

Projet IMPI — Principales conclusions de la 2^e phase de recherches

(avril 2011- février 2012)

Table des matières

1. Introduction	2
2. Vue d'ensemble de la 2 ^e phase de recherches.....	2
3. Conclusions générales	5
4. Conclusions spécifiques.....	7
4.1 Questions méthodologiques.....	7
4.2 Processus d'analyse comparative et résultats.....	9
5. Conclusions.....	13
Annexe 1 : Exemples de résultats et modes de présentation des données	14
Annexe 2 : Exemples institutionnels de bonnes pratiques	20

1. Introduction

L'objectif premier du **projet IMPI** (« **Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation** ») était de dresser une **liste exhaustive d'indicateurs** que les établissements d'enseignement supérieur, provenant de contextes géographiques et universitaires très divers, pourraient utiliser aux fins **d'évaluation et de suivi de leurs activités d'internationalisation**. Cet ensemble complet d'indicateurs d'internationalisation, intitulé **boîte à outils IMPI**, a été développé sur une période de deux ans et demi par l'équipe du projet IMPI¹ et testé par deux groupes d'établissements d'enseignement supérieur européens, lors de deux phases de recherches consécutives, afin d'assurer la validité externe et l'utilité de cet instrument.

Le présent document résume les **conclusions de la 2^e** et dernière **phase de recherches** menée dans le cadre du **projet IMPI**, qui a été financé par l'UE. Il donne tout d'abord un aperçu des 3 ateliers qui, ensemble, ont constitué cette phase de recherches. Il présente ensuite brièvement les conclusions générales et spécifiques de cette phase du projet, et en tire quelques observations finales. Les annexes proposent quelques exemples de moyens d'organiser les données institutionnelles en vue de réaliser une analyse comparative de groupe, ainsi que des exemples d'actions au niveau institutionnel qui ont été identifiées en tant que bonnes pratiques par les représentants des établissements participant à la 2^e phase de recherches du projet IMPI.

2. Vue d'ensemble de la 2^e phase de recherches

Reprenant le concept de la 1^{re} phase de recherches, organisée entre avril 2010 et février 2011, la **2^e phase de recherches** était constituée de **3 ateliers distincts** et visait à étudier **l'utilité de la boîte à outils IMPI** à deux fins distinctes : **l'autoévaluation** intra-établissement et l'analyse comparative (benchmarking) internationale entre établissements (c.-à-d. la comparaison d'un groupe).

Au total, 20 établissements ont participé activement à cette 2^e phase de recherches. Ces 20 établissements provenaient de 8 pays européens différents : la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal, l'Espagne et la Suisse. Pour cette phase du projet, les 20 établissements ont été répartis en **quatre groupes d'analyse comparative** : deux de taille moyenne (comprenant chacun 3 à 4 établissements) et deux plus grands (composés de 6 à 7 établissements chacun). Plusieurs critères ont été pris en compte pour décider de la composition des groupes d'analyse comparative, à savoir :

¹ Vous trouverez des informations détaillées concernant la composition de l'équipe du projet sur le site Internet de l'IMPI : http://www.impi-project.eu/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1.

- l'intérêt exprimé par les établissements participants : certains des participants avaient exprimé des préférences claires concernant le profil des établissements avec lesquels ils souhaitaient ou non comparer les données ;
- l'origine géographique des établissements : du fait que bon nombre des établissements participants provenaient de deux pays européens (France et Espagne), il convenait d'éviter de concentrer ces pays dans un seul groupe, et enfin
- la nécessité de former aussi bien des groupes relativement homogènes que des groupes plus hétérogènes (en termes de type et de taille des établissements).

Les quatre groupes ont mené leurs travaux lors de 3 ateliers distincts, sous la direction d'un responsable de groupe assisté d'un à deux coresponsable(s) parmi les partenaires du projet IMPI (à savoir CHE Consult, ACA, Campus France, Nuffic, Perspektywy et SIU).

Atelier 1 : Vienne, 25 mai 2011

Contrairement à la 1^{re} phase de recherches, au cours de laquelle les établissements participants ont été invités à choisir dès le départ entre une expérience d'autoévaluation ou une analyse comparative de groupe, tous les établissements qui ont pris part à la 2^e **phase de recherches** ont été invités à effectuer **d'abord un exercice limité d'autoévaluation**, avant de poursuivre par le processus d'analyse comparative de groupe. Il en a été décidé ainsi, car les conclusions de la 1^{re} phase de recherches ont révélé, entre autres, que les établissements qui ont effectué le processus d'autoévaluation de l'IMPI sont ceux qui ont le plus bénéficié de l'utilisation de la boîte à outils et des résultats de l'évaluation. Par conséquent, les partenaires du projet ont estimé qu'une phase préliminaire d'autoévaluation serait bénéfique pour tous les établissements lors de la 2^e phase de recherches, car elle les aiderait à mieux appréhender la phase suivante, celle de l'analyse comparative de groupe.

Ce **premier atelier à Vienne** a donc été consacré à la sélection d'un objectif d'internationalisation et d'un maximum de 7 indicateurs de la boîte à outils IMPI par chaque établissement participant, en vue d'effectuer un **exercice d'autoévaluation**. Les participants avaient le choix entre **deux types d'autoévaluation** : une évaluation de l'évolution de l'établissement tout entier sur une période donnée, ou une comparaison de deux « unités » d'analyse différentes (par exemple, les programmes d'études, les facultés, les départements, etc.) au sein d'un même établissement.

L'atelier de Vienne fut suivi d'une **phase de collecte des données**, au cours de laquelle les participants ont recueilli des données sur les indicateurs sélectionnés, qu'ils ont ensuite transmises aux responsables de groupe. Les responsables et coresponsables de groupe ont analysé individuellement chaque ensemble de données par rapport à la stratégie et à l'objectif d'internationalisation de chaque établissement, auquel ils ont ensuite remis un rapport confidentiel d'autoévaluation.

Atelier 2 : Copenhague, 12 septembre 2012

S'appuyant sur les expériences d'autoévaluation, les membres de chaque groupe sont ensuite passés à l'**étape suivante de leur participation au projet IMPI : l'analyse comparative de groupe**. A cet effet, ils se sont efforcés, au cours du 2^e atelier qui s'est tenu à Copenhague, de s'entendre au sein du groupe pour définir plusieurs paramètres communs, à savoir :

- sélectionner 1 objectif d'internationalisation (sur 5 possibles) dans la boîte à outils IMPI, qui sera leur domaine d'intervention lors de leur analyse comparative de groupe ;
- convenir d'un maximum de 15 indicateurs qui seront utilisés par l'ensemble du groupe, sachant que les membres du groupe devraient se comparer les uns par rapport aux autres sur chacun de ces 15 indicateurs ;
- définir un calendrier commun pour effectuer la comparaison de groupe, sur un minimum de 3 années (universitaires) ;
- définir un ensemble commun de définitions de termes génériques (tels que « étudiant international », « étudiant entrant », « personnel », etc.) à utiliser pour la collecte des données, afin de s'assurer que les informations ainsi recueillies pour l'analyse comparative de groupe seraient comparables dans tous les établissements participant à un groupe.

Du fait que les stratégies institutionnelles des établissements participants ne faisaient que rarement mention de niveaux de référence clairs, tous les établissements présents à Copenhague ont été invités à **formuler leurs propres objectifs (indices de référence)**, en définissant ce qu'ils considèrent comme un « très bon niveau de performance », un « niveau de performance satisfaisant » et un « niveau perfectible », pour chaque indicateur retenu. Un groupe a défini uniquement des niveaux de référence minimaux et maximaux. Le but de cette démarche était avant tout d'aider les établissements à faire le lien entre les performances de chaque établissement et leurs propres ambitions, et de leur donner les moyens de mesurer la proximité ou la distance entre performances et objectifs réels. D'autre part, cette étape a également été conçue pour permettre une comparaison entre les ambitions et les points de vue des membres du groupe, en plus de la comparaison des performances réelles (c.-à-d. des données).

