation du personnel aux principes de la gestion globale de la qualité et aux critères ISO.

Contact avec l'autorité responsable de l'audit

Évoquer avec l'autorité responsable la proposition d'audit et le calendrier envisagé.

Manuel de la qualité

Élaborer un manuel de la qualité définissant les processus systémiques et les procédures au sein de ces processus. Des listes récapitulatives et des diagrammes devront mettre en évidence la suite des procédures et directives à appliquer lorsqu'une décision est à prendre. Le manuel devra également préciser les responsabilités pour chacun des processus, les références externes à d'autres documents ou procédures et les procédures d'évaluation et de retour d'information déjà en place. Il pourra également évoquer les contrats de services éventuellement passés par le groupe avec des clients, notamment avec des étudiants internationaux inscrits, des universités partenaires, etc.

L'élaboration d'un tel manuel sous forme de document unique représente une tâche fort lourde. Lorsque le département international a à sa disposition un ensemble de procédures déjà en place sous forme de documents tels que livrets pour les échanges d'étudiants, procédures d'approbation de projets à l'étranger, etc., il est parfois plus pratique pour lui d'élaborer un tableau de la qualité qui renvoie spécifiquement à certains documents. En fonction de la documentation existante, on aura donc soit un tableau complet renvoyant à des documents ou à des procédures déjà en place, soit, à l'autre extrémité de l'éventail, un document unique décrivant le système de la qualité. Dans tous les cas, l'élaboration d'un tel tableau permet de mettre en évidence les lacunes des systèmes existants.

Développement et application de procédures nouvelles

Il est probable qu'à la suite de l'examen du système on va demander à l'établissement de développer un nouveau système ou de modifier le système existant. C'est là l'occasion d'ouvrir davantage le processus et de faire en sorte que le personnel désigné pour certaines tâches s'implique vraiment dans l'activité correspondante.

Audit interne du système de la qualité

Réaliser un audit interne du système de la qualité afin de vérifier s'il est bien respecté et de recommander des mesures visant à l'améliorer.

Validation externe

Il s'agit là d'une démarche facultative relevant de la seule décision de l'établissement. L'audit externe est systématiquement réalisé par l'autorité

correspondante et suivi à sa demande de mesures de correction. Le processus doit alors revêtir un caractère cyclique et privilégier l'amélioration marginale du système et l'élimination de ses carences.

ISO et la dimension internationale

Le processus d'assurance-qualité donne à l'établissement la possibilité de manifester son engagement vis-à-vis de sa clientèle nationale ou internationale. Pour montrer que les normes ISO jouent aussi un rôle important et valable au niveau de l'activité internationale, nous donnons ci-dessous une liste de domaines clés de l'activité internationale. Pour chacun des domaines, on donne des exemples de processus de gestion susceptibles d'être étayés par des éléments d'information, puis de faire l'objet d'un contrôle portant sur le respect de la qualité.

Définition de missions, de stratégies et de valeurs appropriées

- Rapports entre la stratégie d'internationalisation et la stratégie de l'établissement.
- Missions et valeurs.
- Définition claire des motivations et des objectifs en matière d'internationalisation.
- Déclarations d'intention en matière de gestion et de contrôle des activités internationales.
- Lien entre les actions et les programmes mis en place en vue de la stratégie d'internationalisation.

Possibilité pour 10% des étudiants de faire prendre en compte dans leurs unités de valeur l'expérience de l'international

- Promotion des études à l'étranger et possibilités d'accès à ce type de formule.
- Critères de sélection des participants.
- Procédures d'admission.
- Soutien intellectuel, culturel et logistique aux étudiants venant de l'étranger ou partant pour l'étranger.
- Satisfaction étudiante.
- Conseils et soutien transculturels.
- Dispositif d'articulation.
- Partenaires et établissements d'accueil convenablement choisis.
- Rapports avec l'internationalisation de la stratégie de programmes.
- Rapports avec la stratégie d'internationalisation.
- Évaluation de programmes.

Mise en place de formations diplômantes transnationales

Il s'agit de l'ensemble des formules pédagogiques ou enseignements directs donnant aux étudiants la possibilité de préparer et obtenir un diplôme étranger, complet ou partiel, dans leur pays :

- Élaboration et maintenance du contrat.
- Choix des partenaires et des représentants.
- Approbation et examen du projet.
- Comparaison des normes d'admission avec celles du pays qui décerne le diplôme.
- Processus de transfert des étudiants étrangers vers le pays qui décerne le diplôme.
- Rapports entre les enseignements transnationaux et les cours nationaux.
- Normes culturelles et éthiques du pays organisateur.
- Conseil par rapport au dispositif réglementaire et fiscal du pays organisateur.
- Comparaison entre les normes pédagogiques locales et les normes pédagogiques du pays qui décerne le diplôme.
- Marketing, recrutement et admission.
- Évaluation des programmes.
- Rapports avec la stratégie.
- Soutien aux étudiants.

Recrutement d'étudiants étrangers payants

- Stratégie de marketing et de recrutement vis-à-vis des étudiants internationaux.
- Stratégie de communication.
- Admission des étudiants internationaux.
- Soutien aux étudiants internationaux.
- Enseignement et stratégie pédagogique transculturels.
- Formation transculturelle du personnel enseignant et du personnel administratif.
- Normes de niveau en anglais pour l'admission et le soutien.
- Équivalence des qualifications étrangères pour l'admission et la poursuite des études.
- Rapports entre les normes d'admission nationales et les normes d'admission internationales.
- Sélection et soutien des agents recruteurs.
- Performance des étudiants étrangers et taux de réussite aux diplômes.

Internationalisation explicite et implicite du programmes d'études

- Enseignement et soutien transculturels.
- Développement du personnel.

- Cours internationalisés.
- Liens avec la mobilité des étudiants et du personnel.
- Ressources disponibles pour le développement de projets.
- Évaluation de projets.
- Résidence internationale et possibilités d'éducation commune pour les étudiants.
- Résultats en matière de financement externe.
- Recours à des études de cas concernant les bonnes pratiques professionnelles internationales.
- Rapports entre l'enseignement des langues, la mobilité du personnel et la stratégie internationale.

Il existe en matière d'internationalisation d'autres secteurs clés dans lesquels les procédures de gestion peuvent être vérifiées, contrôlées et améliorées. On peut y inclure l'élaboration d'un puissant dispositif de collaboration avec des établissements étrangers pour la mobilité des étudiants et du personnel, l'étalonnage des bonnes pratiques, la recherche en collaboration, les activités d'enseignement conjointes, la formation et le conseil internationaux par le biais d'activités commerciales ou de projets bénéficiant d'une aide au financement.

En résumé, ISO 9002 cherche à proposer une méthode cohérente pour garantir la qualité de l'éducation internationale en exigeant un encadrement de la stratégie, ainsi qu'un certain nombre de processus concernant l'application et l'audit de cette stratégie. ISO 9001 donne la possibilité de franchir une étape supplémentaire et de s'intéresser à la conception même du produit, donc d'évaluer et de garantir la qualité pour ce qui touche à la conception du programme d'enseignement ou de formation.

Rapports entre ISO 9000 et l'IQRP

Un examen des rapports entre ISO 9000 et l'IQRP fait apparaître des différences importantes, mais aussi des points de convergence. ISO est une méthode qui permet d'effectuer une mesure par rapport à une norme extérieure. Même si l'on a prévu dans cette procédure une bonne part de flexibilité et de liberté d'interprétation, l'objectif essentiel est généralement l'obtention d'une référence commerciale par rapport à la clientèle extérieure. Il s'agit donc d'une opération à usage externe, même si l'organisation peut par la même occasion puiser confiance dans son propre système. C'est cet objectif interne qui risque fort d'être perdu de vue si l'organisation s'intéresse trop exclusivement aux avantages externes de la certification. D'un autre côté, l'IQRP est une procédure axée sur l'organisation et son objectif est de lui permettre de vérifier la conformité entre le système et la stratégie. L'auto-évaluation et l'examen par les pairs sont des procédures « d'introspection ». Elles sont conçues pour vérifier que l'organisation ne fait pas fausse route et qu'il y a bien convergence entre la stratégie et la réalité.

ISO 9000 vise l'application du processus dans le détail, ainsi que les éléments concrets de son suivi et de sa mise en œuvre. L'IQRP ne s'intéresse qu'à l'image d'ensemble du suivi et des résultats du système. Il cherche à vérifier que les processus sont effectivement en place et qu'ils font l'objet d'un suivi, mais il ne s'intéresse pas aux détails. Toutefois, ISO 9000 et l'IQRP s'intéressent l'un et l'autre aux objectifs stratégiques et à la mission. L'IQRP privilégie avant tout la mise en œuvre concrète de la stratégie.

Le fait d'intégrer ISO 9000 et l'IQRP permet de vérifier si l'auto-évaluation et l'examen par les pairs donnent effectivement la garantie que l'organisation réfléchit suffisamment à sa stratégie et n'accorde pas une attention excessive à la validation externe. ISO 9000 fournit également au processus IQRP les éléments prouvant que le détail des processus et des procédures est bien maîtrisé et qu'il a été mis en place un processus d'amélioration marginale.

L'auto-évaluation et l'examen par les pairs réalisés dans le cadre de l'IQRP fournissent aux examinateurs extérieurs ISO les éléments prouvant que l'organisation s'interroge sur son propre système et qu'elle est motivée par un désir sincère de s'améliorer, et non exclusivement par la validation externe.

Conclusions

Ce chapitre était consacré à trois mécanismes d'assurance-qualité utilisés pour examiner et améliorer l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur. Les codes de bonnes pratiques sont généralement conçus par une organisation de niveau national et les établissements avalisent et adoptent les principes ainsi définis. Les codes de bonnes pratiques appliqués à la dimension internationale sont de toute évidence différents de l'IQRP, mais entièrement compatibles avec lui.

Comme on l'a vu plus haut, la certification GATE présente du point de vue conceptuel et opérationnel une complémentarité avec l'IQRP. L'étude de cas de Monash University, Australie, montre que ces deux instruments peuvent fonctionner efficacement ensemble puisqu'ils visent des aspects et des processus différents de l'internationalisation.

De même, l'expérience récente du Royal Melbourne Institute of Technology, Australie, montre qu'il est possible de combiner avec succès l'IQRP et ISO 9002. L'IQRP traite les objectifs de l'internationalisation et sa stratégie, alors que ISO 9002 s'intéresse à la qualité des systèmes et des processus de gestion.

Il existe plusieurs autres instruments d'assurance-qualité utilisés aux fins d'amélioration et de transparence par les établissements d'enseignement supérieur. Les indicateurs de performance, les indices de référence, la gestion globale de la qualité, l'examen des établissements ou la validation des programmes

sont autant d'exemples d'instruments d'assurance-qualité présentant un caractère plus général, qui sont appliqués à la dimension internationale. C'est là une étape importante de l'évolution de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

On reconnaît aujourd'hui que les aspects internationaux de l'enseignement et de la recherche tiennent historiquement une place importante dans les établissements d'enseignement supérieur. Mais les problèmes contemporains tels que la mondialisation, la réduction du soutien accordé à l'éducation par les pouvoirs publics, l'économie fondée sur le savoir, la croissance rapide des technologies de l'information exercent une influence directe sur l'enseignement supérieur. Cela se traduit par des changements importants dans les raisons et la motivation de l'internationalisation. Des tensions de plus en plus fortes apparaissent entre les motifs académiques et commerciaux. D'autre part, on assiste à l'apparition d'une approche stratégique, intégrée et globale de l'internationalisation. Il importe donc au plus haut point de veiller à ce que se développent de nouveaux instruments d'examen de la qualité et à ce que les instruments existants s'adaptent et s'appliquent à l'internationalisation. Il est tout aussi important – et c'est là son objectif final – que la dimension internationale devienne une composante organique des audits d'établissements ou de la validation des programmes.

Bibliographie

- ADAMS, T. (1998),
« ISO and the International Dimension of Higher Education », non publié.
- AUSTRALIAN VICE-CHANCELLORS' COMMITTEE (1998),
« Code of Ethical Practice in the Provision of Education to International Students by Australian Universities », Australian Vice Chancellors' Committee, Canberra (rapport provisoire).
- BOUNDS, G., DOBBINS, G.H. et FOWLER, O. (1995),
Management : A Total Quality Perspective, South-Western College Publishing, Cincinnati, Ohio.
- BUREAU CANADIEN DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE (BCEI) (1996),
« Code of Ethical Practice in International Education », Ottawa.
- COMMITTEE FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (1994),
« Quality Assurance Programme Guidelines », Canberra.
- GATE (1997),
« Certification Manual », Global Alliance for Transnational Education, Washington, DC et Wellington.
- GATE (1998),
« Global Alliance for Transnational Education Newsletter », vol. 4.
- HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (1996),
« Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education », Londres.
- MIKOL, M. (1998),
« IQRP – Quo vadis », non publié.

- PEACE LENN, M. (1998),
« The New Technologies and Borderless Higher Education : The Quality Imperative », *Higher Education in Europe*, CEPES/UNESCO.
- SAYLOR, J. (1992),
« TQM : Field Manual », McGraw-Hill, New York.
- SHERR, L. et TEETER, D. (1992),
« Total Quality Management in Higher Education », Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- TSUI, C. (1998),
« Internationalisation of Higher Education Institutions. A Total Quality Management Approach », non publié.
- WOODHOUSE, D. et CRAFT, A. (1993),
« Educational Export : From the Importer's View in Higher Education Management », IMHE/OCDE, Paris, vol. 5, n° 3, pp. 333-337.

Assurance de la qualité de l'internationalisation et internationalisation de l'assurance de qualité

par

Marijk van der Wende

Introduction

Alors que la qualité et l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont des concepts étroitement liés, l'internationalisation met en question les pratiques et les systèmes actuels d'assurance de qualité, qui sont généralement de portée nationale. Ce chapitre étudie la relation entre l'internationalisation et la qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que les tensions et le manque de cohérence entre les deux domaines. Il examine divers modèles et méthodes visant tant à assurer la qualité de l'internationalisation qu'à internationaliser l'assurance de qualité. Les conclusions soulignent l'importance et le bien-fondé du développement du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP).

Qualité et internationalisation : problèmes de définition

L'internationalisation de l'enseignement supérieur semble étroitement liée à l'amélioration de la qualité du secteur ; pour beaucoup de documents d'orientation, l'internationalisation ne doit pas être considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen de rehausser la qualité. Dans les années 80, certaines publications de l'OCDE présentaient la notion de qualité en fonction de l'impact que devait exercer la présence d'étudiants étrangers sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et sur les programmes d'études et les services des établissements (Ebuchi, 1989). Dans le Traité de Maastricht (1992), les articles qui servent de point de départ à l'action de la Communauté dans l'enseignement supérieur reflètent l'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement par la voie de la coopération entre les états membres de l'Union européenne. En outre, les politiques nationales d'internationalisation de l'enseignement supérieur affichent en général un objectif relatif à la qualité (Kälveborn et van der Wende, 1997).