Après l'atelier de Copenhague, chaque établissement a commencé la collecte des données respectives sur la base des paramètres communs. Afin d'assister les établissements participants lors de la phase de collecte de données, l'équipe du projet IMPI a élaboré un **modèle de collecte de données**. Ce modèle a permis d'établir un standard et s'est avéré très efficace pour l'organisation des données au sein des établissements. Les données ont été communiquées en novembre-décembre 2011 aux responsables et coresponsable(s) de groupe en vue d'être évaluées. Suite à cette évaluation, un **Rapport d'analyse comparative de groupe a pu être établi par** le responsable et le(s) coresponsable(s) de groupe, avant d'être transmis en janvier 2012 aux membres du groupe, en vue du dernier atelier IMPI. Les quatre rapports de groupe se sont tous basés sur le même **modèle de rapport**, élaboré conjointement par l'équipe du projet IMPI.

Atelier 3 : Paris, 9-10 février 2012

Les quatre groupes d'analyse comparative se sont réunis avec leurs responsables et coresponsable(s) à l'occasion d'un ultime atelier à Paris, afin d'examiner les **résultats présentés dans le Rapport d'analyse comparative de groupe** et de **se pencher sur l'utilité de la boîte à outils IMPI** pour le suivi et l'évaluation des activités d'internationalisation au niveau des établissements. Les établissements ont également passé en revue les pratiques institutionnelles qui semblaient être à l'origine des exemples de bonnes performances dans chaque groupe, dans le but d'échanger leurs expériences pour apprendre comment améliorer leurs performances futures dans les domaines respectifs.

3. Conclusions générales

La 2^e phase de recherches a confirmé, pour la seconde fois au cours du projet IMPI, que la **sélection des indicateurs et la collecte de données institutionnelles ne constituent en fait qu'une étape intermédiaire dans le processus d'évaluation**. Cette étape doit être précédée d'une **réflexion approfondie sur le ou les objectif(s) d'internationalisation** que l'établissement en question poursuit/veut poursuivre, et sur ses **objectifs** pour s'investir dans un tel processus d'évaluation. À défaut de procéder à ces minutieuses évaluations préalables, la valeur des résultats de l'analyse comparative entre établissements sera inévitablement limitée pour chacun d'entre eux.

Les discussions menées lors de la 2^e phase de recherches sur les liens entre les objectifs d'internationalisation et les indicateurs d'internationalisation réels ont permis aux établissements participants d'obtenir des indications extrêmement précieuses. Les (différents) niveaux de priorité attribués à ces objectifs au sein des groupes d'analyse comparative ont également donné lieu à des discussions intéressantes.

En outre, il est apparu au cours de cette phase de test que **s'entendre sur des définitions claires et comparables entre les membres du groupe et recueillir des données en conséquence est une condition *sine qua non* pour réussir une analyse comparative**. Les établissements qui ne sont pas parvenus à suivre de près les définitions des groupes ont remis des ensembles de données qui n'ont finalement pas pu être comparés à ceux des autres membres du groupe. Autrement dit, les efforts de collecte de données déployés par ces établissements se sont soldés par des résultats très peu utiles.

Cette phase de recherches a également confirmé qu'il était souhaitable d'**associer des indicateurs quantitatifs et qualitatifs**, à la fois pour réaliser une autoévaluation significative et des analyses comparatives entre établissements. Les deux types d'indicateurs se complètent mutuellement de manière sensible et étroite. Si les indicateurs quantitatifs ont permis de fournir les chiffres effectifs à partir desquels des comparaisons entre établissements ont pu être effectuées, les indicateurs qualitatifs ont quant à eux révélé des

informations contextuelles de premier ordre qui ont pu faciliter l'interprétation de données objectives, ainsi que des choix stratégiques et des différences essentielles entre les établissements.

Chacun des quatre groupes devait convenir d'un objectif commun et choisir un ensemble commun composé de 14 à 20 indicateurs (tel qu'indiqué dans le tableau ci-dessous) pour réaliser l'exercice comparatif. Les choix effectués par les membres du groupe ont révélé **quelques différences entre les intérêts des quatre groupes, qui se sont traduits à la fois dans les sélections des objectifs et des indicateurs**. Cela a confirmé la validité de l'approche du projet IMPI, c.-à-d. l'élaboration d'un ensemble exhaustif d'indicateurs qui permettront de répondre aux besoins des établissements d'enseignement supérieur aux profils et aux intérêts très divers en matière d'internationalisation.

	Nombre d'indicateurs choisis	Objectifs sélectionnés
Groupe 1	14	Objectif 4 « améliorer la réputation internationale et la visibilité de l'unité »
Groupe 2	20	Objectif 4 « améliorer la réputation internationale et la visibilité de l'unité »
Groupe 3	16	Objectif 4 « améliorer la réputation internationale et la visibilité de l'unité »
Groupe 4	15	Objectif 3 « bien préparer les étudiants à évoluer dans un environnement interculturel/international au niveau professionnel comme personnel »

4. Conclusions spécifiques

4.1 Questions méthodologiques

L'autoévaluation comme première étape pour l'analyse comparative de groupe

Faire de **l'autoévaluation un prérequis pour l'analyse comparative de groupe** s'est révélé être une décision de projet particulièrement motivante. À la suite de l'étape d'autoévaluation, tous les participants sont parvenus à :

- mieux comprendre les limites de collecte de données au sein de leurs propres établissements ;
- comprendre à quel point il est important de définir des concepts clairs pour tout processus d'évaluation ;
- comprendre combien il est essentiel de bien communiquer les informations sur le projet et ses objectifs sur le plan interne, de sorte à pouvoir recueillir les informations nécessaires et atteindre les objectifs de l'évaluation ;
- comprendre à quelles fins la boîte à outils IMPI pourrait être utilisée ou non ; et
- apprécier la valeur des indicateurs sélectionnés pour mesurer la réalisation des objectifs.

Dans l'ensemble, l'étape d'autoévaluation a permis à tous les établissements de prendre davantage conscience des possibilités, mais aussi des défis inhérents à ces processus de mesure. Elle a par ailleurs contribué à améliorer la qualité des données fournies lors de l'étape d'analyse comparative de groupe.

Sélection des indicateurs

Une des principales conclusions de la 1^{re} phase de recherches est que le fait d'utiliser un nombre plus restreint d'indicateurs porte davantage de fruits, car cela laisse plus de temps aux établissements pour examiner les définitions des termes génériques, ce qui est essentiel pour permettre des comparaisons valables et recueillir des données précises. Cette constatation a été prise en compte dans la planification de la 2^e phase. Il a ainsi été proposé de limiter le choix des indicateurs à sept pour l'étape d'autoévaluation et à 15 pour l'analyse comparative de groupe, même si la décision finale revenait à chacun des groupes. **Travailler avec un nombre limité d'indicateurs soigneusement sélectionnés** a effectivement **contribué à améliorer la qualité des données fournies**, et, par conséquent, la qualité des quatre rapports d'analyse comparative.

Rôle des modérateurs

Dans la 1^{re} comme dans la 2^e phase de recherches, les **deux modérateurs de groupe (un responsable et un coresponsable de groupe) ont joué un rôle essentiel**. Ils ont veillé à ce que les établissements restent concentrés sur leurs priorités, atteignent les résultats escomptés pour chacun des trois ateliers et surmontent les éventuelles impasses lors des

débats. Ces modérateurs étaient le contact direct des établissements participants sur toutes les interrogations relatives au projet. Ils ont par ailleurs également remis en question les données qui semblaient inexactes et élaboré les rapports d'autoévaluation et d'analyse comparative. Au cours du projet IMPI, il est également apparu que la présence d'au moins deux personnes par groupe pour gérer les tâches de modération est indispensable. Le responsable du groupe était en général chargé de modérer les discussions du groupe, tandis que le coresponsable (un ou deux par groupe) supervisait les questions logistiques et techniques, et intervenait chaque fois que certaines décisions ne semblaient pas claires. Il rédigeait également les procès-verbaux détaillés des réunions, indispensables pour passer à chacune des étapes ultérieures.

Par ailleurs, il semble souhaitable que ces personnes soient extérieures aux établissements qui participent à l'analyse comparative. Des modérateurs plus « neutres » sont davantage susceptibles de fournir des observations pertinentes pour l'analyse et l'interprétation des données, et sans doute moins contraints par des « informations privilégiées » lorsqu'il s'agit de poser des questions pour obtenir des clarifications, ce qui s'avère être extrêmement utile dans le processus d'analyse comparative de groupe.