Les déclarations traitant de l'internationalisation et de la qualité admettent d'habitude que la coopération internationale et les échanges d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs contribuent à atteindre la masse critique et permettent un apprentissage mutuel, la comparaison et la synthèse des meilleures méthodes et pratiques, la compréhension interculturelle ou encore l'acquisition de langues étrangères, etc. C'est au niveau de l'individu, du projet, de l'établissement, voire du système que cette coopération et ces échanges internationaux doivent contribuer à la qualité des processus et des résultats.

Ce ne sont cependant que des hypothèses. On trouve de nombreux exemples positifs et négatifs de l'incidence de l'internationalisation sur la qualité, mais souvent ces exemples ne font que confirmer des points de vue antérieurs. Ce que la relation entre l'internationalisation et la qualité signifie en réalité n'est que peu attesté, notamment parce que la recherche empirique dans le domaine est peu abondante. Qui plus est, le suivi et l'évaluation systématiques de l'internationalisation sont en général très faibles, et beaucoup de systèmes d'assurance de qualité en vigueur dans l'enseignement supérieur ne traitent pas l'internationalisation de manière appropriée. Autrement dit, bien que l'enseignement supérieur s'internationalise, il continue d'être évalué presque uniquement dans le cadre de systèmes d'assurance de qualité nationaux.

Il est paradoxal de s'intéresser spécialement à la qualité, considérée comme un objectif important de l'internationalisation, en l'absence de suivi et d'évaluation systématique de ses incidences ; par contraste, dans le domaine de la recherche, où les traditions sont différentes, le lien entre l'internationalisation et la qualité semble plus harmonieux. Dans la plupart des domaines universitaires, non seulement on est en général fermement convaincu que la coopération internationale contribue à la qualité de la recherche, mais la recherche internationale jouit aussi dans l'ensemble de plus de prestige, et l'évaluation et la reconnaissance véritables de la recherche sont internationales, dans la mesure où celle-ci est basée sur la concurrence internationale pour l'obtention de fonds (par exemple, les Fonds européens de R et D). En outre, les principaux organismes et revues scientifiques sont d'envergure et de portée internationales. Par conséquent, l'évaluation nationale de la recherche prend en général sérieusement en considération les activités et l'évaluation internationales. Nous pouvons donc dire que le lien entre les concepts d'internationalisation et de qualité, tout comme l'intégration des pratiques, sont plus cohérents dans le domaine de la recherche que dans celui de l'enseignement.

Par ailleurs, l'internationalisation de l'enseignement supérieur peut également avoir d'autres buts. Les objectifs économiques jouent de plus en plus souvent un rôle dans les activités internationales du secteur de l'enseignement supérieur (Kälvemark et van der Wende, 1997). Ils peuvent être à court terme (accroissement des revenus tirés des droits d'inscription dans les établissements d'enseignement) ou à long terme (investissements dans les relations professionnelles

internationales). Dans le premier cas, la perspective d'exportation de l'enseignement supérieur augmente, ce qui soulève de nouvelles questions concernant la qualité. Peut-on, par exemple, parler de la « qualité de l'éducation à l'exportation » ? Et celle-ci est-elle meilleure que la « qualité domestique » ?

Par conséquent, si l'enseignement supérieur demeure national, il ne peut néanmoins plus être limité par des frontières. Les systèmes d'assurance de qualité, qui sont d'ampleur et de portée nationale, ne peuvent donc plus donner satisfaction. En général, les processus nationaux d'assurance de qualité n'étaient traditionnellement pas destinés à répondre à des objectifs internationaux. Mais l'internationalisation de l'enseignement supérieur les obligent à au moins prendre en compte des aspects qui sortent de leurs frontières. En outre, comme le soulignent Peace Lenn (1994) et d'autres auteurs, il semble généralement y avoir peu de coordination entre les organismes auparavant chargés d'assurer la qualité dans l'enseignement supérieur et ceux qui favorisent l'internationalisation. On peut se demander comment résoudre cette disparité. Les systèmes nationaux d'assurance de qualité devraient-ils porter plus attention à l'internationalisation, les systèmes eux-mêmes devraient-ils être internationalisés, ou bien des mécanismes entièrement différents devraient-ils les remplacer ? Et qui devrait prendre l'initiative et la responsabilité ? Est-ce l'État ou un gouvernement supranational, les établissements, les organismes indépendants ou « le marché » ?

Assurance de la qualité et internationalisation : approches et modèles

Scott (1996) recense cinq modèles différents d'assurance de la qualité de l'internationalisation :

- Reconnaître qu'en matière de qualité, les règles imposées dans le contexte intérieur ne doivent pas nécessairement s'appliquer sur la scène internationale. Cela ne veut pas dire qu'il faille accepter des normes inférieures, mais simplement qu'en dehors du territoire national, les lois du marché doivent s'appliquer. Il ajoute ceci : « bien que peu de pays ou d'universités d'Europe admettent une telle approche, elle demeure peut-être encore la plus courante » (p. 30).
- Élargir les systèmes d'assurance de qualité conçus pour le contexte intérieur de sorte qu'ils couvrent également l'internationalisation de l'enseignement supérieur. On peut mentionner dans ce contexte la tentative du *Higher Education Quality Council* (conseil pour la qualité de l'enseignement supérieur) de vérifier les accords conclus par certains établissements britanniques en matière de collaboration, notamment en ce qui touche les franchises.
- Adapter les systèmes d'assurance de qualité pour qu'ils tiennent mieux compte des problèmes particuliers soulevés par l'internationalisation, comme par exemple, les codes de bonnes pratiques concernant la promotion à l'étranger et le recrutement des étudiants étrangers. Les systèmes d'assurance de qualité pourraient aussi être utilisés pour inciter

les établissements à améliorer les services offerts aux étudiants étrangers, à internationaliser les programmes universitaires et à élaborer des politiques d'internationalisation systématiques.

- Tenter de créer un dispositif commun d'assurance de qualité, donc de permettre la mise au point de systèmes supranationaux. Cette méthode devrait certes permettre les comparaisons transnationales, mais elle n'encouragerait pas nécessairement les établissements à internationaliser leur personnel, leurs étudiants et leurs programmes. De plus, la difficulté inhérente à l'établissement d'un tel dispositif le limiterait très certainement à une zone géographique restreinte.
- Traiter l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme un projet politique à encourager, ce qui outrepassa la compétence de l'assurance de qualité au sens étroit du terme. Tous les intervenants devraient prendre part à l'évolution de l'enseignement supérieur, de ses objectifs, de sa mission et de son rôle dans l'économie mondiale du savoir. Dans ce contexte, les instruments d'auto-évaluation seront déterminants dans le domaine de la prise en charge de l'internationalisation et de ses liens avec l'innovation et l'amélioration.

Il ressort de cet aperçu que la relation entre l'internationalisation et l'assurance de qualité présente plusieurs dimensions. L'une concerne l'assurance de la qualité des activités internationales et la question de savoir si elle devrait être assurée par les systèmes en vigueur. Une autre se rapporte à l'internationalisation des systèmes d'assurance de qualité eux-mêmes. Dans de nombreux débats et documents, ces deux dimensions sont confondues ou embrouillées. Tout en examinant ces deux dimensions, nous illustrerons plus en détail certains des modèles décrits par Scott.

Internationalisation de l'assurance de qualité

Nous pouvons observer diverses approches à ce sujet. Outre les initiatives de coopération internationale et de partage d'informations entre les associations, les agences et les organismes d'assurance de qualité, comme l'INQAAHE, plusieurs projets intéressants ont vu le jour ces dernières années. Ils concernent en général des initiatives visant à élargir la base nationale de l'assurance de qualité. Cependant, ces initiatives n'abordent pas nécessairement la question de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en tant que telle.

Le premier exemple concerne le projet pilote de l'Union européenne sur l'assurance de qualité. Entrepris entre 1995 et 1997 à l'initiative de la Commission européenne ce projet avait pour but de sensibiliser au besoin d'évaluer la qualité dans l'enseignement supérieur, de lui impartir une dimension européenne, d'enrichir les procédures d'évaluation de la qualité en vigueur aux niveaux nationaux, et de contribuer à l'amélioration de la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études en favorisant la collaboration entre les établissements et

en améliorant la compréhension mutuelle des programmes enseignés dans différents pays (Commission des communautés européennes, 1995). Les principaux systèmes d'assurance de qualité européens ont plusieurs caractéristiques en commun : le rôle d'un agent de gestion indépendant (niveau méta), l'auto-évaluation, l'examen par les pairs, et le compte-rendu des résultats du processus (van Vught et Westerheijden, 1993). Ce projet pilote comportait l'auto-évaluation d'une matière effectuée par tous les établissements participant au projet, menée selon un ensemble de lignes directrices communes et suivie d'une visite d'évaluation d'un groupe de pairs (comprenant des experts d'autres pays européens), et la publication d'un rapport. Ce processus a permis d'acquérir de l'expérience dans l'établissement d'une dimension européenne en matière d'assurance de qualité. Mais le projet n'accordait qu'une attention limitée à la dimension européenne des établissements et des programmes d'études.

Le deuxième exemple a trait au Programme d'évaluation institutionnelle de l'Association des universités européennes (CRE). Dans ce cas aussi, le processus repose sur une auto-évaluation et sur un examen conduit par une équipe de pairs composée de spécialistes européens. Il est centré sur la gestion de l'établissement dans son ensemble, et non sur une matière ou une discipline en particulier, et prend donc en considération une série de questions plus larges mais aussi plus générales. Il est par ailleurs prévu d'organiser des audits thématiques qui porteront sur des domaines spécifiques, comme la gestion financière, les politiques de ressources humaines ou l'internationalisation.

On peut observer diverses autres initiatives « ascendantes » sur la scène européenne. Des réseaux d'établissements européens, établis quelquefois dans le cadre de programmes de coopération européens, mettent au point leurs propres modèles et mécanismes d'assurance de qualité. Par exemple, la Community of European Management Schools (CEMS) (communauté d'écoles européennes de gestion) offre un diplôme européen commun : la maîtrise en économie et en administration des affaires. Elle a pris l'initiative de concevoir un processus d'examen de la qualité couvrant tous les aspects de son programme. Ce processus vise le contrôle de la qualité, le transfert de bonnes pratiques, la collaboration, l'amélioration de la qualité du programme de la CEMS, l'élaboration d'une politique et d'une approche communes touchant l'amélioration de la qualité, et la conception d'un outil susceptible d'aider la CEMS à évaluer d'éventuels partenaires. Dans un projet pilote entrepris en 1997, des renseignements concernant l'expérience et la tradition des établissements en matière d'assurance interne de la qualité ont été recueillis dans un premier temps. La phase d'évaluation du projet allie l'examen par les pairs et la collecte de données rassemblées à l'aide de questionnaires servant à l'évaluation par les étudiants des échanges dans d'autres établissements de la CEMS (Kristensen et Planthin, 1997).

Il importe dans ce contexte de donner quelques détails sur l'établissement de normes et de diplômes (européens) communs et, en particulier, sur le rôle que

jouent les organisations professionnelles à cet égard. Des initiatives telles que celles de l'Association européenne des biologistes et de la Fédération européenne d'associations nationales d'ingénieurs (FEANI) montrent qu'il est possible de s'entendre sur des normes de qualité et de décerner sur cette base un titre spécifique (« ingénieur européen »).

Les organisations professionnelles participent activement à ces initiatives, car la reconnaissance de qualifications et de titres étrangers devient importante compte tenu de la mobilité croissante des professionnels, facilitée à son tour par les accords commerciaux régionaux (par exemple, l'Union européenne, l'ALENA, l'APEC) et mondiaux [par exemple, l'Accord général sur le commerce des services (1994) de l'Organisation mondiale du commerce]. Ces accords influent indirectement sur l'enseignement supérieur dans la mesure où ils engagent les pays membres à élaborer des normes mutuellement acceptables et à formuler des recommandations de reconnaissance mutuelle. Qui plus est, les organisations professionnelles et leurs agences d'accréditation respectives sont incitées à envisager des normes mutuellement acceptables en collaboration avec d'autres pays, et elles devront aussi en accepter l'application à l'échelon international. Elles sont désormais confrontées à une situation nouvelle, les établissements d'enseignement supérieur pouvant souhaiter une accréditation multiple, régionale ou mondiale (Peace Lenn et Campos, 1997).

Un exemple important est celui des activités internationales de l'Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), une fédération de sociétés d'ingénierie professionnelles américaines. Comme l'économie mondiale s'est développée et que la demande de mobilité des ingénieurs s'est accrue ces dernières années, l'évaluation de la qualité de l'enseignement en ingénierie dans les établissements situés en dehors des États-Unis est devenue de plus en plus importante. Pour répondre à ce besoin, l'ABET participe, à l'échelon international, à des ententes de reconnaissance mutuelle, à des évaluations de programmes, à des visites de consultation en matière d'enseignement, à des activités d'aide à l'élaboration de systèmes d'accréditation dans d'autres pays et, depuis peu, à l'accréditation de programmes d'ingénierie en dehors des États-Unis (Aberle, Paris et Peterson, 1997).

On peut dès lors se demander comment il convient de comprendre et d'interpréter ces diverses initiatives, et quelles orientations il est possible d'envisager en ce qui concerne l'internationalisation de l'assurance de qualité dans l'enseignement supérieur. Pour tenter de répondre à cette question, il est intéressant de comparer les auteurs qui soulignent les différences entre les systèmes d'assurance de qualité existant dans différents pays et ceux qui insistent sur leurs caractéristiques communes.

Kells (1997) affirme d'une part que, bien qu'on puisse relever certaines tendances générales dans les systèmes d'assurance de qualité existants, ces

systèmes ne passent d'ordinaire pas très bien d'un pays à l'autre en raison de divergences et de préférences culturelles concernant leurs objectifs. Celles-ci portent sur la tendance à l'élitisme par opposition à l'égalitarisme, la position concernant les relations entre l'Église et l'État, l'étendue de la différenciation et la gamme de qualité que permet le système, la volonté de comparer et de classer, la franchise à l'égard des points faibles, la relation entre l'enseignement supérieur et l'État, et l'importance accordée à la reddition de compte. Pour Kells, ces facteurs culturels sont des forces susceptibles de produire des systèmes très différents dans les diverses régions du monde.

Le projet de la CEMS illustre bien l'influence des différences culturelles. Kristensen et Planthoin (1997) ont signalé que dans un processus d'évaluation multi-établissements et multinational, les éléments culturels devenaient décisifs, en fonction des différentes traditions universitaires. Les conceptions différentes de la notion de qualité ont constitué un premier obstacle important quant à la terminologie. Harvey et Green (1993) ont analysé différentes significations de la qualité, qui peut être considérée, selon eux, comme *exceptionnelle*, comme la *perfection* (ou la cohérence), l'*adéquation aux objectifs*, l'*utilisation efficace des ressources* et la *transformation*. Dans la tradition humboldtienne, la qualité est dans une large mesure liée à la réputation des professeurs (la qualité considérée comme exceptionnelle) alors que dans la tradition nordique, l'accent est mis davantage sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et sur l'interaction (la qualité vue comme transformation). Il n'a pas été possible d'en arriver à une compréhension générale du concept de qualité. La question de savoir qui étaient les divers intervenants du processus s'est également révélée difficile. Les étudiants sont-ils des produits, des clients, des consommateurs, des utilisateurs ou des participants ? En outre, tous les établissements participants n'attachaient pas la même importance à l'amélioration et à la reddition de comptes en tant que fonctions de l'assurance de qualité. Des divergences d'opinions et de traditions sont également apparues dans plusieurs autres domaines (Kristensen et Planthoin, 1997). « Ceux qui croient que l'enseignement supérieur devient plus homogène et uniforme dans le monde – en raison de l'existence de problèmes similaires et d'initiatives similaires entreprises par des dirigeants qui communiquent à l'échelle planétaire – devraient prendre en considération les tendances extrêmement différentes des dimensions culturelles et examiner pourquoi et comment évaluer l'enseignement supérieur » (Kells, 1997, p. 4).

On peut observer plusieurs caractéristiques similaires dans les divers systèmes d'assurance de qualité. Van Vught (1994) propose d'élaborer un système général d'accréditation multiple dans l'enseignement supérieur sur la base des éléments communs des systèmes des États-Unis, du Canada et d'Europe occidentale (la participation d'un agent de gestion, le processus d'auto-évaluation et d'examen par les pairs, le compte-rendu des résultats et la relation avec le financement). Ce système réunirait plusieurs organismes d'accréditation, offrant chacun l'accréditation à des établissements ou des programmes à l'aide de normes

prédéfinies et d'un processus alliant l'auto-évaluation et l'examen par les pairs. De nombreux organismes d'accréditation existent déjà, chacun ayant défini ses propres normes à la lumière des besoins des groupes qu'il représente, les employeurs, les étudiants ou les professionnels, etc. Les établissements d'enseignement supérieur chercheraient à faire accréditer leurs programmes sur une base volontaire, auprès de un ou plusieurs organismes d'accréditation. Ces organismes formeraient avec les établissements un « marché » et des réseaux de qualité (des réseaux d'établissements ou de programmes ayant des missions connexes, et accrédités par les mêmes organismes et ayant donc le même statut) pourraient être formés. On pourrait trouver une échelle suffisante pour ce type d'accréditation multiple au niveau régional (par exemple, au niveau des États-Unis ou de l'Union européenne). Cependant, aucune prise de décision au niveau international ou supranational n'est nécessaire pour l'instauration d'un système d'accréditation multiple. Par exemple, la procédure pour la « troisième étape » d'évaluation de la qualité aux Pays-Bas permet de remplacer l'évaluation « normale » par l'accréditation par l'ABET. Il s'agit là d'une première étape dans l'instauration d'un système d'accréditation multiple.

Peace Lenn affirme que cette activité sera éventuellement remplacée par l'accréditation mondiale, motivée par les accords commerciaux. Elle fait valoir que la mondialisation des professions et la nécessité d'assurer une préparation professionnelle commune expliquent l'accélération du mouvement vers l'établissement de normes et de systèmes d'accréditation mondiaux (Peace Lenn et Campos, 1997).

Assurance de la qualité de l'internationalisation

Ces dernières années, plusieurs pays se sont rendu compte qu'il était important d'assurer la qualité des stratégies et des activités d'internationalisation, et ont tenté de l'évaluer et l'assurer. On note plusieurs approches.

Les codes de bonnes pratiques s'appliquent en général aux échanges d'étudiants, au recrutement d'étudiants étrangers ou à la prestation de programmes et de services éducatifs à l'étranger. Ces codes traitent d'un minimum d'exigences à respecter dans l'exécution d'une pratique donnée et, dans certains cas, de situations ou d'actions à éviter. Ces codes sont descriptifs, objectifs, et peuvent être employés au préalable ou après coup. Ils sont en général utilisés indépendamment des processus d'assurance de qualité ou d'accréditation plus larges qui se déroulent au niveau des établissements ou des programmes. Aucun jugement externe, aucune décision en matière de financement, aucun statut particulier (par exemple, l'accréditation ou la licence) n'en résulte. Voici quelques exemples de codes de bonnes pratiques : *Code of Ethical Practice in the Provision of Education to International Students by Australian Universities* (AVCC) ; *NAFSA Ethics Programme – Ethical Practice in International Exchange* (NAFSA) ; *Recruitment and Support of International Students in UK Higher Education* (Committee of Vice-Chancellors and

Principals of the Universities of the United Kingdom) ; *Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education* (Higher Education Quality Council¹).

Les instruments d'*auto-évaluation* des stratégies et des activités d'internationalisation offrent un cadre permettant aux établissements d'évaluer leurs activités et leurs travaux d'internationalisation en fonction des objectifs qu'ils ont eux-mêmes fixés en ce qui concerne les échanges d'étudiants et de personnel, l'internationalisation des programmes d'enseignement, les modes d'enseignement et d'apprentissage, les diplômes conjoints, l'organisation et les services. Ces instruments sont analytiques, subjectifs et seront utilisés à posteriori. Leur emploi peut s'inscrire dans un processus d'assurance de qualité plus vaste, comprenant un examen par des pairs venus de l'extérieur pour vérifier les résultats de l'auto-évaluation et des recommandations. On peut citer comme exemples : *Goals, Prerequisites and Quality Assurance for International Education*, mis au point par le CIMO, Finlande (Snellman, 1995), et *Quality in Internationalisation – Guidelines for the Assessment of the Quality of Internationalisation in Higher Professional Education*, élaboré par NUFFIC et l'association des collèges et collèges polytechniques néerlandais (van der Wende, 1995). L'exemple néerlandais a été conçu spécialement pour s'intégrer au processus d'assurance de qualité plus large qui s'applique à l'enseignement professionnel supérieur ; il prend comme base la méthodologie et la structure de ce système national pour évaluer également la qualité de l'internationalisation. Le manuel général d'assurance de qualité en recommande l'usage mais sur la base du volontariat tant pour l'auto-évaluation que pour l'examen par les pairs. C'est la collaboration entre un organisme d'internationalisation et un organisme d'assurance de qualité qui a permis la mise au point de cette approche intégrée.

Des pratiques de *certification* ont été élaborées par la GATE. Cet organisme qui constitue un partenariat de multinationales, d'associations et de gouvernements nationaux et d'établissements d'enseignement supérieur, a comme objectif principal l'assurance de la qualité et l'amélioration de l'éducation transnationale. Celle-ci se définit comme suit : « toute activité d'enseignement ou d'apprentissage dans laquelle les étudiants se trouvent dans un pays (le pays hôte) autre que celui dans lequel est situé l'établissement qui dispense l'enseignement (le pays d'origine). Cette situation exige que l'information sur l'enseignement ainsi que le personnel et les matériels pédagogiques franchissent les frontières (que cette information ou ces matériels soient transmis par courrier, réseau informatique, radio, télévision ou tout autre moyen) ». Mentionnons comme exemples de l'éducation transnationale : les campus auxiliaires, les jumelages, les programmes franchisés, les programmes d'entreprise et les programmes d'enseignement à distance, etc. La GATE a élaboré des Principes de l'éducation transnationale qui

1. Le HEQC a été absorbé par la Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) qui élabore actuellement un nouveau code des bonnes pratiques sur les prestations conjointes d'enseignement supérieur.

peuvent servir de code de bonnes pratiques. De plus, par l'entremise d'un processus d'auto-évaluation et d'examen externe, la GATE peut accorder la *certification* à un établissement qui dispense un enseignement transnational. Le but précis de cette certification est la protection du consommateur ; et bien qu'il s'agisse de prendre une décision positive ou négative, il est fréquent que des recommandations visant l'amélioration soient formulées. Comparativement aux approches précédentes, cette pratique semble s'appliquer à la gamme d'activités la plus large, y compris aux programmes d'entreprise, aux programmes d'enseignement à distance et aux programmes virtuels.

Dans certaines situations l'internationalisation est évaluée en tant que partie intégrante d'une procédure d'assurance de qualité ou d'accréditation plus large ou générale, soit au niveau de l'établissement, soit à celui du programme. En Europe, ce quatrième genre de pratique apparaît dans certains pays, par exemple en Suède, aux Pays-Bas et en France. Mais cette partie de l'évaluation n'est pas toujours bien détaillée ou suffisamment explicite. Une connaissance claire du domaine ou de bons critères d'évaluation peuvent faire défaut. De plus, cette approche considère souvent l'internationalisation sous un angle assez étroit, s'attachant presque exclusivement à la mobilité et aux échanges des étudiants.

Comme le montrent les exemples ci-dessus, les établissements d'enseignement, individuellement ou en groupes, ou des associations ont pris de nombreuses initiatives qui intéressent parfois les agences nationales. Outre l'exemple néerlandais (voir ci-dessus), en Australie, l'Australian Committee for Quality Assurance in Higher Education formule régulièrement des commentaires sur l'internationalisation. Dans son rapport de 1994, il était, par exemple, particulièrement intéressé par l'intégration d'un contenu international dans les programmes d'enseignement généraux. Au Royaume-Uni, le Higher Education Quality Council a entrepris en 1996/97 l'examen de certains programmes menés en collaboration par les établissements britanniques outre-mer. Quant à l'inspection néerlandaise de l'enseignement supérieur, elle exprime régulièrement son intérêt pour les activités d'internationalisation des établissements, et elle a recommandé que les initiatives conduites dans le cadre de programmes européens, ainsi que les cours des établissements partenaires étrangers, soient assujettis à un processus régulier d'assurance de qualité (Inspectie van het Onderwijs, 1995).

Malgré ces marques d'intérêt et certaines initiatives connexes, les gouvernements ou les organismes nationaux éprouvent des difficultés à définir leur position et leur rôle à l'égard de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur international(isé). Cela peut être lié au fait que l'internationalisation agit sur la relation entre l'enseignement supérieur et l'État, comme on le verra dans la section suivante.

L'influence de l'internationalisation sur la relation entre l'enseignement supérieur et l'État, et sur les systèmes d'assurance de qualité

Plusieurs raisons expliquent le fait que les systèmes nationaux évaluent l'enseignement d'une façon générale et prêtent donc peu d'attention à sa dimension internationale : le lien étroit entre l'enseignement supérieur et l'État, l'importance du financement public dans le secteur de l'enseignement supérieur et l'obligation de rendre des comptes au public, qui est une fonction importante des systèmes d'assurance de qualité. Mais ces facteurs évoluent rapidement, ce qui crée des tensions entre l'internationalisation et l'assurance de qualité.

Conséquence (logique) du processus d'internationalisation, l'enseignement supérieur sort de son contexte national, y compris de son système d'assurance de qualité. Ce processus se déroule de différentes manières, comme nous allons le voir :

- *L'internationalisation* de l'enseignement supérieur, en tant que résultat de politiques destinées à intégrer des éléments internationaux dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de services, introduit la coopération, les échanges et les programmes internationalisés dans l'enseignement supérieur. Outre les programmes bilatéraux de coopération et de mobilité, les initiatives multilatérales comme les programmes de l'Union européenne SOCRATES et LEONARDO mais aussi les programmes CE-États-Unis, CE-Canada ou CE-Chine servent de base au développement de ce type d'activités internationales. Il est important de noter que ces initiatives sont fondées sur des ententes entre pays et respectent pleinement le caractère national des systèmes d'enseignement supérieur et la souveraineté des États dans la gestion du système. Les éléments internationaux introduits par ce type d'internationalisation sont en général censés contribuer à la qualité et à la compétitivité du système et à ses résultats à divers niveaux (voir ci-dessus). Qui plus est, ces éléments deviennent des caractéristiques structurelles du système d'enseignement supérieur dans de nombreux pays. Mais les systèmes et les procédures d'assurance de qualité n'englobent ni ne traitent d'ordinaire correctement ces éléments et donc deviennent incomplets ou insuffisants.
- La *dénationalisation* de l'enseignement supérieur se réfère à un certain nombre de procédés provoquant ou facilitant l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur au-delà des frontières. Un nouvel équilibre apparaît dans la maîtrise des systèmes d'enseignement supérieur. Les trois forces présentées par Clark (1983) dans son « triangle de coordination » de l'enseignement supérieur – oligarchie universitaire, autorité de l'État et demande du marché – interagissent pour modeler et orienter l'activité universitaire dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, les gouvernements ont introduit des politiques de déréglementation et des concepts tels que « le pilotage à distance » qui

favorisent l'autonomie des établissements et renforcent l'influence du marché (Dill et Sporn, 1995 ; Goedegebuure *et al.*, 1994). En outre, en raison de l'accroissement de la concurrence, de la mondialisation et de la diminution des fonds publics accordés à l'enseignement supérieur, les établissements d'enseignement supérieur sont incités à élargir leurs activités au-delà des frontières nationales : les États-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande offrent tous des exemples d'universités faisant preuve d'un esprit d'entreprise au niveau international. Non seulement ces universités attirent de nombreux étudiants étrangers acquittant des droits de scolarité, mais elles fonctionnent aussi activement à l'étranger par l'entremise de campus auxiliaires ou de programmes franchisés, par exemple. Enfin les technologies de l'information et des communications (TIC) facilitent la diffusion transnationale grâce à un nouveau type de programmes d'enseignement à distance et donc l'exportation de l'enseignement supérieur à grande échelle, à un monde virtuel sans frontières.

Les stratégies et les activités internationales résultant de la dénationalisation de l'enseignement supérieur excèdent en général les limites des systèmes d'assurance de qualité en vigueur. Par conséquent, il faut organiser l'évaluation des programmes internationaux et des activités conduites à l'étranger de façon distincte. De plus, ces éléments nouveaux peuvent influencer sur les diverses fonctions des systèmes d'assurance de qualité (par exemple, sur la fonction de reddition de comptes pour ce qui est des nouveaux apports de fonds provenant des revenus et des financements internationaux) et soulever des questions concernant la responsabilité et divers aspects juridiques (dans le cas d'universités virtuelles par exemple).

- Race (1997) qualifie la *régionalisation* de l'enseignement supérieur, ou coopération transfrontière entre États voisins, de « coopération subcontinentale à grande échelle entre régions comparables sur le plan économique ». Une coopération de ce type existe dans les pays nordiques, ou entre les Pays-Bas et certains pays adjacents dont la Belgique (Flandre) et l'Allemagne (Brême, Basse-Saxe et Rhénanie-Westphalie) (voir dans Race, 1997, d'autres types et définitions de coopération régionale dans l'enseignement supérieur). Un nouveau type de coopération internationale met l'accent sur la coopération structurelle au niveau éducatif et administratif, dans le but de rendre les systèmes plus sensibles aux besoins du marché du travail régional et de favoriser l'accès mutuel et la complémentarité. Des programmes et des diplômes conjoints sont mis au point, et les ressources humaines partagées. La coordination transfrontière de services éducatifs, voire même la fusion d'établissements d'enseignement ne sont pas exclus dans l'avenir. Cela impliquerait d'adapter, de combiner ou de faire un choix parmi les systèmes nationaux d'assurance de qualité, ou d'en élaborer de nouveaux.