Conception des groupes

Les partenaires de l'IMPI avaient au préalable accepté de tester **l'utilisation de la boîte à outils l'IMPI dans des groupes d'analyse comparative à la fois relativement homogènes et très hétérogènes**, pour observer l'incidence de la composition des groupes sur le processus d'analyse comparative. L'idée était en principe de démontrer que plus un groupe serait hétérogène, plus l'interprétation des données serait difficile, compte tenu des fortes divergences entre les contextes dans lesquels les différents membres du groupe opèrent. Si cette hypothèse a généralement été confirmée lors la 2^e phase de recherches de l'IMPI, le travail de groupe a également laissé entrevoir une autre constatation très intéressante. **L'hétérogénéité des groupes s'est avérée un avantage considérable et a contribué à l'échange d'exemples intéressants de pratique institutionnelle** dans 3 des 4 groupes. Compte tenu de la diversité des établissements, les approches qu'ils avaient adoptées face aux mêmes questions étaient également très différentes. Cela a donné de nouvelles idées aux autres membres du groupe sur la façon de mettre en œuvre différemment certaines actions, ce qui bien souvent s'est traduit par un gain d'efficacité et davantage de créativité.

Non seulement le niveau de diversité au sein du groupe, mais **également l'effectif du groupe s'est avéré un élément essentiel à la réussite de l'analyse comparative**. Le fait de mener des analyses comparatives en petits groupes, en particulier, a présenté des défis uniques. Par exemple, la décision de deux établissements participants d'abandonner le processus d'analyse comparative² avant son achèvement a considérablement réduit l'effectif d'un groupe qui était déjà restreint. Une telle situation peut avoir des répercussions importantes sur la dynamique de groupe, et aurait pu affecter le moral des deux autres

² Tous deux y étaient contraints en raison d'une restructuration interne et de coupes budgétaires.

partenaires, même si cela n'a heureusement pas été le cas. En outre, l'analyse quantitative des données peut être quelque peu trompeuse s'agissant d'un échantillon limité d'établissements. Sur une note plus positive, le fait de constituer des petits groupes favorise des liens personnels, ainsi que des niveaux de confiance et d'engagement beaucoup plus forts, en particulier parmi les établissements partageant des profils similaires. Il s'est parfois avéré beaucoup plus difficile de parvenir à des compromis et des décisions communes dans des groupes plus importants (et plus hétérogènes).

4.2 Processus d'analyse comparative et résultats

Qualité des données

Tel qu'indiqué précédemment, **l'étape d'autoévaluation a permis d'améliorer sensiblement la qualité des données fournies pour l'analyse comparative de groupe**, par rapport à la 1^{re} phase de recherches de l'IMPI. Cette amélioration a également été facilitée par les responsables et coresponsables de groupe, qui lors de l'atelier de Copenhague ont veillé à ce que suffisamment de temps soit consacré à la discussion sur les définitions, afin d'éviter autant que possible que les établissements participants fournissent des données non comparables. De même, pendant la 2^e phase, les responsables et coresponsables de groupe étaient eux-mêmes plus expérimentés pour diriger les établissements lors des exercices d'autoévaluations et d'analyse comparative de groupe. Cela a sans doute permis une gestion plus efficace du groupe, ce qui à son tour a eu un effet direct sur la qualité des données fournies.

Toutefois, si la qualité de la transmission des données s'est dans l'ensemble améliorée, cela ne signifie pas que tous les établissements participants ont fourni des ensembles de données fiables, compatibles ou complets. Des incompatibilités entre les ensembles de données fournis étaient encore observées dans la **2^e phase de recherches** du projet IMPI, mais à bien moindre échelle que lors de la **1^{re} phase**. Les motifs fréquemment invoqués pour expliquer l'écart par rapport aux définitions communes sont les suivants :

- l'impossibilité de filtrer les ensembles de données des années précédentes selon les définitions adoptées dans le cadre du projet IMPI, car les bases de données des établissements ne le permettaient pas techniquement ;
- des incompréhensions sur la signification de certains termes précédemment définis ;
- l'impossibilité de se conformer systématiquement aux définitions retenues par l'IMPI. Ces difficultés provenaient dans bien des cas de la nécessité d'associer différents acteurs institutionnels (départements, services, etc.) au processus de collecte des données. Tous les groupes ont indiqué que le Bureau des relations internationales (BRI) n'avait souvent pas accès directement à toutes les données requises et que plus il fallait impliquer d'autres unités au processus de collecte, plus il y avait de risque qu'ils reçoivent des données incohérentes ou incomplètes.

Néanmoins, seules les données concernant une minorité d'indicateurs ont été affectées par ces problèmes. **Dans la plupart des cas, les données étaient comparables**, même si elles

ne l'étaient pas forcément entre *tous* les établissements d'enseignement supérieur au sein d'un groupe.

L'inclusion d'une **étape de révision des données** après la remise du premier Rapport d'analyse comparative a été envisagée comme solution susceptible d'aider à résoudre certains de ces problèmes d'incompatibilité entre les données. Cette option a par exemple été proposée à l'un des groupes d'analyse comparative de l'IMPI, juste après l'atelier de Paris. Les membres de ce groupe disposaient, à l'issue du dernier atelier IMPI, d'environ un mois pour procéder à la correction des données, avant la finalisation du Rapport d'analyse comparative de groupe.

Participation active au processus d'analyse comparative

Un autre enseignement important tiré de la 1^{re} phase de recherches de l'IMPI était que chaque fois qu'un membre du groupe ne pouvait pas être physiquement ou virtuellement présent à un atelier, cela avait des conséquences négatives : ces représentants d'établissements absents étaient moins susceptibles de comprendre les indicateurs tels que les autres membres du groupe les avaient compris. Il leur était en outre plus difficile de fournir des données et ils se sentaient probablement moins concernés par les décisions prises par le groupe et par le processus d'évaluation global.

Lors de la 2^e phase de recherches, les responsables de groupe ont par conséquent rappelé **l'importance d'une assiduité continue**. Sauf rares exceptions, cela a été respecté. Globalement, cela a eu pour effet d'assurer aux groupes une plus grande continuité dans leurs discussions d'un atelier à l'autre et d'établir fermement une "mémoire de groupe », ce qui a permis une progression plus aisée.

Interprétation des résultats de l'analyse comparative

L'analyse des ensembles de données fournis par les groupes et la formulation de conclusions significatives des analyses comparatives ne constituait clairement pas une tâche des plus évidentes, sachant que les établissements ne pouvaient sélectionner qu'un nombre limité d'indicateurs (qui ne reflétaient qu'une infime partie de l'ensemble des activités d'internationalisation entreprises au niveau national et/ou international) et compte tenu de la diversité inhérente des groupes.

Néanmoins, ce processus a permis de fournir de nombreuses **indications extrêmement utiles** :

- En règle générale, **les données d'analyse comparative devraient toujours être considérées d'un œil critique**, étant donné le risque de se trouver face à des données incomplètes ou incompatibles, un point faible qui n'est pas toujours immédiatement visible.
- **L'interprétation des résultats de l'analyse comparative DOIT tenir compte autant que possible du contexte national, régional et institutionnel, ainsi que des règlements**. Lorsque les établissements participant à un groupe d'analyse comparative

ont eu la possibilité de discuter des résultats entre eux, cela a permis d'améliorer l'interprétation des résultats. Les informations contextuelles acquises grâce à ces discussions se sont avérées déterminantes pour comprendre de nombreuses tendances observées dans les rapports et pour aider à clarifier certaines incompréhensions.

- **Des différences mineures dans la définition d'un même concept par les membres du groupe peuvent avoir des conséquences majeures** : à terme, cela peut rendre les ensembles de données inutilisables.
- **La comparaison des données quantitatives est une tâche extrêmement complexe, car un même ensemble de données peut être interprété de nombreuses façons**, ce qui peut, selon le critère pris en compte, mener à des conclusions différentes. Par exemple, une tendance à la hausse n'est pas toujours un signe de progrès. Réduire certaines activités d'internationalisation (inefficaces) peut souvent être un choix stratégique en vue d'une amélioration. Par conséquent, dans certains cas, une diminution peut aussi être un signe de progrès. Par ailleurs, il existe de nombreuses façons de sélectionner « l'établissement le plus performant » parmi un groupe. Il peut s'agir de celui présentant les chiffres absolus les plus élevés, celui affichant les pourcentages les plus élevés, celui possédant le taux de croissance le plus fort dans le temps, celui obtenant son niveau cible avec la marge la plus élevée, ou même celui ayant décidé de réduire les activités inefficaces.
- **Établir des valeurs de référence tant pour l'autoévaluation que pour l'analyse comparative de groupe relève généralement d'un véritable défi**, en raison d'un ensemble de facteurs, tels que 1) l'interdépendance des indicateurs, 2) les difficultés à forger un accord interne sur le choix des indicateurs de référence et les définitions, 3) les conséquences (non désirées) politiques ou financières, etc.

Utilité de l'analyse comparative de groupe

La 2^e phase de recherches s'est avérée fort utile aussi bien pour l'équipe du projet IMPI que pour les établissements participants.

Cela a permis à **l'équipe de l'IMPI de mieux comprendre** comment :

- apporter de nouvelles améliorations à la boîte à outils IMPI (à la fois au niveau du contenu et de la langue) et l'enrichir de plusieurs nouveaux indicateurs ;
- passer l'analyse de l'IMPI du niveau institutionnel au niveau du programme ;
- définir, d'après les expériences de chaque établissement, un ensemble de lignes directrices sur l'analyse comparative/les enseignements tirés qui, espérons-le, pourra être utile à l'avenir à d'autres établissements d'enseignement supérieur susceptibles de vouloir participer à de tels processus ; et
- organiser des activités de suivi dans ce domaine.

D'autre part, les **établissements participants** ont pris part au projet IMPI avec des **attentes diverses, qui ont toutes été totalement ou partiellement satisfaites**. Bon nombre d'entre eux avaient certains objectifs en tête, et les ont atteints :

- savoir s'ils étaient bien placés par rapport aux autres ;
- trouver des idées pour étendre leurs activités d'internationalisation ;
- découvrir si leur approche de l'internationalisation était courante ;
- évaluer si leurs outils de suivi d'internationalisation étaient adéquats ou pouvaient être améliorés ;
- élaborer des éléments d'information pouvant être utilisés pour attirer davantage l'attention sur l'internationalisation ou obtenir des ressources en ce sens, et/ou
- identifier les « meilleurs » indicateurs d'internationalisation qui pourraient d'être proposés aux autorités régionales/nationales souhaitant intégrer l'internationalisation aux critères utilisés pour calculer le niveau de financement des universités.

5. Conclusions

La 2^e phase de recherches du projet IMPI s'est révélée une expérience d'apprentissage extrêmement enrichissante pour toutes les parties concernées, aussi bien pour l'équipe du projet IMPI que pour les établissements participants. Elle a confirmé l'utilité de la boîte à outils IMPI pour l'autoévaluation intra-établissement et l'analyse comparative entre établissements, mais a également permis d'identifier certaines des erreurs les plus courantes susceptibles d'être commises au cours de ces processus, et de proposer des solutions pratiques pour les surmonter.

Cette étape du projet IMPI a également montré que la **plus grande valeur ajoutée de l'analyse comparative de groupe ne réside cependant, pas dans la comparaison des données en soi, mais dans l'élément d'apprentissage entre pairs**. Les participants institutionnels ont appris grâce aux collègues de leur groupe comment mettre en œuvre des activités similaires d'une manière différente (plus efficace), et ont pu comprendre pourquoi d'autres semblent obtenir de meilleurs résultats dans certains domaines.

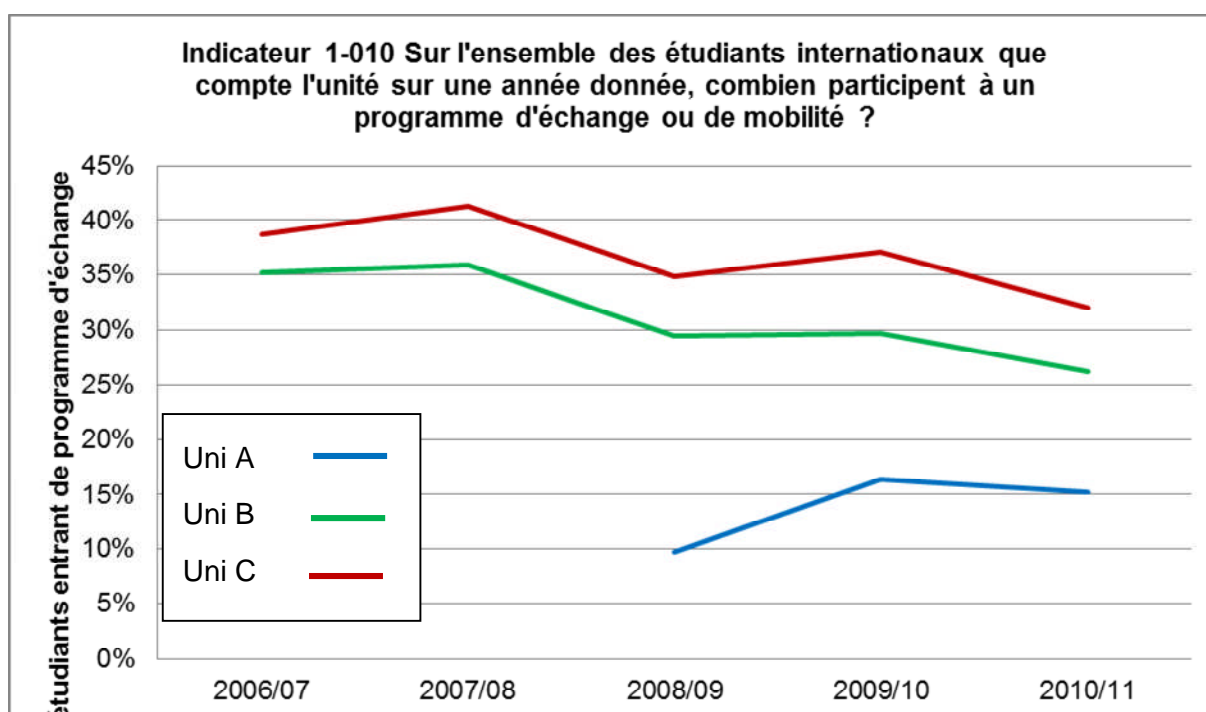
La plupart des participants ont également conclu que **l'expérience d'analyse comparative pourrait être encore plus significative si l'ensemble du processus était renouvelé** au bout d'un an ou deux, en d'autres termes si l'analyse comparative de groupe n'était pas simplement un processus ponctuel. De fait, deux des représentants d'établissements ont exprimé leur intention de poursuivre le processus d'analyse comparative les uns avec les autres au-delà de la durée du projet.

Il est à espérer que les connaissances et expériences des établissements ayant participé à la 2^e phase de recherches se révéleront utiles pour les futurs utilisateurs de la boîte à outils IMPI.

Annexe 1 : Exemples de résultats et modes de présentation des données

Les Rapports d'analyse comparative de groupe constituent l'un des résultats concrets de la 2^e phase de recherches de l'IMPI. Chacun de ces documents contenait l'analyse des données fournies par l'ensemble des membres de chaque groupe d'analyse comparative. Cette section livre quelques exemples concrets de la façon dont les données ont été organisées et présentées aux fins de l'analyse comparative de groupe, en vue d'illustrer les différentes approches possibles pour l'analyse et l'interprétation des données.