Ces différentes formes d'internationalisation ont montré comment la relation entre l'enseignement supérieur et l'État est affectée. De plus, ainsi que nous l'avons

vu, par l'entremise des organisations professionnelles et la pratique de l'accréditation internationale, la mondialisation influence directement l'enseignement supérieur (c'est-à-dire sans intervention des gouvernements) pour l'élaboration de critères professionnels acceptables au plan international.

Enfin, l'internationalisation semble influencer sur les fonctions exercées par les systèmes d'assurance de qualité : *reddition de comptes, amélioration, transparence et accréditation* (Weusthof et Frederiks, 1997). En particulier quand l'internationalisation constitue une source étrangère de revenus pour un établissement, l'État ne peut exiger le même type de reddition de comptes concernant l'emploi de ces fonds que dans le cas des deniers publics. En outre, l'internationalisation rehausse les exigences en ce qui concerne la transparence des systèmes d'assurance de qualité. C'est ce que souligne l'argument de protection du consommateur en exigeant de fournir des renseignements adéquats sur les établissements, leurs programmes d'études, leurs qualités et leurs différences. Cet aspect est particulièrement important pour les étudiants souhaitant suivre un programme d'études dispensé par un établissement d'enseignement étranger ou dans un établissement situé à l'étranger, et pour les employeurs qui recrutent sur le marché international et doivent donc pouvoir évaluer les cours et les diplômes étrangers.

Conclusions

Nous avons examiné dans ce chapitre la *relation* entre les concepts de qualité et d'internationalisation de l'enseignement supérieur. L'amélioration de la qualité peut être l'un des buts principaux de l'internationalisation, mais le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur fait *pression* sur les systèmes actuels d'assurance de qualité, qui ont en général une base nationale et n'abordent pas correctement la dimension internationale de l'enseignement supérieur. Il y a d'ordinaire *peu de coordination* et de collaboration entre les organismes qui s'occupent de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur et ceux qui favorisent l'internationalisation. Nous avons décrit plusieurs initiatives.

L'internationalisation des méthodes et des systèmes d'assurance de qualité. Outre un projet lancé au niveau supranational (Union européenne), nous avons relevé des initiatives « ascendantes ». Elles émanent de réseaux internationaux d'organismes d'assurance de qualité et d'associations, de consortiums ou de réseaux internationaux d'établissements d'enseignement supérieur. Le rôle des *organisations professionnelles* est également important en raison de la mobilité croissante des professionnels à l'échelle internationale, mobilité facilitée par les accords régionaux et mondiaux sur le commerce international des services professionnels. Ces organisations ont amorcé des accords de grande portée sur la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles et sur les normes internationales de qualité, et favorisent activement l'élaboration de pratiques d'*accréditation internationale*. Étant donné les similitudes entre divers systèmes d'assurance de qualité, l'accréditation multiple pourrait apparaître au niveau régional, voire

mondial dans un proche avenir. Cependant, les *différences de traditions culturelles et universitaires* représenteront des obstacles. Cela peut vouloir dire que dans les disciplines et les domaines fortement influencés par le secteur *professionnel*, l'évolution vers l'internationalisation de l'assurance de qualité (c'est-à-dire vers l'accréditation internationale) peut être plus rapide et facile que dans les disciplines où les facteurs culturels et les différences de traditions universitaires et de concepts de qualité sont moins aisés à surmonter.

L'assurance de la qualité de l'internationalisation. Nombre de ces initiatives présentent un caractère « ascendant » et ont été entreprises par des établissements ou des groupes d'établissements. Bien que les gouvernements et les organismes nationaux se préoccupent des activités internationales des établissements d'enseignement supérieur, leurs initiatives dans ce domaine sont en général très limitées tant par le nombre que par leur portée. Cela pourrait être lié au fait que le processus d'internationalisation a pour *effet d'oblitérer* le rôle des gouvernements et des organismes nationaux et leur relation avec les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que la fonction de reddition de comptes des systèmes d'assurance de qualité. Dans le même temps, la fonction de *transparence* des systèmes d'assurance de qualité a pris plus d'importance, les employeurs et les étudiants devant pouvoir évaluer la qualité des qualifications et des cours étrangers. Cet aspect introduit le concept de *protection du consommateur*, qui devient une considération et une responsabilité nouvelles importantes des gouvernements en ce qui concerne la qualité de l'enseignement supérieur internationalisé.

Il faut espérer que les progrès dans le domaine de l'assurance de la qualité de l'internationalisation et dans celui de l'internationalisation de l'assurance de qualité convergeront en un point où la portée aussi bien que la méthodologie de l'assurance de qualité seront internationales. Cela supposerait une approche qui prenne explicitement en compte la dimension et les éléments internationaux de l'enseignement supérieur, qui soit applicable à l'échelon international, et dont les résultats puissent être reconnus au niveau international. Pour arriver à ce point, deux conditions importantes au moins doivent être remplies. Tout d'abord, comme l'indique Scott (1996), les établissements doivent rendre l'internationalisation explicite et élaborer des stratégies bien définies en la matière, afin d'assimiler le concept et de susciter un sentiment d'appropriation. C'est la seule façon d'arriver à partager les responsabilités à l'égard de l'assurance et de l'amélioration de la qualité. Il faut ensuite encourager et améliorer la coordination entre les organismes qui s'occupent de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur et ceux qui favorisent l'internationalisation.

Le projet sur le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) représente un important pas en avant. Il incite les établissements à expliciter leurs stratégies d'internationalisation, à les examiner de leur propre chef, et à chercher à apporter des améliorations. Il s'agit en outre du premier projet de niveau international qui allie les perspectives d'assurance de la qualité de

l'internationalisation et d'internationalisation de l'assurance de qualité. Enfin, il a été conduit par deux organisations – le programme IMHE de l'OCDE et l'Association pour la coopération académique (ACA) – qui réunissent de sérieuses compétences dans les domaines de l'assurance de qualité et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

- ABERLE, K.B., PARIS, D.T. et PETERSON, G.D. (1997),
« Quality Assurance in International Engineering Education : A summary of ABET Activities », in M. Peace Lenn et L. Campos (dir. pub.), *Globalization of the Professions and the Quality Imperative. Professional Accreditation, Certification and Licensure*, Magna Publications, Madison.
- CLARK, B.R. (1983),
The Higher Education System, University of California Press, Berkeley.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1995),
Projets pilotes européens pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur. Lignes directrices pour les établissements participants, Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- DILL, D.D. et SPORN, B. (1995),
Emerging Patterns of Social Demand and University Reform : Through a Glass Darkly, Pergamon Press, Oxford.
- EBUCHI, K. (1989),
Foreign Students and Internationalisation of Higher Education, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- GOEDEGEBUURE, L., KAISER, F., MAASSEN, P., MEEK, L., VAN VUGHT, F. et DE WEERT, E. (1994),
Higher Education Policy : An International Comparative Perspective, Pergamon Press, Oxford.
- HARVEY, L. et GREEN, D. (1993),
« Defining Quality », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, pp. 9-34.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (1995),
Over Internationalisering : studenten en kwaliteitszorg [A propos de l'internationalisation : les étudiants et l'assurance de qualité], De Meern.

- KÄLVEMARK, T. et VAN DER WENDE, M.C. (1997),
National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe, National Agency for Higher Education, Stockholm.
- KELLS, H.R. (1997),
 « The Higher Education Quality : Evaluation and Accreditation Movement : An International Retrospective Analysis », document présenté à l'atelier du personnel de la Banque mondiale, Washington DC, mars.
- KRISTENSEN, B. et PLANNTIN, M. (1997),
 « Quality Assessment at a Multi-national Level », document présenté au 19^e forum annuel de l'EAIR, août, Warwick, Royaume-Uni.
- PEACE LENN, M. (1994),
 « International Linkages and Quality Assurance : A Shifting Paradigm », in A. Craft (dir. pub.), *International Developments in Assuring Quality in Higher Education*, Falmer Press, Londres/Washington.
- PEACE LENN, M. et CAMPOS, L. (1997),
Globalization of the Professions and the Quality Imperative. Professional Accreditation, Certification and Licensure, Magna Publications, Madison.
- RACE, J. (1997),
 « Coopération régionale dans l'enseignement supérieur – Contexte et vue d'ensemble », document présenté à la conférence conjointe sur la coopération régionale dans l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe – Conseil nordique des ministres, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- SCOTT, P. (1996),
 « Internationalisation and Quality Assurance », in U. De Winter (dir. pub.), *Internationalisation and Quality Assurance : Goals, Strategies and Instruments*, document spécial n°10 de l'EAIE, EAIE, Amsterdam.
- SNELLMAN, O. (1995),
International Education in Finnish Universities : Goals, Prerequisites and Evaluation, document spécial n° 1 du CIMO, Université de Laponie/Centre pour la mobilité internationale (CIMO), Helsinki.
- VAN VUGHT, F. (1994),
 « Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education », in D. Westerheijden, J. Brennan et P.A.M. Maassen (dir. pub.), *Changing Contexts of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education*, Lemma, Utrecht.

- VAN VUGHT, F. et WESTERHEIJDEN, D. (1993),
Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Méthodes et mécanismes, Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- VAN DER WENDE, M.C. (1995),
Guidelines for the Assessment of the Quality of Internationalisation in Higher Professional Education (HBO) in the Netherlands, NUFFIC/Association des collèges et collèges polytechniques néerlandais, La Haye.
- VAN DER WENDE, M.C. (1996),
« Quality Assurance in Internationalisation », in U. De Winter,
Internationalisation and Quality assurance : Goals, Strategies and Instruments, document spécial n°10 de l'EAIE, EAIE, Amsterdam.
- WEUSTHOF, P.J.M. et FREDERIKS, M.M.H. (1997),
« De functies van het stelsel van kwaliteitszorg heroverwogen » [Réexamen des fonctions du système d'assurance de qualité], *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, Jaargang 15, n° 4, pp. 318-338.

Lignes directrices du Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) pour les établissements d'enseignement supérieur

Le rôle décisif de l'internationalisation et son apport à l'enseignement supérieur sont de mieux en mieux reconnus à travers le monde, dans les pays développés comme dans les pays en développement. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est conçue comme le processus d'intégration d'une dimension internationale à l'enseignement, à la recherche et à la fonction de service public de l'établissement. A mesure que l'internationalisation s'affirme, tant comme concept que comme processus, il devient important que les établissements abordent le problème de l'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité de leur dimension internationale. Pour les établissements désireux d'appliquer une stratégie d'internationalisation, il importe de disposer d'un cadre qui les guide dans la conception et l'évaluation d'une telle stratégie.

Le Processus d'examen de la qualité de l'internationalisation (IQRP) est un processus par lequel les différents établissements d'enseignement supérieur évaluent et améliorent la qualité de leurs activités d'internationalisation en fonction de leurs propres buts et objectifs déclarés. Le processus d'examen comprend des procédures et des lignes directrices à adapter et à appliquer dans un exercice d'auto-évaluation et dans un examen par les pairs. La finalité de l'IQRP est d'aider les établissements à améliorer leur travail d'internationalisation ; il ne s'agit pas d'un processus d'homologation ou d'accréditation.

L'IQRP est un processus mis au point par le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en consultation avec l'Association pour la coopération académique (ACA), Bruxelles. L'IMHE/OCDE détient avec l'ACA les droits de propriété intellectuelle de ces lignes directrices.

1. Contexte du projet IQRP

Le projet IQRP a été conçu dans le but suivant : sensibiliser à la nécessité d'une évaluation de la qualité et d'une assurance-qualité dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, élaborer un processus d'examen permettant aux établissements

d'adapter et d'utiliser un ensemble de lignes directrices pour évaluer et améliorer la qualité de leur stratégie d'internationalisation conformément à leurs propres objectifs et renforcer la contribution de l'internationalisation à la qualité de l'enseignement supérieur.

L'IQRP a été validé au cours de deux phases pilotes. Au cours de la première phase, 1995-1997, un projet de lignes directrices de l'IQRP a été utilisé et affiné au cours de l'examen de trois établissements: l'Université d'Helsinki, Finlande ; le Bentley College dans le Massachussets, États-Unis, et la Monash University, Melbourne, Australie. En 1997-98, un deuxième groupe de six établissements a eu recours à l'IQRP et apporté sa contribution à la validation et à l'affinement du processus. Il s'agit de: l'Université nationale du Mexique, Mexique ; l'École d'économie de Varsovie, Pologne ; l'Université de Tartu, Estonie ; l'Université Moi, Kenya ; l'Universiti Sains Malaysia, Penang ; et le Royal Melbourne Institute of Technology, Australie.

La validation de l'IQRP dans huit pays de cinq régions du monde a fourni une information fort utile à la rédaction finale des lignes directrices. Trois établissements polyvalents (Helsinki, Monash et Tartu) et deux établissements spécialisés (Bentley et Varsovie), qui disposaient d'une stratégie d'internationalisation déjà bien établie, ont eu recours à l'IQRP pour évaluer cette stratégie. Deux universités généralistes (Mexico et Moi) se sont appuyées sur l'IQRP pour passer d'une dimension internationale marginale et implicite à une stratégie d'internationalisation centrale et explicite. Une université généraliste (Sains Malaisie) a utilisé l'IQRP pour susciter une prise de conscience de l'importance de la stratégie d'internationalisation en évaluant certaines parties de l'établissement. Le Royal Melbourne Institute of Technology s'est servi de l'IQRP pour donner une place encore plus centrale à la dimension internationale dans l'ensemble des fonctions de l'université.

Dans le cadre du projet, l'IQRP a fait l'objet de présentations et de séminaires dans de nombreux pays appartenant à des régions différentes du globe. L'information en retour et les commentaires provenant de ces manifestations ont été fort utiles pour aider l'IQRP à reconnaître et à prendre en compte les influences interculturelles et internationales sur l'assurance-qualité de la dimension internationale.

L'établissement des lignes directrices a été confié à une équipe d'experts internationaux qui ont également participé aux examens par les pairs. Après consultation des experts et de l'Association pour la coopération académique, les lignes directrices ont été approuvées par le Groupe de direction du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'OCDE et peuvent être utilisées dans le domaine de l'enseignement supérieur.

S'appuyant sur les résultats du projet IQRP, l'IMHE et l'ACA explorent avec l'Association des universités européennes (CRE) la possibilité de proposer un examen optionnel de la qualité de l'internationalisation aux établissements d'enseignement supérieur européens. Des services similaires doivent être mis en place (utilisant les lignes directrices de l'IQRP) pour aider les établissements d'enseignement supérieur d'autres régions du monde à opérer un examen de la qualité de leur dimension internationale.

2. Finalités de l'IQRP

L'IQRP a pour objet d'aider les établissements d'enseignement supérieur à évaluer et à améliorer la qualité de leur dimension internationale en cherchant à identifier :

- La réalisation des objectifs déclarés de l'établissement en matière d'internationalisation et sa stratégie de mise en œuvre.
- L'intégration de la dimension internationale aux fonctions et aux priorités essentielles de l'établissement.
- L'inclusion de l'internationalisation comme élément clé du système général d'assurance-qualité de l'établissement.

3. Principes directeurs de l'IQRP

Le point de départ de cet examen est constitué par les objectifs de l'établissement tels qu'il les présente lui-même. Au cours du processus d'examen, on cherche à voir dans quelle mesure les établissements atteignent réellement les objectifs qu'ils se sont fixés. L'évaluation du rapport entre les objectifs et leur réalisation effective est au cœur du problème de la qualité.

Le processus d'auto-évaluation a pour but de fournir une auto-évaluation critique d'un certain nombre d'aspects concernant la qualité de la dimension internationale de l'établissement. Plus on met l'accent sur l'auto-évaluation, plus elle sert d'outil de formation et plus elle aide l'établissement à prendre la responsabilité de l'amélioration de sa qualité. L'auto-évaluation ne doit pas être considérée comme un exercice visant à fournir de l'information à l'équipe chargée de l'examen par les pairs, mais plutôt comme l'occasion d'analyser la portée et la qualité des initiatives prises en matière d'internationalisation.

L'examen externe par les pairs est destiné à refléter le processus d'auto-évaluation et à fournir une information en retour et une analyse complémentaire de l'auto-évaluation de l'établissement qui partent d'un point de vue différent, extérieur et international.

Le processus d'évaluation est certes conçu pour être appliqué à l'échelon international, mais il est essentiel de reconnaître et de prendre en compte les différences entre établissements et entre pays.

Les rapports d'auto-évaluation et de l'examen extérieur par les pairs sont réservés à l'usage exclusif de l'établissement. Ils ne peuvent être publiés que par l'établissement évalué ou avec son accord explicite.

Le processus d'évaluation n'a pas pour objet de prescrire des pratiques ou de préconiser l'uniformité ou la normalisation des approches ou des procédures d'internationalisation. Il n'y a pas de comparaison explicite ou implicite avec d'autres établissements ; il s'agit d'un exercice d'auto-amélioration. Cela n'exclut pas la possibilité pour un établissement

d'associer l'IQRP à d'autres procédures d'assurance-qualité comme les indices de référence, ISO 9000, la certification GATE ou la gestion globale de la qualité.

Le processus d'examen est perçu comme faisant partie d'un cycle permanent de recommandations, de planification, de mise en œuvre, de récompense, d'examen et d'amélioration de la stratégie d'internationalisation de l'établissement.

4. Qui doit mener un IQRP ?

Les lignes directrices et le cadre de l'IQRP sont conçus de manière à pouvoir s'appliquer à des situations très diverses. L'expérience de l'utilisation de l'IQRP montre qu'il peut être exploité :

- Dans les secteurs universitaires et non universitaires de l'enseignement supérieur.
- Dans les établissements petits et grands.
- Dans les établissements publics et privés.
- Dans les établissements polyvalents ou spécialisés.
- Dans les établissements désireux d'évaluer une stratégie d'internationalisation déjà en place, mais aussi dans ceux qui souhaitent mettre en place une telle stratégie.
- Dans les établissements des pays industrialisés et des pays en développement.

La situation précise de l'établissement et ses objectifs doivent être pris en compte dans la mise en œuvre de l'IQRP. Cela implique une utilisation flexible des lignes directrices. L'IQRP est certes guidé par les objectifs propres de l'établissement en matière d'internationalisation, mais il existe de larges secteurs qui sont communs à de nombreux établissements et qui feront l'objet du processus d'examen.

5. Le cadre opérationnel de l'IQRP

L'orientation et l'angle d'approche de l'exercice d'auto-évaluation sont l'analyse de la qualité de la dimension internationale de l'établissement. Il ne doit pas se limiter à la simple description des diverses initiatives d'internationalisation. En même temps, force est de reconnaître que, pour les établissements qui ont l'intention de se servir de l'IQRP pour appliquer une stratégie d'internationalisation, l'inventaire quantitatif et qualitatif des activités internationales donne une assise importante à l'internationalisation.

5.1. L'auto-évaluation

5.1.1. Rôle et structure de l'équipe d'auto-évaluation

L'équipe d'auto-évaluation (EAE) se constitue au niveau de l'établissement et il lui est assigné pour mission :

- De rassembler l'information nécessaire.

- D'entreprendre une analyse critique des mesures prises en faveur de l'internationalisation, ainsi que de la qualité de l'internationalisation et de son apport à l'enseignement supérieur.
- De préparer le rapport d'auto-évaluation.
- De mobiliser les divers acteurs, au sein et à l'extérieur de l'établissement, autour de l'ensemble du processus.

L'établissement choisit les membres de l'équipe de manière à ce qu'ils reflètent son organisation interne et ses finalités. L'idéal serait que l'EAE comprenne des représentants (à l'échelon central et à l'échelon des départements) du personnel enseignant et administratif, ainsi que des étudiants nationaux et internationaux. Pour que l'équipe soit fonctionnelle et s'acquitte de sa tâche en un temps relativement court, elle doit être assez réduite et ses membres doivent, pour accomplir leur travail, bénéficier de l'appui de l'administration.

L'approbation pleine et entière et la participation active de la direction de l'établissement sont indispensables à la réussite de l'équipe d'auto-évaluation.

L'EAE comporte un président et un secrétaire. Il est recommandé que le principal responsable de la stratégie et de la politique d'internationalisation au sein de l'établissement assure la présidence de l'EAE. Le secrétaire est chargé d'organiser le travail de l'EAE et de coordonner la rédaction de son rapport.

L'EAE échangera avec l'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP) des commentaires sur le rapport d'auto-évaluation avant sa visite, préparera cette visite et étudiera avec l'EEP le projet de rapport de l'examen par les pairs. Le secrétaire de l'EAE a un rôle important à jouer, celui de liaison avec le secrétaire de l'EEP.

5.1.2. Conception du processus d'auto-évaluation

Il importe d'insister sur le fait que l'auto-évaluation a pour finalité d'analyser la dimension internationale et non simplement de la décrire. La collecte des données permettant de dresser le profil des programmes, des activités, des mesures et des procédures par rapport à la dimension internationale de l'établissement ne représente qu'un premier pas. Il s'agit certes d'un pas important qui prend beaucoup de temps, notamment pour les établissements qui s'appuient sur l'IQRP pour mettre au point une stratégie d'internationalisation et qui ne disposent pas encore des mécanismes nécessaires pour procéder à la description quantitative et qualitative de ces activités, programmes, procédures ou mesures. Mais l'analyse des résultats d'un établissement en fonction de ses objectifs déclarés en matière d'internationalisation est absolument nécessaire pour évaluer et, par la suite, garantir la qualité de la dimension internationale et de l'apport de l'internationalisation aux fonctions principales de l'établissement. Le processus doit indiquer des orientations pour l'amélioration et la modification de la stratégie d'internationalisation de l'établissement, qui découle du diagnostic lui-même.

Le plan d'auto-évaluation est conçu comme une maquette du processus d'analyse des objectifs, de la performance et des résultats, des forces et des faiblesses, ainsi que des possibilités et des risques liés à la dimension internationale de l'établissement. Il convient d'insister sur le fait que c'est la dimension internationale qui fait l'objet de l'examen et de l'analyse. Dans le cas par exemple d'actions portant sur les programmes ou d'initiatives intéressant la recherche, c'est la manière dont la dimension internationale est traitée et intégrée qui est examinée, non le programme ou la recherche en soi.

Le plan constitue un point de départ et un guide pour l'établissement qui entreprend de préparer son auto-évaluation. Il n'a pas pour vocation d'avoir un caractère contraignant. On peut y trouver des points et des questions qui sont sans objet ou inappropriés par rapport à la mission de l'établissement. Dans d'autres cas, il peut se faire que des points importants, que l'EAE souhaite aborder, ne figurent pas dans le plan et ils doivent donc être ajoutés.

Le rapport d'auto-évaluation doit donner une image appropriée du profil de l'établissement, traduire ses orientations, ses priorités et l'efficacité de son mode opératoire et chercher à orienter l'amélioration et le changement. L'auto-évaluation doit reconnaître et refléter le cas échéant la diversité des motivations et des stratégies parmi les facultés et les instituts.

L'auto-évaluation ne doit pas être considérée essentiellement comme un exercice de description, mais plutôt comme une analyse critique de la performance et des résultats de l'établissement dans le domaine de l'internationalisation. Outre l'information requise, l'auto-évaluation doit comporter l'analyse des points forts et des points faibles, indiquer dans quelle mesure les efforts d'internationalisation sont menés à bien et indiquer les moyens éventuels d'amélioration.

La terminologie varie souvent d'un pays et d'un établissement à l'autre. Les établissements se doivent d'utiliser la terminologie qu'ils considèrent comme la mieux adaptée à leur situation. Il serait utile d'ajouter une note explicative, de manière à ce que l'équipe chargée de l'examen par les pairs comprenne l'usage qui est fait des termes dans le contexte de l'établissement.

5.1.3. Plan du processus d'auto-évaluation

A. Contexte

- a) Description sommaire du système d'enseignement supérieur

Donnez une brève description du système d'enseignement supérieur de votre pays et indiquez la position de votre établissement à l'intérieur du système.

b) Présentation synthétique du profil de l'établissement

Elle renseigne sur :

- L'ancienneté de l'établissement.
- L'effectif étudiant (premier/troisième cycles).
- L'effectif du personnel enseignant et non enseignant.
- Les facultés et départements.
- La mission de l'établissement.
- L'historique des efforts consentis par l'établissement en matière d'internationalisation.

c) Analyse du contexte (inter)national

Procéder à une analyse des atouts, faiblesses, ouvertures, menaces (AFOM) du contexte (inter)national par rapport à l'internationalisation de l'établissement. Mentionner les mesures ou programmes publics nationaux ou régionaux intéressant la dimension internationale de l'établissement.

B. Politique et stratégie d'internationalisation

(Traitez les points qui intéressent votre établissement et procédez à une analyse AFOM de la politique et de la stratégie d'internationalisation de l'établissement.)

Pourquoi l'internationalisation est-elle importante pour votre établissement (motifs) ?

Quelle est la politique déclarée de l'établissement (objectifs) et quelle est la stratégie mise en œuvre en matière d'internationalisation ? Joindre le cas échéant les documents correspondants.

Quelle est la relation entre la stratégie d'internationalisation et le plan stratégique d'ensemble de l'établissement et quels sont les liens qui la rattachent à d'autres domaines d'action ?

Comment l'internationalisation est-elle appréciée, par rapport au plan stratégique d'ensemble de l'établissement, par les différents acteurs : personnel administratif, enseignants, étudiants ?

Comment s'est structuré le processus de décision concernant la politique d'internationalisation ?

Que préconise-t-on pour améliorer la politique et la stratégie d'internationalisation ?

Comment améliorer le soutien et la participation de la direction, de l'administration, des enseignants et des étudiants à la politique et à la stratégie d'internationalisation de l'établissement ?

C. Organisation et services de soutien

(Traitez les points qui intéressent votre établissement et procédez à une analyse AFOM de l'organisation et des structures de soutien concernant l'internationalisation de l'établissement.)

a) Organisation et structures

A quel bureau/unité/position incombe la responsabilité globale et finale de l'internationalisation de l'établissement ?

A quelle(s) unité(s) incombe la responsabilité opérationnelle directe des activités d'internationalisation ?

Quel est le système (formel et informel) de compte-rendu, de liaison et de communication entre les bureaux/unités/individus qui participent à l'internationalisation ? Joignez un organigramme si possible.

Quelle est l'efficacité des services de soutien existants par rapport au plan stratégique d'internationalisation ?

Que préconise-t-on pour rendre l'organisation et les services de soutien plus efficaces par rapport à la politique et à la stratégie en place ?

b) Planification et évaluation

Comment l'internationalisation est-elle intégrée aux processus de planification au niveau de l'établissement et des départements et est-elle efficace ?

Quel est le système prévu pour évaluer les efforts d'internationalisation ? Quelle incidence a-t-il sur ces efforts ?

Le système général de garantie de qualité (interne/externe) fait-il référence à l'internationalisation ? Si oui, quelle est son incidence ?

Quelles sont les propositions d'amélioration par rapport au processus de planification et d'évaluation de l'internationalisation ?

c) Financement et affectation des ressources

Quelles sont les sources internes et externes de financement de l'internationalisation ? Dans quelle mesure ce financement est-il efficace par rapport à la réalisation des objectifs de l'internationalisation ?

Quel est le mécanisme d'affectation des ressources (au niveau de l'administration centrale et des départements) destinées à l'internationalisation ? Est-il efficace ?

Quel est le processus suivi par l'établissement pour rechercher, obtenir et maintenir le financement de l'internationalisation ? Le processus est-il efficace ?

Quelles sont les propositions d'amélioration par rapport à l'affectation et à la collecte des ressources destinées à l'internationalisation de l'établissement ?

d) Services de soutien et installations

Quels sont les services et les infrastructures spécifiquement destinés à soutenir et à développer les activités internationales et quelle est leur efficacité ?

Quel est le niveau du soutien fourni par les départements de services dans l'ensemble de l'établissement ? Quelle est son incidence ?

Dans quelle mesure les installations (bibliothèques par exemple) et les activités hors-programme du campus comportent-elles une dimension internationale ou transculturelle ? Quelle est leur incidence ?

En ce qui concerne les services de soutien et les installations, quelles sont les propositions d'amélioration visant à les rendre conformes à la stratégie et à la politique d'internationalisation de l'établissement ?

D. Les programmes universitaires et les étudiants

(Traitez les points qui intéressent votre établissement et réalisez une analyse AFOM de la dimension internationale des programmes universitaires et de la politique menée par l'établissement vis-à-vis des étudiants.)

a) Internationalisation des programmes : études régionales et linguistiques, formations diplômantes, processus pédagogique

Existe-t-il des programmes ayant en option des études régionales et linguistiques (y compris une formation à la communication interculturelle et des programmes de civilisation) ? Quelle est leur incidence ?

Comment la dimension internationale a-t-elle été intégrée aux cours/unités des différentes disciplines ? Quelle a été l'efficacité de cet effort d'intégration ?

Quels sont les programmes jumelés ou les possibilités de double diplôme proposés par l'établissement en partenariat avec des établissements étrangers ? Quelle est leur incidence sur le programme d'études des étudiants ?

L'enseignement comporte-t-il le recours à des exemples, à des études de cas, à la recherche, à la littérature, etc., de pays, de régions et de cultures différentes ? Quel en est le résultat ?