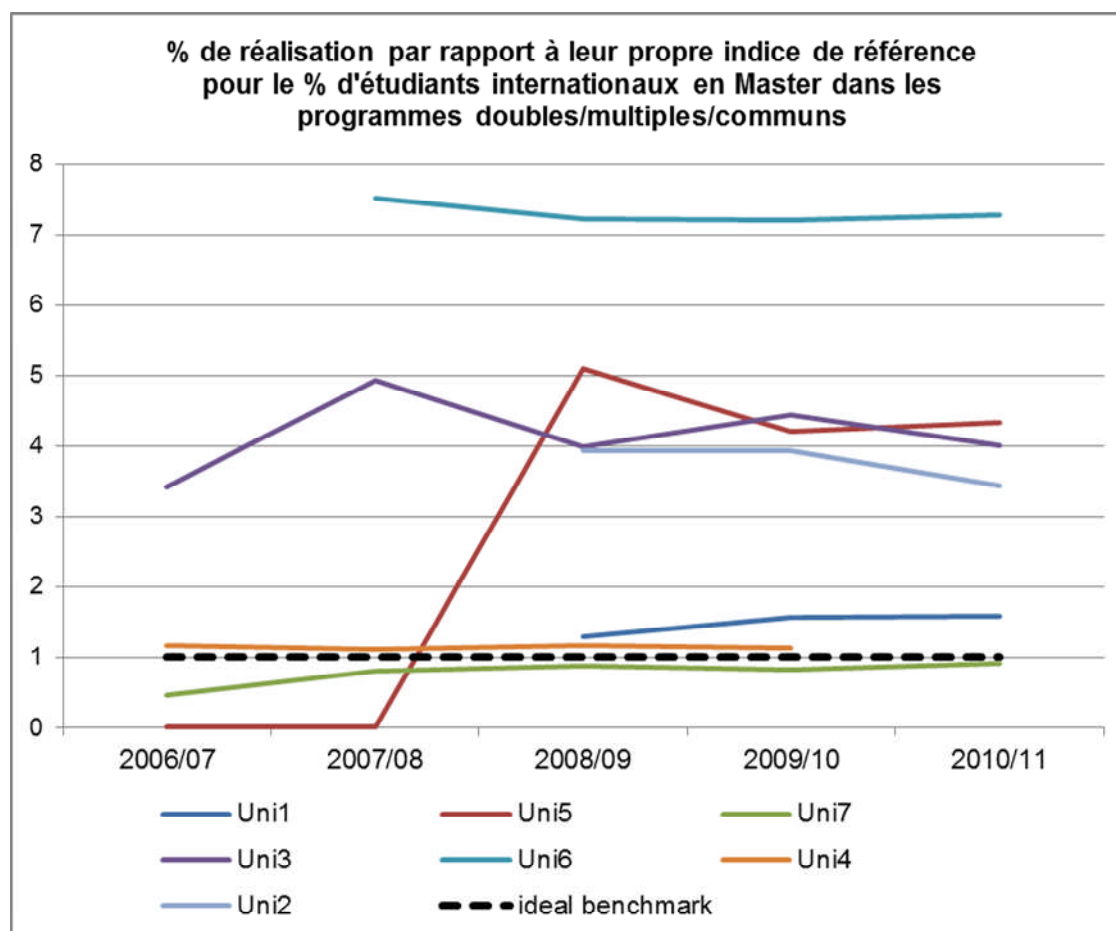
Exemple 1 :



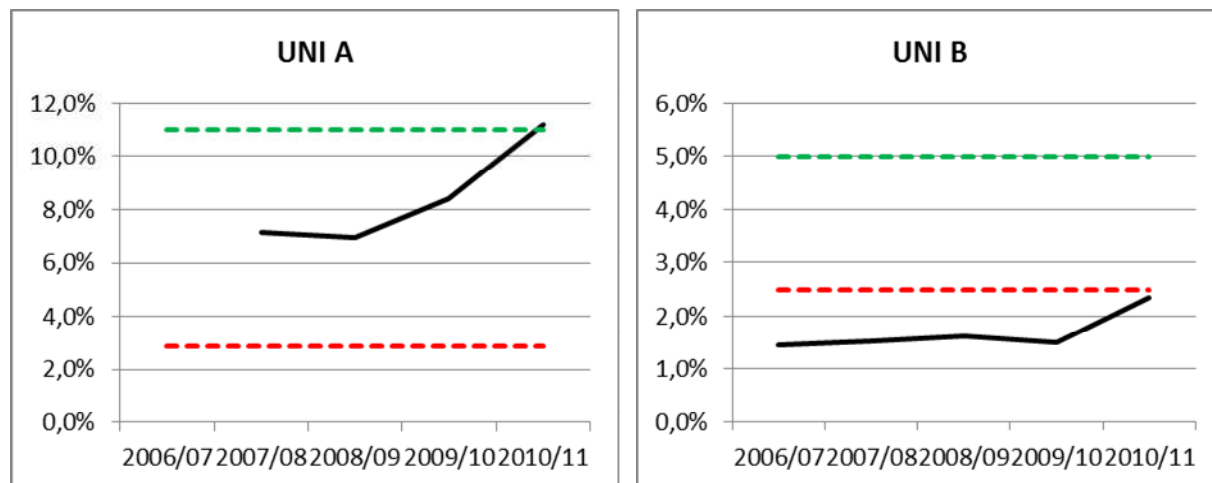
Ce graphique montre que l'université représentée en rouge a un pourcentage plus élevé d'étudiants internationaux dans des programmes d'échange que les deux autres établissements. Pour tous les établissements participants, nous pouvons également observer une diminution de ce pourcentage, qui indique une tendance à la baisse du nombre d'étudiants inscrits à un programme d'échange parmi tous les étudiants internationaux.

Ceci ne signifie pas pour autant que l'université indiquée en rouge est de quelque façon que ce soit plus performante que les deux autres. L'élément qui est considéré comme le meilleur dépend de la perspective de l'observateur. Si une université souhaite que la plupart de ses étudiants internationaux soient inscrits dans un cycle de diplômant complet, notamment parce que l'établissement est tributaire des revenus des frais de scolarité de ce groupe, la performance de l'université indiquée en rouge pourrait être considérée comme très bonne. Si, en revanche, une université met l'accent sur l'échange en tant que qualité importante de leur internationalisation, ces chiffres pourraient sembler préoccupants.

Exemple 2 :

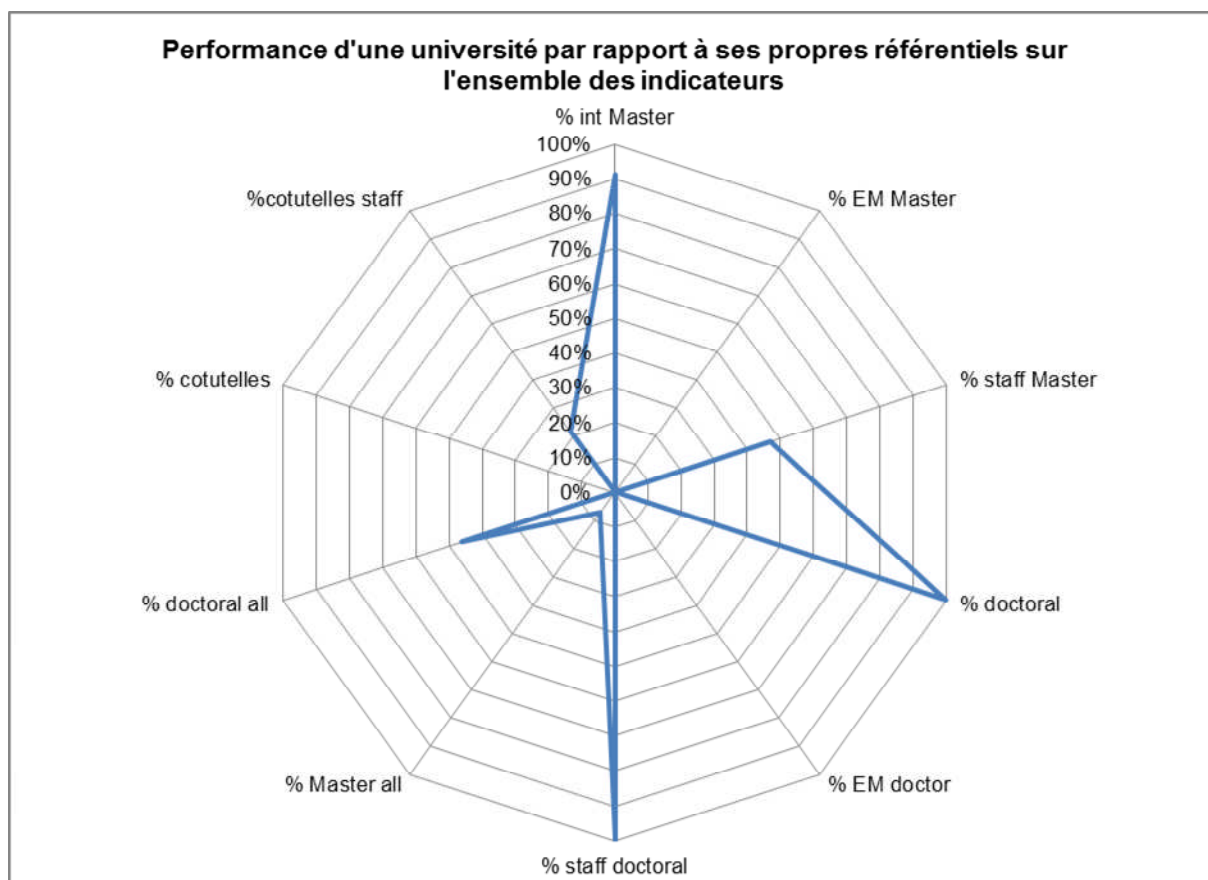


Ce graphique illustre la performance des différentes universités par rapport à leur propre indice de référence. La ligne 100 % (appelée « indice de référence idéal » dans la légende) indique la performance optimale par rapport à cet indicateur, en réalisant l'évaluation avec la définition de la réussite déterminée par un établissement. La valeur réelle qu'implique la définition de « réussite » pourrait être totalement différente pour chacun des établissements dans ce groupe de référence (par exemple 20 % pour Uni1, 50 % pour Uni2, 5 % pour Uni3, etc.). Toutefois, la normalisation des valeurs par rapport à un référentiel commun de 100 % permet de contrôler si un établissement d'enseignement supérieur a atteint les objectifs qu'il s'était fixés, ou de savoir à quel point il n'y est pas parvenu. Comme nous pouvons le constater, la plupart des établissements d'enseignement supérieur dans cet échantillon ont atteint des résultats au-delà de leurs propres objectifs, ce qui pourrait être le signe, par exemple, d'une utilisation inefficace des ressources. Néanmoins, Uni4 et Uni7 ont réussi à rester proches de l'objectif maximum qu'elles s'étaient fixé.