Dans quelle mesure fait-on appel à la « la classe internationale » : incite-t-on les étudiants à étudier ensemble et à travailler avec des étudiants étrangers ?

Dans quelle mesure l'enseignement est-il dispensé dans une langue autre que la langue principale de l'établissement ?

Que préconise-t-on par rapport à la place future des études régionales et linguistiques dans la stratégie et la politique de l'établissement en matière d'internationalisation ?

Quelles mesures préconise-t-on pour améliorer la dimension internationale du programme d'études ?

Que préconise-t-on pour améliorer l'internationalisation du processus pédagogique ?

b) Étudiants autochtones

Quels sont (s'ils existent) les objectifs quantitatifs par rapport au nombre d'étudiants qui vont suivre des études à l'étranger chaque année ? Quelle est l'efficacité des mesures prises pour atteindre ces objectifs ?

Les étudiants participent-ils à des projets et à des réseaux internationaux de recherche et de quelle manière ? Quelle en est l'incidence ?

Quels dispositifs et services de soutien a-t-on mis en place pour encourager et aider les étudiants à participer à des activités internationales ? Quelle est leur efficacité ?

Les étudiants bénéficient-ils d'une information et de conseils par rapport aux possibilités de travail/études/recherche à l'étranger ? Le mécanisme est-il efficace ?

Comment prépare-t-on les étudiants à des expériences universitaires internationales (y compris la préparation linguistique et culturelle) ? Quelle est l'efficacité et l'incidence de cette préparation ?

Que préconise-t-on pour améliorer les possibilités offertes aux étudiants d'ajouter une dimension internationale à leurs études ?

c) Les étudiants étrangers

Quels sont (s'ils existent) les objectifs quantitatifs par rapport au nombre d'étudiants étrangers (régulièrement inscrits ou participant à un programme d'échanges) ? Quelle est l'efficacité des mesures prises pour atteindre ces objectifs ?

L'établissement a-t-il des stratégies spécialement conçues pour attirer, recruter et sélectionner des étudiants étrangers régulièrement inscrits ? Quels sont les objectifs de ces stratégies et quelle est leur efficacité ?

Quelles sont les stratégies pour attirer et sélectionner des étudiants dans le cadre de programmes d'échange (bilatéraux ou multilatéraux) ? Quelle est leur efficacité ?

Comment contrôle-t-on le niveau des résultats universitaires des étudiants étrangers ? Quelle est l'efficacité de ce contrôle ? Comment contrôle-t-on l'intégration (éducative et sociale) des étudiants étrangers par rapport aux étudiants autochtones et à l'environnement local ? Quelle est l'efficacité de ce contrôle ?

Comment l'orientation du point de vue social et universitaire est-elle organisée pour les étudiants étrangers ?

Existe-t-il une différence du point de vue des objectifs, de l'incidence et de l'attention, entre les stratégies adoptées vis-à-vis des étudiants étrangers régulièrement inscrits et des étudiants participant à un programme d'échanges ?

Quelles mesures faudrait-il prendre pour améliorer les stratégies de recrutement, de sélection et d'intégration des étudiants étrangers régulièrement inscrits et des étudiants participant à un programme d'échanges ?

d) Les études à l'étranger et les échanges d'étudiants

Quels sont les programmes proposés aux étudiants pour des études à l'étranger ou des échanges ? Quelle est l'efficacité de ces programmes ?

Les périodes d'études à l'étranger s'intègrent-elles de manière efficace dans le cursus ? Le dispositif de transfert et de reconnaissance des unités de valeur fonctionne-t-il bien ?

Dans quelle mesure les périodes de travail à l'étranger et les stages internationaux sont-ils intégrés au cursus ? Quelle est l'incidence de ce dispositif ?

Comment les études suivies à l'étranger et les programmes d'échanges sont-ils évalués ? Prend-on en compte les résultats de ces évaluations pour la poursuite de ces programmes ?

Quelles mesures préconise-t-on pour améliorer la qualité des études suivies à l'étranger et des programmes d'échanges d'étudiants dans le contexte global de la stratégie et de la politique de l'établissement en matière d'internationalisation ?

E. La recherche et la collaboration

(Traitez les points qui intéressent votre établissement et procédez à une analyse AFOM de la dimension internationale de la recherche et de la collaboration de l'établissement.)

Quels sont les dispositifs de collaboration existant entre votre établissement et des établissements étrangers/centres de recherche/sociétés privées en matière de recherche ? Quelle est leur efficacité ?

Quels sont au niveau international/régional les centres de recherche et d'études supérieures détenus ou parrainés par l'établissement ? Quel rôle jouent-ils dans la stratégie et la politique de l'établissement en matière d'internationalisation ?

Dans quelle mesure l'établissement participe-t-il à des projets de recherche internationaux ? Quels en sont les résultats ?

Dans quelle mesure l'établissement participe-t-il activement à la production d'articles scientifiques publiés au niveau international ? Quels mécanismes a-t-on prévus pour stimuler cette participation ?

Quels mécanismes a-t-on prévus pour améliorer les résultats de l'établissement dans l'organisation et l'exploitation de conférences et de séminaires internationaux ? Quel en est l'efficacité ?

De quel soutien (interne ou externe) bénéficie la recherche en collaboration au niveau international ? Quelle est l'efficacité de ce soutien ?

Quels sont les mécanismes mis en place pour assurer l'existence d'un lien entre la recherche internationale (et ses résultats) et l'internationalisation de l'enseignement ? Quel en est l'effet ?

Quelles formules et quelles ressources mobilise-t-on pour stimuler la dimension internationale de la recherche ? Obtient-on des résultats ?

Que préconise-t-on pour améliorer la dimension internationale de la recherche, dans le cadre de la stratégie et de la politique de l'établissement ?

F. La gestion des ressources humaines

(Traitez les points qui intéressent votre établissement et procédez à une analyse AFOM de dimension internationale de la gestion des ressources humaines dans l'établissement.)

Quels sont les mécanismes mis en place pour faire participer le personnel enseignant et le personnel administratif à des activités internationales (à l'intérieur et hors du pays) ? Veuillez faire la distinction entre la recherche, l'enseignement, les publications et l'aide au développement. Comment ces mécanismes fonctionnent-ils ?

Quels sont les mécanismes mis en place pour stimuler la présence sur le campus (à titre temporaire/permanent) de personnel enseignant et administratif étranger ? Comment ces mécanismes fonctionnent-ils ?

Comment l'enseignement et la recherche du personnel étranger en visite sont-ils organisés et dans quelle mesure sont-ils intégrés au programme d'études ?

Les procédures de recrutement prévoient-elles le recours à du personnel étranger et donnent-elles des résultats ?

Dans quelle mesure la sélection et le recrutement de personnel (enseignant et administratif) privilégient-ils des personnes qui ont une expérience et une activité internationale ? Cette politique donne-t-elle des résultats ?

Existe-t-il une procédure de sélection du personnel chargé de l'enseignement international (par exemple, l'enseignement dans le cadre d'un programme international, devant des groupes internationaux ou dans une langue étrangère) et comment fonctionne-t-elle ?

Quels sont les mécanismes mis en place pour s'assurer ou faire en sorte que les membres du personnel possèdent les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour prendre en charge des programmes internationaux et s'acquitter d'autres missions internationales. Comment fonctionnent-ils ?

Existe-t-il une procédure visant à garantir la prise en compte pour l'avancement du personnel de l'expérience internationale acquise en matière d'enseignement, de recherche et d'aide au développement ? Quels en sont les effets ?

Que préconise-t-on pour améliorer la dimension internationale de la gestion des ressources humaines dans l'établissement dans le cadre de sa politique et de sa stratégie d'internationalisation ?

G. Contrats et services

(Traitez les points qui intéressent votre établissement et procédez à une analyse AFOM de la dimension internationale des contrats et services de l'établissement.)

a) Partenariats et réseaux

Quelle est l'importance des accords de collaboration bilatéraux et multilatéraux avec des établissements partenaires étrangers et quel est leur degré d'activité et de fonctionnement ?

Quelles sont les procédures mise en œuvre pour l'établissement, la gestion et l'évaluation régulière des partenariats et associations et quel est leur degré d'efficacité ?

Quels sont les rapports entre la politique et la stratégie à l'échelon de l'établissement et à l'échelon central ? Ces rapports sont-ils productifs ?

Quelles mesures préconise-t-on pour améliorer les partenariats et réseaux auxquels participe l'établissement et leur liaison avec la politique et la stratégie de l'établissement ?

b) Programmes d'enseignement hors frontières

L'établissement assure-t-il des programmes d'enseignement destinés à des étudiants résidant dans un autre pays ? Dans l'affirmative, quelles sont les méthodes utilisées pour dispenser ces cours (cours par correspondance, établissements partenaires, Web, campus satellite, partenariat en franchise ou courtage par exemple) et quelle est la finalité de ces programmes ?

Existe-t-il au niveau de l'établissement un processus (interne ou externe) d'évaluation de ces programmes ? Si oui, quelle est l'incidence de cette évaluation ?

Quelles sont les stratégies utilisées par l'établissement pour attirer, recruter et sélectionner les étudiants et les enseignants impliqués dans ces cours ou dans ces programmes et comment fonctionnent-elles ?

Quelles mesures préconise-t-on pour améliorer ces programmes et leur lien avec la stratégie globale de l'établissement en matière d'internationalisation ?

c) Aide au développement

Quelle est la participation (à titre de contractant ou de partenaire) de l'établissement aux projets de développement et comment le corps enseignant apprécie-t-il cette participation ? A-t-elle une incidence sur les fonctions d'enseignement et de recherche de l'établissement ?

Quels sont les liens entre les projets d'aide au développement et les autres activités d'internationalisation de l'établissement ?

Quelles sont les politiques et les procédures prévues pour mettre en place, gérer et évaluer les projets de développement et que est l'effet de ces procédures sur les projets de l'établissement et sur sa stratégie d'internationalisation ?

Quelles mesures préconise-t-on pour améliorer la qualité de l'intervention de l'établissement dans ces activités et mieux intégrer ces projets à la stratégie globale de l'établissement en matière d'internationalisation ?

d) Prestations extérieures et projets

Quelle est l'activité de l'établissement en matière de prestations extérieures (enseignement contractuel, formation, conseil) ? Cette activité comprend-elle une dimension interculturelle ou internationale ?

Ces prestations ont-elles une incidence sur la stratégie de l'établissement en matière d'internationalisation ?

Quelles mesures préconise-t-on pour améliorer la qualité de ces prestations et leur liaison avec la stratégie de l'établissement en matière d'internationalisation ?

Conclusions et recommandations

Quelles sont les principales conclusions que l'on peut tirer de l'auto-évaluation sur l'internationalisation ?

Quels sont pour l'établissement les grandes préoccupations et les principaux défis à relever s'il entend poursuivre le développement de l'internationalisation ?

Quelles sont les grandes mesures que l'on peut recommander à l'établissement pour poursuivre le développement de sa dimension internationale ?

Les objectifs de l'établissement par rapport à l'internationalisation sont-ils clairement formulés ?

Ces objectifs trouvent-ils leur traduction dans le programme d'études, la recherche et les fonctions de service public de l'établissement et celui-ci accorde-t-il le soutien et l'infrastructure indispensables au succès de l'internationalisation ?

L'établissement assure-t-il le suivi de ses efforts d'internationalisation ?

Quels sont les points ou les questions que vous souhaiteriez plus particulièrement porter à l'attention de l'équipe chargée de l'examen par les pairs ?

5.1.4. Le rapport d'auto-évaluation

Une fois terminé l'exercice d'auto-évaluation, on aborde l'étape suivante de l'IQRP, la rédaction du rapport d'auto-évaluation. Celui-ci ne doit pas dépasser 20 ou 30 pages, auxquelles s'ajoutent éventuellement les annexes. Il est souhaitable qu'il suive d'aussi près que possible le schéma général de la liste récapitulative du plan d'auto-évaluation, à la réserve près que les catégories et questions figurant dans ce plan ne sont pas obligatoirement toutes pertinentes ou appropriées pour l'établissement considéré. Il importe aussi de souligner que l'équipe d'auto-évaluation a la possibilité d'ajouter des questions qui lui paraissent pertinentes et qui ne figurent pas dans la liste. La liste récapitulative d'auto-évaluation doit donc être considérée comme un simple guide ayant pour objet de présenter les points ou domaines, très nombreux, à aborder et d'inciter les équipes à procéder à une évaluation analytique.

Le rapport d'auto-évaluation doit être beaucoup plus qu'une description des efforts d'internationalisation et de leur ampleur ; il est censé en fournir une évaluation critique et

aborder la question des moyens à employer pour garantir et améliorer dans l'établissement la qualité de l'internationalisation de l'enseignement, de la recherche et de la fonction de service public à la lumière des problèmes actuels et des défis du futur.

Le choix de la langue pour le rapport d'auto-évaluation sera guidé en partie par la composition de l'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP). Au cours des premières phases de l'IQRP, le secrétaire de l'équipe d'auto-évaluation (EAE) décidera, en consultation avec le secrétaire de l'EEP, de la langue de travail à utiliser pendant la visite sur site, ainsi que pour la rédaction du rapport d'auto-évaluation. Si les rapports de l'EAE et de l'EEP sont rédigés dans une autre langue autre que la langue nationale, on part du principe que pour les documents d'accompagnement, notamment les annexes, on pourra utiliser la langue nationale de l'établissement.

Les membres de l'équipe chargée de l'examen par les pairs devront recevoir le rapport d'auto-évaluation un mois au moins avant leur visite. L'établissement adressera un exemplaire du rapport d'auto-évaluation à chacun des membres de l'EEP, et deux exemplaires supplémentaires, destinés aux archives de l'IQRP, au secrétaire de l'EEP.

5.2. Le processus d'examen par les pairs

5.2.1. Composition de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

L'équipe chargée de l'examen par les pairs (EEP) peut être plus ou moins nombreuse, mais elle doit se composer de trois membres au moins et elle en comporte généralement trois ou quatre, tous venus de l'extérieur et indépendants de l'établissement faisant l'objet de l'IQRP. Les experts désignés pour faire partie de l'EEP doivent avoir une connaissance générale de l'évaluation de la qualité et de l'assurance-qualité, disposer de compétences particulières en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur et avoir une bonne connaissance et une expérience de l'enseignement supérieur.

Il est recommandé que le président de l'EEP soit un universitaire de haut niveau, familiarisé avec la conduite d'un établissement d'enseignement supérieur et, de préférence, connaissant bien la mise en place et la gestion des programmes de relations extérieures dans un établissement de ce type. Il est également indispensable qu'il soit au courant des évolutions mondiales récentes touchant à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il serait bon que les compétences et l'expérience des autres membres aient trait aux domaines prioritaires des objectifs de l'établissement en matière d'internationalisation. Ils devront avoir une bonne connaissance de la culture et de la direction d'une université. La présence dans l'équipe d'un membre ayant une expérience antérieure des exercices d'assurance-qualité est considérée comme un atout supplémentaire.

L'EEP est essentiellement internationale dans sa composition, mais elle peut comprendre un membre originaire du pays où se situe l'établissement ou qui possède une connaissance et une expérience importantes de l'enseignement supérieur dans le pays considéré (mais n'ayant aucun lien avec l'établissement lui-même). Un membre au

moins de l'EEP devra venir d'un autre continent. La première de ces personnes est susceptible de donner à l'EEP un aperçu du contexte national, tandis que la seconde lui apportera un point de vue qui transcende le contexte régional.

Un membre de l'EEP assume les fonctions de secrétaire et se charge d'organiser les travaux de l'équipe et de coordonner la préparation de son rapport. Le secrétaire de l'EEP est également chargé de la liaison avec le secrétaire de l'EAE en ce qui concerne la contribution de l'EEP au rapport d'auto-évaluation et la mise au point des termes de la visite sur site (voir 5.2.3).

Le secrétaire de l'EEP élabore la convention écrite avec l'établissement sur les conditions dans lesquelles le rapport d'auto-évaluation et le rapport d'examen par les pairs pourront le cas échéant être archivés auprès de l'IQRP de l'IMHE. Voici les options envisageables :

- Les documents ne sont pas archivés.
- Les documents sont archivés, mais l'autorisation d'utilisation par des tiers est accordée au cas par cas par l'établissement.
- Les documents sont archivés et l'établissement donne à l'IMHE l'autorisation d'en fournir un exemplaire sur demande.

Dans les deux derniers cas, le secrétaire de l'EAE est tenu de fournir à l'IMHE deux copies du rapport d'auto-évaluation et du rapport de l'examen par les pairs.

L'établissement assume la responsabilité de l'ensemble des coûts entraînés par l'examen par les pairs. Il est important de préciser et de s'accorder sur les aspects financiers de l'examen, avant de convier individuellement des personnes à faire partie de l'EEP.

5.2.2. Responsabilités de l'équipe chargée de l'examen par les pairs

L'EEP a pour tâche d'examiner :

- Les objectifs de l'internationalisation de l'établissement, en vérifiant s'ils sont clairement formulés.
- Comment ces objectifs se traduisent dans le programme d'études de l'établissement, ses fonctions de recherche et de service public et si l'établissement fournit le soutien et l'infrastructure nécessaires à la réussite de l'internationalisation.
- Comment l'établissement assure le suivi de ses efforts d'internationalisation.
- La capacité de changement de l'établissement ; son autonomie au service d'une amélioration de sa stratégie d'internationalisation.
- La pertinence de son diagnostic et de ses propositions de changement et d'amélioration.

Les membres de l'EEP recevront le rapport d'auto-évaluation un mois au moins avant la visite. Après avoir procédé à un examen approfondi, l'EEP pourra communiquer des

remarques d'ordre général à l'équipe d'auto-évaluation avant la visite de l'établissement. L'EEP procédera ensuite à une visite de deux ou trois jours de l'établissement et rédigera un rapport détaillé (20 à 30 pages), qui sera remis à l'établissement au plus tard dans les deux mois suivant la visite.

5.2.3. Conception du processus d'examen par les pairs

L'idéal serait que l'EEP ait une réunion avant la visite sur site pour discuter du rapport d'auto-évaluation, finaliser le mandat de la visite et convenir de la répartition des tâches entre ses membres. Il est préférable que cette visite ait lieu dans l'établissement où se déroule l'IQRP et qu'elle comporte également une rencontre avec l'équipe d'auto-évaluation pour discuter des remarques formulées sur le rapport d'auto-évaluation et préparer le programme.

Il faut admettre que dans la plupart des cas cette visite préparatoire ne peut avoir lieu pour des raisons de coût et de temps. Dans ce cas, le secrétaire de l'EEP établira un contact actif avec les autres membres de l'EEP pour prendre connaissance de leurs commentaires sur le rapport d'auto-évaluation et de leurs suggestions concernant le mandat et le programme de la visite de l'établissement. Il est également recommandé en l'occurrence que le secrétaire effectue une visite préparatoire dans l'établissement pour étudier les commentaires sur le rapport d'auto-évaluation et parachever le mandat et le programme avec l'EAE.

L'EEP aura une réunion d'une demi-journée ou d'une journée sur place avant le début du programme officiel d'examen par les pairs.

A partir du premier examen du rapport d'auto-évaluation et des discussions de l'EEP, on se prononcera sur le point de savoir si des d'informations supplémentaires sont nécessaires avant la visite de l'établissement. Avant cette visite, une liste des problèmes précis à aborder et des personnes ou des groupes à rencontrer sera établie par l'EEP et envoyée à l'équipe d'auto-évaluation.

L'établissement prépare un emploi du temps détaillé de la visite de l'EEP, qui peut durer de trois à quatre jours. L'équipe devra rencontrer des personnes particulièrement représentatives du personnel enseignant et administratif, des étudiants et des diplômés, et si possible des représentants d'autres organes (à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement), qui sont responsables des activités internationales ou qui y participent. Le cas échéant, il peut être utile de visiter les lieux où les étudiants et le personnel bénéficient d'assistance et de services, ainsi que les installations connexes de l'établissement. Les membres de l'EEP peuvent parfois avoir intérêt à rendre visite à des sites ou à des programmes de l'établissement implantés dans d'autres parties du monde. L'emploi du temps prévoit également des rencontres avec l'équipe d'auto-évaluation, la direction de l'établissement, et les membres du personnel universitaire et administratif assumant une responsabilité dans l'activité internationale et les services de soutien connexe.

A la fin de la visite sur site, l'EEP rencontre l'EAE pour formuler des commentaires sur la visite et débattre de la préparation du rapport de l'EEP et de sa présentation à l'établissement. L'EEP rencontre également les dirigeants de l'établissement pour leur donner un bref compte rendu verbal de la visite.

5.2.4. *Le rapport de l'équipe chargée de l'examen par les pairs :*

Voici les principales questions qui doivent être abordées dans le rapport de l'EEP :

- Le rapport d'auto-évaluation de l'établissement sur l'internationalisation fait-il une place suffisante à l'analyse et à la critique constructive ?
- Les points forts et les points faibles des activités internationales de l'établissement sont-ils clairement exposés et les projets d'amélioration précisément présentés et réalistes ?
- L'établissement atteint-il les objectifs qu'il s'est lui-même fixés ?
- Comment les visées et les objectifs de l'établissement s'articulent-ils avec la mise au point et la durabilité de ses activités internationales dans l'ensemble ?
- Quelles actions l'établissement doit-il entreprendre pour suivre les progrès de l'internationalisation et lui donner une impulsion constante ?

L'EEP rédige un projet de rapport et l'envoie au président de l'EAE dans les deux mois qui suivent la visite de l'établissement. Cette version provisoire a pour objet de recueillir les avis et commentaires avant la présentation de la version finale. L'établissement a ainsi la possibilité de corriger les erreurs matérielles et les interprétations erronées. L'établissement renvoie à l'EEP une information en retour dans les deux semaines qui suivent la réception du projet de rapport. Il incombe à l'EEP d'inclure ou non dans son rapport les changements recommandés. L'établissement doit recevoir cinq exemplaires du rapport final. L'établissement décide ensuite du nombre de copies supplémentaires qu'il en fera pour son exploitation intérieure et extérieure. Le rapport appartient en propre à l'établissement. Il est strictement confidentiel si l'établissement le souhaite.

Les activités de suivi et autres utilisations du rapport de l'EEP relèvent de l'établissement. Il est suggéré que le rapport d'auto-évaluation et le rapport de l'EEP soient disponibles, tout au moins à l'intérieur de l'établissement. Étant donné que le processus d'auto-évaluation s'est déroulé avec la participation active d'un grand nombre d'individus et de groupes à l'intérieur de l'établissement, il peut être important qu'ils prennent part à un débat ouvert ou à une séance de planification concernant les commentaires et les suggestions figurant dans le rapport de l'EAE et dans celui de l'EEP. En d'autres termes, l'exploitation et le suivi des rapports sont partie intégrante du processus d'évaluation, de garantie et d'amélioration des efforts d'internationalisation de l'établissement.

6. L'étape de suivi

L'établissement peut ajouter une étape de suivi qui se déroule un an et demi à deux ans après la remise du rapport de l'EEP. Cette étape est particulièrement importante pour

les établissements qui décident d'utiliser l'IQRP pour entreprendre la définition d'une stratégie d'internationalisation. Dans le cadre de cette étape, l'équipe d'auto-évaluation rédigera l'analyse des progrès réalisés dans la mise en œuvre des actions préconisées par l'EAE, l'EEP et la stratégie d'internationalisation, et elle formulera ses recommandations pour poursuivre dans ce sens. Ce rapport servira de base à l'EEP lorsqu'elle effectuera une visite sur place d'un ou deux jours afin de donner son appréciation sur les progrès réalisés et les recommandations pour l'avenir.

Si l'on veut inclure une étape de suivi dans l'IQRP, il faudrait en prendre la décision dès le début du processus, et au plus tard à la fin de la visite de l'EEP.

7. Calendrier de l'IQRP

Même s'il faut prendre en compte l'environnement particulier de l'établissement, on peut élaborer un canevas à partir duquel l'établissement pourra établir un calendrier spécifique. La durée indiquée pour l'IQRP est d'environ dix mois, auxquels s'ajoutent six mois en cas d'étape de suivi. Pour mener à bien le processus d'auto-évaluation, il faut y consacrer quatre mois pendant l'IQRP, et deux pendant l'étape de suivi.

<i>1^{er} mois</i>	Décision de commencer un IQRP : désignation de l'EAE, mise en œuvre de l'IQRP et de l'assistance requise pour l'EEP.
<i>2^e mois</i>	Début du processus d'auto-évaluation, désignation de l'EEP, fixation des dates de visite de l'EEP (signature du contrat).
<i>7^e mois</i>	Achèvement du rapport d'auto-évaluation et envoi aux membres de l'EEP.
<i>8^e mois</i>	Réunion préparatoire de l'EEP (une demi-journée ou une journée sur le site) ; visite de l'EEP (deux à trois jours) ; décision relative à l'étape de suivi et à la participation de l'EEP.
<i>9^e mois</i>	Envoi à l'établissement du projet de rapport de l'EEP pour commentaires (réponse de l'établissement dans les deux semaines).
<i>10^e mois</i>	Achèvement du rapport final de l'EEP et envoi à l'établissement.

En cas d'étape de suivi :

<i>31^e mois</i>	Préparation du rapport de suivi d'auto-évaluation par l'EAE.
<i>33^e mois</i>	Achèvement du rapport de suivi d'auto-évaluation ; envoi du rapport d'auto-évaluation aux membres de l'EEP (rapport dans lequel figurent le mandat et le programme de la visite sur site par l'EEP).
<i>34^e mois</i>	Visite de l'EEP (un ou deux jours).
<i>35^e mois</i>	Envoi à l'établissement du projet de rapport de suivi de l'EEP pour commentaires (réponse de l'établissement dans les deux semaines).
<i>36^e mois</i>	Achèvement du rapport de suivi de l'EEP et envoi à l'établissement.

8. Utilisation de l'IQRP

Chaque établissement est libre en principe d'utiliser les lignes directrices de l'IQRP, mais il doit mentionner la propriété intellectuelle de l'IMHE en consultation avec l'ACA. Pour des raisons de cohérence, de prestation de service et d'évaluation, il est fortement recommandé à l'établissement procédant à l'IQRP d'avoir recours à l'expertise, en matière d'assurance-qualité de l'enseignement supérieur, d'instances et d'agences (inter)nationales. L'IMHE, l'ACA et le CRE ont créé un groupement pour mettre en œuvre l'IQRP dans le contexte européen. Pour une information sur la réalisation de l'IQRP dans un établissement, on peut s'adresser au secrétariat du CRE pour un établissement européen et au secrétariat de l'IMHE pour les autres.

Présentation des auteurs

TONY ADAMS est directeur des programmes internationaux à Mcquarie University, Sydney, Australie. Il était précédemment doyen chargé des programmes internationaux au Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT). A Mcquarie University, il est responsable de l'élaboration de la stratégie internationale, de son animation et de sa mise en œuvre. Il a été membre de la Foundation Professoriate du RMIT et, en 1997, il a reçu une distinction de l'IDP Education Australie pour sa contribution à l'éducation internationale. Il est membre du comité de rédaction du *Journal of Studies in International Education* et il est l'auteur de plusieurs articles dans le domaine.

JEROME BOOKIN-WEINER est doyen chargé de l'enseignement international au Bentley College de Waltham, Massachusetts, États-Unis. Avant d'occuper ce poste, il fut directeur du centre des programmes internationaux et directeur du centre des échanges internationaux de Virginie à l'Université Old Dominion de Norfolk, Virginie (1976 à 1987). Au Bentley College comme à l'Université Old Dominion, M. Bookin-Weiner a participé à l'élaboration de programmes d'éducation internationaux pluridimensionnels.

M. Bookin-Weiner a fait ses études au Dickinson College de Carlisle, Pennsylvanie, puis à l'Université Columbia de New-York où il a obtenu une maîtrise et un doctorat d'histoire, avec comme spécialité l'histoire du Moyen-Orient moderne et de l'Afrique du nord. Il a également suivi les cours de l'Institut Jacob Hiatt à l'Université Brandeis de Jerusalem et de l'Institut Bourguiba de langues vivantes à Tunis. Il a bénéficié d'une bourse Fulbright de recherche au Maroc durant l'été 1989 et 1990.

PAUL FOGELBERG a fait ses études à l'Université d'Helsinki, Finlande, où il a obtenu son doctorat en 1970. Après avoir occupé à partir de 1963 divers postes au département de géographie des universités d'Helsinki et d'Oulu, il a été nommé professeur titulaire de géographie à l'Université d'Helsinki en 1982. De 1990 à 1992, il a été doyen associé de la faculté des sciences, puis de 1992 à 1998 vice-recteur de l'université. Il a abandonné ses fonctions universitaires en septembre 1998. Dans le cadre de ses fonctions internationales, il a été membre du Groupe

de direction de l'IMHE/OCDE en tant que représentant de la Finlande (1993-1996) ; membre adjoint du comité de l'International Association of Universities (AIE) à partir de 1995 ; membre du comité de l'European Association of Science Editors (EASE) (1982-1997) ; et président de cette association de 1991 à 1994. Il a présidé l'équipe IQRP chargée de l'auto-évaluation à l'Université d'Helsinki et fut membre de l'équipe chargée de l'examen par les pairs à l'Université de Tartu.