Exemple 3 :**Utilisation de référentiels minimum et maximum pour contrôler les performances**

Certes, l'indice de référence qu'un établissement définit pour lui-même fournit une orientation en termes d'objectif à atteindre pour les établissements d'enseignement supérieur. Mais il présente l'inconvénient de laisser sans réponse la question de savoir à quel niveau de réalisation de l'indice de référence on peut considérer ce résultat comme « bon » ou « satisfaisant ». Pour pallier ce problème, l'IMPI a également utilisé l'idée d'un corridor : chaque établissement d'enseignement supérieur a défini quel serait son seuil de performance minimum acceptable, en dessous duquel les résultats seraient considérés comme « insuffisants ». De plus, les établissements ont également déterminé quel serait leur niveau de réalisation maximum avant de procéder à la collecte des données. Dans le graphique ci-dessus, Uni A a obtenu de bons résultats jusqu'à la dernière année, car elle a respecté les paramètres de référence qu'elle s'était fixés. Au cours de la dernière année, elle a légèrement dépassé son propre indice de référence maximum. Par conséquent, il pourrait être opportun de réexaminer les activités afin de mieux répondre aux objectifs et de ne pas gaspiller de précieuses ressources. Il serait par ailleurs intéressant de chercher à savoir si l'indice de référence défini par l'établissement reste valable par rapport aux objectifs que celui-ci s'était fixés. Uni B, en revanche, affiche des résultats inférieurs à ceux escomptés pour la plupart des années, mais a commencé à se rapprocher de l'indice de référence minimum la dernière année. Là encore, il pourrait être utile d'adapter les activités afin d'atteindre l'indice de référence préalablement défini.

Exemple 4 :



Cette représentation graphique (communément appelée « toile d'araignée ») permet de contrôler la performance d'un établissement d'enseignement supérieur dans tous les indicateurs pour lesquels il fournit des données. En utilisant comme base pour le calcul de la visualisation les résultats réels obtenus par rapport à l'indice de référence idéal défini par l'établissement pour chaque indicateur, cela permet de parvenir à une normalisation et donc de comparer certains éléments avec des valeurs numériques ou des échelles très différentes. Plus la toile d'araignée est étendue, meilleure est la performance de l'établissement par rapport à ses propres indices de référence. Ce type de visualisation peut s'avérer très utile pour bénéficier d'une vue d'ensemble et identifier les domaines nécessitant des améliorations supplémentaires.

Exemple 5 :

Même des tableaux simples tels que ceux présentés ci-dessous peuvent se révéler utiles à des fins d'analyse et de discussion. Il ne fait aucun doute que le fait d'employer des pourcentages dans cette analyse peut être extrêmement trompeur, compte tenu du nombre très restreint d'établissements participants et du nombre limité d'indicateurs examinés. Ces chiffres peuvent toutefois permettre d'illustrer la difficulté plus ou moins grande que rencontre chacun des établissements lors du processus de collecte de données d'une manière générale, et éventuellement en ce qui concerne certains domaines particuliers (c.-à-d. les catégories d'indicateurs) ayant trait à des efforts d'internationalisation. Ces informations peuvent s'avérer très utiles pour mener une réflexion sur les approches futures à adopter en matière d'analyse comparative. Par exemple, les « preuves » de points faibles ou de points forts s'agissant de la disponibilité des données dans des domaines spécifiques peuvent aider les établissements à sélectionner de futurs partenaires d'analyse comparative (ou potentiellement à se « vendre » eux-mêmes comme solides pairs pour l'analyse comparative) ou à considérer sous un angle différent le fait d'utiliser des indicateurs ou catégories d'indicateurs spécifiques.

Totaux de réponses aux indicateurs et taux de réponse, par établissement et pour l'ensemble

Indicateur	Établissement	Établissement	Établissement	Ensemble des établissements	Taux de réponse
	A	B	C		
01-009	1 [†]	1	1	3	100 %
01-033	1	1	1	3	100 %
01-035	1	0	0	1	33 %
02-001	1	1	0	2	67 %
02-014	0	1	1	2	67 %
02-018	0	1	1	2	67 %
02-023	0	1	0	1	33 %
02-033	0	1	0	1	33 %
02-047	0	1	0	1	33 %
04-012	1	0	1	2	67 %
04-020	0	0	0	0	0 %
06-027	0	1	0	1	33 %
06-045	1	1	0	2	67 %
07-014	1	1	1	3	100 %
Total des réponses	7	11	6	24	57 %
Taux de réponse	50 %	79 %	43 %	57 %	-----

[†] Remarque : le chiffre « 1 » indique les données reçues pour l'indicateur en question, indépendamment de la « qualité » ou l'exhaustivité des données ; le chiffre « 0 » indique qu'aucune donnée n'est disponible ou n'a été reçue.

Dans l'ensemble, l'établissement B semble avoir été le plus performant pour produire les données demandées dans cet exercice. Il existe toutefois des différences entre les établissements en fonction de la catégorie d'indicateur³. Par exemple, à l'exception de la catégorie 7, où seul un indicateur était sélectionné et pour laquelle les trois établissements sont parvenus à répondre, la collecte des données relatives aux indicateurs axés sur les étudiants (catégorie 1) semble avoir été la plus facile à traiter pour les établissements. Toutefois, la collecte des données relatives aux étudiants semble avoir été légèrement plus aisée pour l'établissement A que pour l'établissement B ou C, puisqu'il présente un taux de réponse de 100 % pour cette catégorie. Notons par ailleurs que l'établissement B s'est révélé beaucoup plus performant que ses homologues pour les indicateurs portant sur les questions liées au personnel (catégorie 2), mais n'a produit aucune donnée pour les indicateurs portant sur le financement et les finances (catégorie 4). Le tableau suivant résume la performance des établissements en termes de collecte de données par catégorie.

Au-delà des informations statistiques présentées dans les deux tableaux, les discussions autour des raisons qui expliquent les divergences de disponibilité des données dans chaque établissement ont été particulièrement révélatrices. Elles ont permis de comprendre que les établissements accordaient différents niveaux de priorité à ces catégories de données et ont également permis d'identifier quelques lacunes importantes dans la collecte de données.

Taux de réponse par catégorie d'indicateur, par établissement

Catégorie d'indicateur	Établissement	Établissement	Établissement	Moyenne, ensemble des établissements
	A	B	C	
Étudiants	100 %	67 %	67 %	78 %
Personnel	17 %	100 %	33 %	50 %
Financement et finances	50 %	0 %	50 %	33 %
Recherche	50 %	100 %	0 %	50 %
Promotion et Marketing	100 %	100 %	100 %	100 %

³ Les indicateurs dont le code commence par 01 appartiennent à la catégorie 1, par 02 à la catégorie 2, et ainsi de suite.

Annexe 2 : Exemples institutionnels de bonnes pratiques

Certains établissements d'enseignement supérieur se distinguent au sein de leurs groupes par les exemples de bonnes pratiques qu'ils démontrent pour certaines activités d'internationalisation spécifiques. Ces exemples institutionnels sont présentés de façon concise dans cette deuxième annexe.

a. Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) : implication du personnel à tous les niveaux dans les programmes universitaires communs

Dr. Laure CASTIN, Directrice des relations internationales

« L'Université de Reims Champagne-Ardenne vient officiellement de signer un accord de coopération définissant un diplôme commun entre deux universités partenaires. Ce projet est le fruit de plusieurs mois d'une collaboration étroite entre le bureau des relations internationales et les professeurs.