MARIAN GELDNER est, depuis 1989, titulaire d'une chaire d'économie et depuis 1996 vice-recteur chargé des relations extérieures à l'École d'économie de Varsovie, Pologne. Ses domaines d'enseignement et de recherche sont la micro-économie, la gestion internationale et l'économie de l'entreprise internationale. De 1983 à 1984, Marian Geldner a été maître de recherche dans le cadre d'une bourse Fulbright au Département d'économie de la State University du New Jersey, Rutgers, États-Unis ; de 1973 à 1974, il a été maître de recherche associé au Département d'économie de l'Université de Copenhague, Danemark ; et en 1971, il fut professeur associé au centre d'études européennes contemporaines de l'Université du Sussex, Grande-Bretagne. Il a une expérience de plus de 10 ans de formateur et d'instructeur et une expérience de plus de cinq ans dans la gestion d'une agence de consultants locale privée en Pologne. De 1989 à 1995, il a été membre et président de l'Association of Consultants and Advisers, Varsovie. De 1987 à 1989, il a bénéficié d'un congé de l'École d'économie de Varsovie pour occuper le poste de conseiller technique/analyste financier à l'ONUDI où il a encadré le projet « Investor Advisory Assistance Service » pour le ministère des Finances de Khartoum, Soudan.

JANE KNIGHT apporte à l'internationalisation de l'enseignement supérieur sa double expérience de chercheur et de praticien. Elle est actuellement chef du service des affaires internationales au secrétariat de la présidence de Ryerson Polytechnic University, Canada. Mme Knight a été directrice adjointe du département international de Ryerson, directrice du programme de partenariat avec la Chine et elle a dirigé un groupe de projet chargé d'élaborer une stratégie d'internationalisation. Sa collaboration antérieure avec l'UNESCO à Paris et avec une ONG de développement en Inde lui permettent de conjuguer en matière d'éducation internationale la réflexion politique et l'expérience pratique. Actuellement, Mme Knight est membre du comité de rédaction du *Journal of Studies in International Education*. Dans le domaine de la recherche, elle dirige avec Hans de Wit (Universiteit van Amsterdam) un projet international de l'IMHE/OCDE sur l'assurance-qualité de la dimension internationale. Tous les deux ont travaillé sur une étude comparative des stratégies d'internationalisation dans la région Asie du Pacifique qui a débouché sur une publication EAIE (1997). Sur le plan national, Mme Knight a réalisé plusieurs études sur la situation et les problèmes de l'internationalisation au Canada.

JOSEPH KOECH a obtenu sa licence en sciences de l'éducation (avec mention) et sa maîtrise à l'Université de Nairobi, Kenya, puis une maîtrise dans le domaine

de la formation des adultes et de l'enseignement supérieur et un doctorat en administration de l'éducation à l'Université d'Alberta, Canada. A partir de 1978, il a enseigné dans des établissements secondaires et dans des écoles normales et il a été doyen des étudiants dans un collège de formation supérieure des maîtres. Il a rejoint l'Université Moi en 1988 en tant que fonctionnaire des services administratifs et est devenu agent principal en 1990. Il est actuellement agent principal aux ressources humaines. Depuis 1996, il est responsable du projet MHO relatif aux services centraux, projet financé par le gouvernement hollandais qui associe l'Université Moi et deux universités des Pays-Bas. Ses principaux centres d'intérêt portent sur l'administration de l'enseignement supérieur et la coopération entre établissements.

SALVADOR MALO est actuellement vice-président responsable de la planification à l'Université nationale du Mexique (UNAM). Il a derrière lui une longue carrière dans le domaine scientifique et dans l'enseignement supérieur et il a été membre du projet spécial mexicain pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord. Il a obtenu son premier diplôme de physique à l'UNAM, puis un doctorat d'État, également en physique, à l'Imperial College, Université de Londres. Il a ensuite travaillé pendant trois ans à l'Agence internationale de l'énergie atomique à Vienne, Autriche. De retour à Mexico, il a mené pendant plusieurs années des recherches scientifiques à l'Instituto Mexicano del Petróleo où il a occupé plusieurs postes, notamment celui de vice-président de la recherche. Il a ensuite rejoint le ministère de l'Éducation mexicain où il a lancé plusieurs projets visant à promouvoir le développement scientifique dans les universités publiques du Mexique, l'un de ces projets étant le célèbre Sistema Nacional de Investigadores. A l'UNAM, outre son activité de professeur à l'institut des sciences, puis, plus récemment, au centre des études universitaires, il a également occupé le poste de secrétaire général et de vice-président chargé des affaires administratives.

GRANT McBURNIE est directeur exécutif des affaires internationales et publiques à Monash University, Melbourne, Australie. Il participe à plusieurs activités relevant de la politique internationale et des questions opérationnelles, notamment la planification stratégique, la gestion de l'enseignement transnational, la mobilité étudiante, le recrutement des étudiants et la coopération entre établissements. En sa qualité de membre de l'Offshore Quality Assurance Committee, M. McBurnie a coordonné une série de projets sur l'internationalisation des universités, notamment les programmes qui ont permis à Monash University d'obtenir la distinction annuelle décernée par le *Good Universities Guide* pour sa dimension internationale. En tant que membre de l'Offshore Quality Assurance Committee, il a également collaboré avec des équipes internationales à l'examen de formations diplômantes à Hong Kong, Chine, en Malaisie, à Singapour et en Indonésie. Du point de vue académique, il a une formation d'historien des mouvements sociaux et il est spécialisé dans les mouvements d'eugénisme au

20^e siècle. Dans ses recherches actuelles, il s'intéresse à l'enseignement international et à l'assurance-qualité dans l'éducation transnationale.

PETER OPAKAS est titulaire d'une maîtrise des sciences de l'éducation de l'Université de Nairobi, Kenya, d'un diplôme supérieur d'administration de l'éducation, ainsi que d'une maîtrise d'éducation de l'Université de Leeds, Angleterre. Il a une très bonne expérience de l'administration du système éducatif du Kenya, puisqu'il a occupé un poste de professeur diplômé, puis plusieurs postes de direction dans des établissements secondaires du Kenya. Il a été responsable de plusieurs circonscriptions scolaires du Kenya : Turkana, Nyeri, Nakuru, Baringo et Kisii. Depuis 1991, M. Opakas travaille à l'administration centrale de l'Université Moi où il occupe actuellement le poste d'agent principal. Parmi ses compétences figurent notamment le recrutement et la formation du personnel. Il a une très bonne expérience en matière de gestion du personnel international et il a effectué de nombreux déplacements en Afrique de l'est. Il s'intéresse actuellement au développement de liens internationaux entre l'Université Moi et d'autres établissements.

MARJORIE PEACE LENN est directeur général du Center for Quality Assurance in International Education et de la Global Alliance for Transnational Education (GATE) située au centre national de l'enseignement supérieur à Washington, D.C. Ce centre, qui regroupe plusieurs associations de l'enseignement supérieur, a pour mission de suivre les problèmes de qualité par rapport à la mondialisation de l'enseignement supérieur des États-Unis et à la mondialisation des professions. Il intervient partout dans le monde pour aider à l'élaboration et à la mise en place de systèmes d'assurance-qualité. En 1996, ce centre est devenu le secrétariat de la GATE. Ancien responsable des services administratifs à l'Université du Massachusetts/Amherst et vice-présidente du Council on Postsecondary Accreditation, qui, en matière d'accréditation, est l'autorité de tutelle de 6.000 établissements des États-Unis, Mme Lenn est publiée en plusieurs langues et intervient fréquemment en public, chez elle comme à l'étranger. Elle est membre de plusieurs conseils et elle a une importante activité de consultante auprès de ministères et d'organismes législatifs, mais aussi auprès d'organisations telles que la Banque mondiale, l'Asian Development Bank (ADB), l'OAS, l'UNESCO, le Conseil de l'Europe, l'AUA, le PNUD, etc.

ROSAMARIA VALLE est actuellement directeur général de l'évaluation de l'enseignement à l'Université nationale du Mexique (UNAM) et membre de la commission nationale pour l'évaluation des programmes de sciences sociales. Titulaire d'un doctorat décerné par la Faculté de psychologie de l'UNAM et stagiaire à l'hôpital de la Salpêtrière et à l'hôpital Sainte Anne à Paris pour une formation en psychologie clinique, elle a été directrice du département de psychologie aux Services pénitentiaires de l'Ontario, Canada. De retour au Mexique, elle a été directrice de l'institut de psychologie à l'Université Anahuac de Mexico et directrice du centre de développement de l'éducation dans le même établissement. A

l'UNAM, elle a exercé les fonctions de conseillère du secrétaire général et elle occupe une chaire à la Faculté de psychologie. Ses centres d'intérêt portent sur la santé mentale des enfants et des adolescents, la prévention de l'échec scolaire, le développement et l'enseignement de l'éthique et l'évaluation de l'enseignement.

BERND WÄCHTER est directeur de l'Association pour la coopération académique (ACA) de Bruxelles. Il a occupé auparavant le poste de directeur d'ERASMUS au Bureau SOCRATES, Bruxelles, et de directeur de la division européenne du service allemand des échanges universitaires (DAAD) à Bonn, Allemagne. Il a également travaillé pour le British Council et pour plusieurs établissements d'enseignement supérieur allemands. Bernd Wächter a consacré de nombreuses publications à la coopération européenne en matière d'éducation.

MARIJK VAN DER WENDE occupe le poste de maître de recherches au Centre d'étude sur la politique de l'enseignement supérieur de l'Université de Twente, Pays-Bas. Elle a en outre un poste d'associé à la Faculté des sciences de l'Université d'Amsterdam où elle est consultante pour les programmes de troisième cycle et le développement international. De 1992 à 1998, elle a travaillé à la NUFFIC, organisation des Pays-Bas pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur, en qualité de maître de recherches et coordinatrice des études et de la formation. Elle a réalisé plusieurs études et dirigé plusieurs stages de formation professionnelle dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. En 1996, Marijk van der Wende a obtenu son doctorat à l'Université d'Utrecht. Sa thèse avait pour thème « L'internationalisation des programmes d'études dans l'enseignement supérieur hollandais : perspective comparative internationale » et s'appuyait sur une étude qu'elle avait réalisée pour le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. Elle est membre du comité de rédaction du *Journal of Studies in International Education*.

HANS DE WIT est depuis 1996 vice-président pour les affaires internationales à l'Universiteit van Amsterdam, Pays-Bas. Il est membre de plusieurs bureaux. En 1994, il a été président de l'association européenne pour l'éducation internationale (EAIE). Il occupe actuellement entre autres les postes suivants : vice-président du conseil d'administration de World Education Services (New York), membre du comité directeur du Council on International Educational Exchange (CIEE, New York) et collaborateur de la Fondation de Hollande pour les activités culturelles internationales. En 1995, il a été professeur associé au Département de sociologie du Boston College (États-Unis). Il est consultant du programme IMHE/OCDE sur les stratégies d'internationalisation dans l'enseignement supérieur et l'examen de la qualité de l'internationalisation. Il a édité *Strategies for Internationalisation of Higher Education – A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, (EAIE, 1995). Il est co-éditeur avec Jane Knight de *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries* (EAIE, 1997). Il édite le *Journal of Studies in International Education* du CIEE.

DAVID WOODHOUSE est directeur de l'unité d'audit académique des universités de Nouvelle-Zélande, qui est responsable de l'examen des procédures d'assurance-qualité académique des universités néo-zélandaises. Son activité dans le domaine de l'assurance-qualité est internationale, assurant dans de nombreux pays une prestation de conseil et de formation sur l'assurance-qualité dans l'enseignement. Il est actuellement président du réseau international d'organismes d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE) et édite la note d'information de ce réseau. Il est membre du bureau de la GATE et éditeur exécutif du périodique international *Quality in Higher Education : Theory and Practice*. Avant de travailler en Nouvelle-Zélande, M. David Woodhouse était directeur adjoint du Conseil pour l'accréditation académique de Hong Kong, Chine et responsable de la qualité pour les formations diplômantes de Hong Kong, Chine. Auparavant, il avait été membre du corps enseignant dans les universités de plusieurs pays en mathématiques, informatique et formation à l'informatique et il avait été à plusieurs reprises responsable de département ou doyen de faculté.

KARIN WRIEDT RUNNE est professeur titulaire à la Faculté de psychologie de l'Université nationale du Mexique (UNAM). Son premier diplôme était un diplôme de psychologie, puis ses études, effectuées dans le même établissement, se sont portées sur l'enseignement supérieur. Elle a obtenu un diplôme de spécialité en gestion des établissements, planification et évaluation de l'enseignement supérieur, programme parrainé par l'Institut national d'administration publique (INAP) et par l'Association nationale des universités et établissements d'enseignement supérieur (ANUIES). Elle a assuré plusieurs enseignements à l'UNAM et dans d'autres universités publiques du Mexique. Elle est co-auteur de l'ouvrage *The Future of University : UNAM 2025*. Elle a collaboré à plusieurs programmes de l'ANUIES et de l'Institut national de formation des adultes, ainsi qu'avec la Faculté de philosophie, le système de l'université ouverte et la coordination des assesseurs du doyen à l'UNAM. Elle travaille aujourd'hui à la direction générale de l'évaluation de l'enseignement à l'Université nationale du Mexique.

Acronymes

AACSB	American Assembly of Collegiate Schools of Business
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology
ACA	Association pour la coopération académique
ACDI	Agence canadienne de développement international
AIESEC	Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales
ALENA	Accord de libre-échange nord-américain
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation
AVCC	Australian Vice-Chancellors' Committee
BA	Bachelor of arts
BCEI	Bureau canadien de l'éducation internationale
BS	Bachelor of science
CEEPUS	Central European Exchange Programme for University Studies
CEMS	Community of European Management Schools
CIBER	Centre for International Business Education and Research
CIEE	Council on International Educational Exchange
CIMO	Centre for International Mobility
CRE	Association des universités européennes
CUAED	Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DEET	Department of Employment, Education and Training
DEETYA	Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs
DFAT	Department of Foreign Affairs and Trade
DIS	Denmark's International Study Programmes
EAE	Équipe chargée de l'auto-évaluation
EAIE	European Association for International Education
ECTS	European Credit Transfer System
EEP	Équipe chargée de l'examen par les pairs

EEQ	Examen externe de la qualité
ERASMUS	European (Community) Action Scheme for the Mobility of University Students
ESL	English as a Second Language
EVALUE	Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe
FEANI	Fédération européenne d'associations nationales d'ingénieurs
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
GATE	Global Alliance for Transnational Education
GATS	Accord général sur le commerce des services
HEQC	Higher Education Quality Council
INQAAHE	International Network of Quality Assurance Agencies for Higher Education
ISEP	International Student Exchange Programme
ISO	Organisation internationale de normalisation
MBA	Master of business administration
MSA	Master of science in accountancy
NAFSA	Association of International Educators
NEASC	New England Association of Schools and Colleges
NUFFIC	Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs
OIT	Organisation internationale du travail
ONUDI	Organisation des Nations Unies pour le développement industriel
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education
RINAF	Regional Informatics Network for Africa
SEP	Secretaría de Educación Pública
SGH	Szkola Główna Handlowa (École d'économie de Varsovie)
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UKCOSA	United Kingdom Council for Overseas Student Affairs
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
USAID	US Agency for International Development

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 1999 10 2 P) ISBN 92-64-27049-3 – n° 50602 1999