Impliquer des personnels à tous les niveaux dans la mise en place de diplômes communs est une tâche relativement ardue, et faire travailler ensemble des personnes, non seulement de différents départements, mais de différentes universités, alors qu'elles n'en ont pas l'habitude, représente un défi plus grand encore. Mais cela est indispensable pour assurer la réussite des diplômes communs.

À l'Université de Reims Champagne-Ardenne, nous nous sommes rendu compte que la première chose à faire était d'identifier clairement dans les deux établissements les différents interlocuteurs qui devront intervenir à divers niveaux dans ce partenariat international : les personnes en charge de la mobilité internationale dans les bureaux des relations internationales qui seront amenées à conseiller et à aider les étudiants étrangers à venir à l'université, les personnes qui seront chargées de les inscrire dans le cursus universitaire pertinent, les différents professeurs qui enseigneront dans le cadre de ce diplôme, les doyens des facultés qui interviendront en cas de problème, le service comptabilité qui recevra le paiement des frais de scolarité. Tous doivent être informés de la spécificité du diplôme commun et doivent en comprendre la finalité. Il est également indispensable qu'ils sachent à qui incombent les différentes tâches dans l'ensemble du processus. À l'Université de Reims Champagne-Ardenne, le Bureau des relations internationales s'est efforcé de suivre le travail collectif de cette manière. Cela nécessite des réunions régulières pour garder les gens au courant, des compétences pédagogiques et parfois beaucoup de patience et de maîtrise de soi.

Des problèmes de toute nature peuvent inévitablement surgir lorsque vous faites travailler ensemble des personnes de différents départements au sein d'un même établissement. Ce n'est parce que votre service est situé à proximité d'un autre que pour autant vous sachiez précisément ce sur quoi vos collègues travaillent. Et à vrai dire, il se peut même que vous pensiez que de toute façon, ils en font moins que vous.

Mais lorsque vous essayez de faire collaborer des personnes de différentes universités, parlant des langues différentes soit dit en passant, cela s'avère encore plus compliqué. Puis, vous comprenez que les personnes qui travaillent sur les programmes internationaux doivent se connaître mutuellement et être conscientes des compétences interculturelles. Une des clés de la réussite passe incontestablement par la formation des personnes. Par exemple, le fait d'organiser des séances sur les compétences interculturelles dans les deux établissements et de renforcer la mobilité administrative pour échanger les meilleures pratiques entre les deux établissements liées par le diplôme commun devrait aider les personnels à travailler ensemble.

En 2009, lors du lancement d'un diplôme commun à la Faculté de Droit et de Science politique de l'URCA, la secrétaire du département concerné est restée pendant une semaine à la faculté partenaire en Slovaquie pour faire mieux connaissance avec son homologue et comparer leurs méthodes de travail. À son retour, elle a réalisé combien ce séjour lui avait été bénéfique. Les malentendus sont dissipés et la résolution des problèmes quotidiens semble être plus facile. Elle est désormais une formidable ambassadrice de la mobilité administrative pour d'autres secrétaires ou d'autres fonctionnaires. Chaque année (depuis maintenant quatre ans), un appel d'offres est organisé par le Bureau des relations internationales de l'URCA pour inviter les candidats à la mobilité du personnel administratif. Les candidats doivent décrire leur projet professionnel et ses résultats escomptés. Ils en rendent compte à leur retour. La mobilité administrative sortante en Europe est soutenue par le programme ERASMUS, tandis que la mobilité administrative sortante hors Europe est financée par le budget du Bureau des relations internationales, car elle est considérée comme une priorité dans le contrat quadriennal conclu avec le ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Cela demande du temps et de l'énergie, mais au final, nous sommes tout à fait convaincus à l'URCA que cette approche peut être considérée comme une avancée pour sensibiliser notre établissement à l'internationalisation, une avancée pour la mise en œuvre d'une véritable culture internationale au sein de notre établissement. »

b. Université de Gérone : collecte des données relatives au personnel enseignant visiteur

Laura RIPOLL, Directrice du Bureau des relations internationales

« Lorsque l'on recense les flux de mobilité, les étudiants constituent généralement le groupe « facile ». Cela s'explique par la nécessité pour la plupart des étudiants de s'inscrire dans leur université d'accueil et par la relative simplicité de comptabiliser ces chiffres. Par ailleurs, les universités disposent d'un certain nombre d'outils pour comptabiliser les flux sortants. Néanmoins, s'agissant de la mobilité du personnel, qui concerne en général le personnel enseignant, la situation se complique, en particulier pour les flux entrants, et l'Université de Gérone ne fait pas exception à cet égard.

Pour les flux sortants, la mise en place d'un « outil de comptabilisation » a été simple. Chaque membre du personnel de l'université qui envisage une mobilité doit remplir un formulaire de demande d'autorisation : l'objet de ce formulaire est essentiellement lié à des questions d'assurance, mais il est bien évident que ces demandes peuvent également être prises en compte à différentes fins. De plus, depuis la dernière année universitaire, ces demandes s'effectuent en ligne, ce qui rend leur comptabilisation beaucoup plus aisée et qui permet de fournir bien plus de renseignements faciles à exploiter.

S'agissant des flux entrants, il convient en premier lieu de faire la distinction entre certains personnels qui viennent dans notre université dans le cadre d'un lien contractuel quelconque et certains autres personnels qui n'ont aucun lien contractuel. En cas de lien contractuel, les personnels sont enregistrés, même s'il semble parfois difficile de savoir par qui, c'est à dire quel service dispose des dossiers.

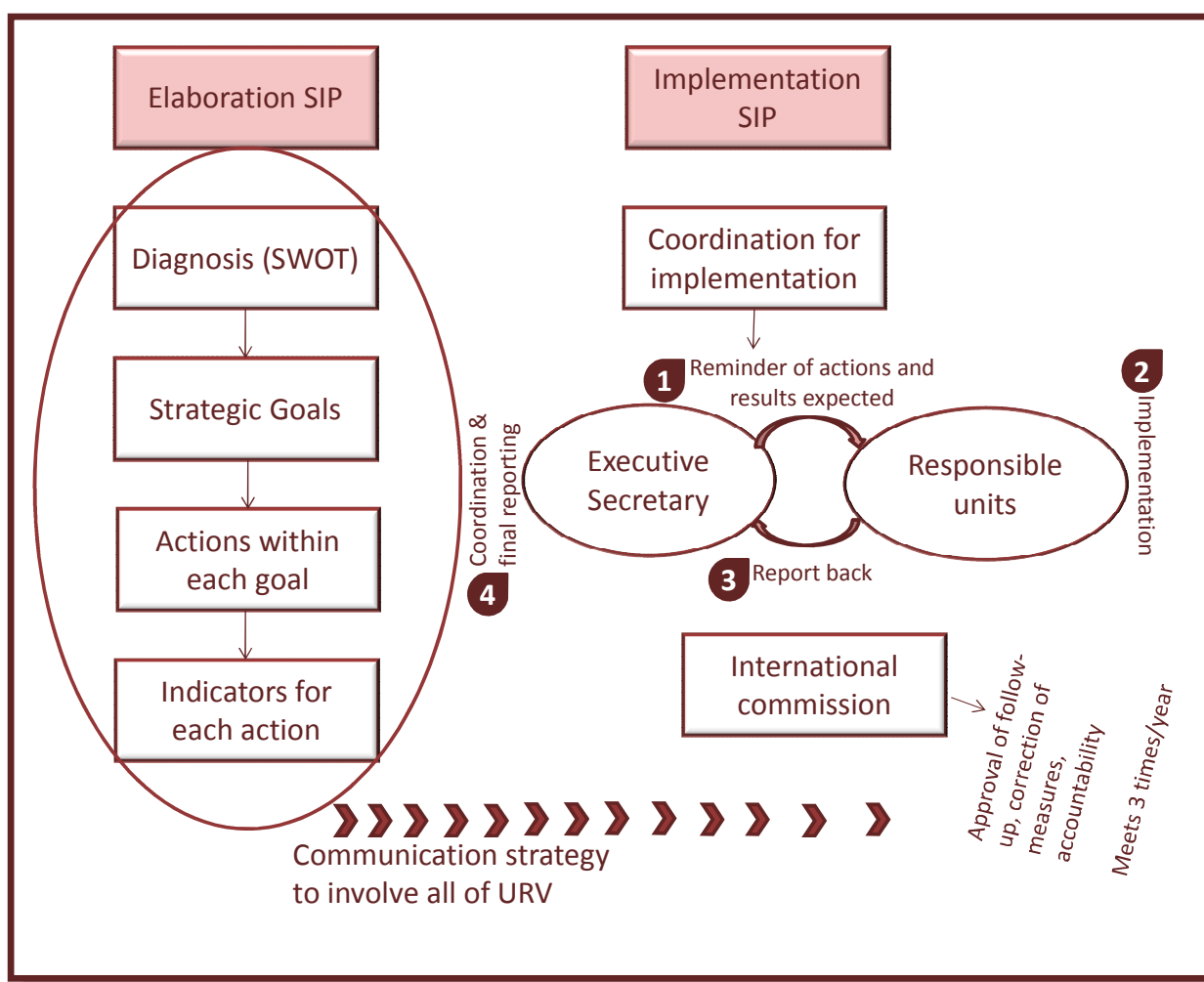
Afin d'essayer de trouver des informations sur les flux entrants sans « lien contractuel » le Bureau en charge des relations internationales (ORE) a proposé de créer un autre formulaire de demande en ligne.

Ce formulaire de demande repose sur deux principes : simplifier la tâche pour le « personnel hôte » et être récompensé sous une forme quelconque. La récompense, c'est que les personnels invités auront le sentiment d'être réellement les bienvenus à l'université (c'est l'essentiel !) et se voient remettre dès leur arrivée une carte d'identité et le code d'accès à Internet. Nous sommes conscients que ce n'est pas grand-chose, mais considérons qu'il s'agit d'une première étape, et cela constitue quoi qu'il en soit un service plus rapide que tout ce qui a été proposé jusqu'à présent. »

c. Université Rovira i Virgil : Plan d'internationalisation stratégique - élaboration et mise en œuvre

Marina CASALS SALA, coordonnatrice du Bureau technique du recteur

« L'élaboration du Plan stratégique d'internationalisation (SIP) de l'Université Rovira i Virgil a s'est déroulé de juin 2008 à mai 2009, date à laquelle il a été validé. Il s'agissait un processus participatif qui a commencé par une vaste phase de diagnostic à l'aide d'une analyse SWOT. Dans un second temps, les quatre objectifs stratégiques ont été déterminés, puis les actions ont été définies pour chaque objectif. Pour chacune de ces actions, une unité responsable a été identifiée, ainsi qu'une échéance, et des indicateurs clés de performance attendus en résultat de l'action en question.



Une stratégie de communication bien établie a permis de mettre le Plan stratégique d'internationalisation (SIP) à la disposition de toute la communauté de l'URV, qui a ainsi pu participer au processus à différentes étapes. Cette stratégie de communication s'est poursuivie lors de la phase de mise en œuvre par le biais de divers outils, notamment son bulletin d'information « URV international ».

Dans la phase de mise en œuvre, qui a débuté juste après l'approbation du Plan stratégique d'internationalisation (SIP) en 2009, la coordination du processus est centralisée par son secrétaire exécutif, qui rappelle aux unités responsables les actions à mettre en œuvre et les résultats escomptés. Les unités mettent alors en œuvre les actions nécessaires et en rendent compte au secrétaire exécutif, qui est chargé de la coordination générale et du rapport final sur l'avancement du SIP.

Les rapports sur l'avancement dans le processus de mise en œuvre sont ensuite présentés à la Commission internationale. Cette commission, constituée de représentants des différentes parties prenantes de l'URV, est chargée de l'approbation du suivi et de la rectification conséquente des mesures nécessaires au bon déroulement du SIP. Le SIP a été conçu comme un document « vivant », par conséquent appelé à être adapté et révisé pour tenir compte des évolutions dans le contexte régional, national et international de l'enseignement supérieur, ainsi que des évolutions propres à l'établissement. La Commission internationale se réunit trois fois par an à cet effet. »

d. Université d'Almeria (Espagne) : Plan de promotion du plurilinguisme

Sagrario SALABERRI, Coordinateur institutionnel

« L'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) a pour principale ambition de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et du personnel dans le but d'améliorer la qualité et la compétitivité internationale afin de favoriser l'employabilité des diplômés européens. Dans ce contexte, la maîtrise des langues étrangères est devenue une nécessité majeure pour les étudiants universitaires. Cette dimension internationale oblige les établissements d'enseignement supérieur à concevoir des politiques actives afin de définir des plans d'action, ainsi que des outils pour faciliter leur gestion.

L'Université d'Almería a toujours été sensible à l'importance des processus d'internationalisation et des activités universitaires qui ont inévitablement une incidence sur l'enseignement, la recherche, la gestion et la formation. Le statut international de cette université exige, entre autres, une diffusion appropriée d'une offre universitaire et de recherche qui comprend la maîtrise des langues étrangères parmi les membres de la communauté universitaire et l'amélioration des processus de mobilité.

L'Université d'Almería a lancé en 2009 le Plan de promotion du plurilinguisme⁴, approuvé par le Conseil de Gouvernement en février 2009, qui stipule que les différents cours de tous les diplômes proposés par l'établissement sont enseignés dans une langue autre que l'espagnol. Coordonné par le directeur de l'internationalisation et la coopération pour le développement, ce plan est considéré comme un projet pionnier parmi les établissements d'enseignement supérieur espagnols visant à promouvoir l'apprentissage des langues auprès des étudiants. Dans le cadre de cette pratique innovante, des cours de différents domaines de connaissances sont enseignés dans une langue autre que l'espagnol.

Depuis son premier appel, plus de 90 cours de premier et de troisième cycles (plus de 250 ECTS) sont actuellement enseignés en langue étrangère, principalement en anglais (95 %), lingua franca pour la communication internationale, suivi par le français (3 %) et l'italien (2 %).

Les principaux objectifs visés par la mise en œuvre du Plan sont :

1. Permettre la formation linguistique de nos étudiants afin de faciliter leur mobilité universitaire et professionnelle dans le cadre de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) et au niveau international, grâce à une approche d'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE).
2. Élargir l'offre de cours ouverts aux étudiants internationaux et visiteurs participant aux programmes de mobilité et d'échange.
3. Promouvoir la mobilité des personnels enseignants et administratifs afin d'améliorer leur perfectionnement au niveau pédagogique, professionnel et de la recherche.

⁴ Plan de promotion du plurilinguisme. Université d'Almeria, disponible sur le site :

<http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/vinternacional/actividades/actividad/RRIIPLURI201112>

4. Augmenter les possibilités d'établir des diplômes communs avec d'autres universités.
5. Faciliter la mise en œuvre de diplômes bilingues complets.

Structure du Plan

Tous les professeurs de l'Université d'Almería ont la possibilité de participer au Plan. Afin d'assurer la continuité, un engagement de 3 ans est exigé tant pour les professeurs participants que pour le département auquel ils appartiennent.

Parmi les conditions requises pour participer, citons les suivantes :

- Les professeurs doivent attester d'un niveau de langue B2 au minimum, conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Les professeurs qui ne possèdent pas d'accréditation officielle doivent passer un examen linguistique spécialement conçu par le Centre de langues de l'université.
- Tous les participants sont tenus d'assister chaque année à un séminaire de 30 heures sur la méthodologie employée dans l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) dans le contexte universitaire. Ce séminaire inclut une série de conférences sur les stratégies d'enseignement en langues étrangères, l'adaptation des matériels pédagogiques, les cursus intégrés et les compétences interculturelles nécessaires à appliquer dans leurs cours.

Bénéfices

L'Université d'Almeria est consciente de l'immense défi auquel font face les professeurs qui s'investissent dans une tâche aussi ardue. C'est pourquoi elle a mis en place toute une série de compensations destinées à motiver la communauté universitaire à adhérer au Plan. Ces compensations comprennent notamment les suivantes :

- Une réduction du nombre d'ECTS.
- Une subvention économique visant à améliorer à la fois les compétences linguistiques et méthodologiques.
- Priorité à la création de groupes de cours (par exemple, le nombre minimum d'étudiants pour constituer un groupe est de 10. Néanmoins, les cours rattachés au Plan peuvent être créés avec un plus petit effectif).
- Reconnaissance dans le Programme de suivi de l'évaluation de l'activité enseignante (DOCENTIA), géré par l'Agence nationale d'évaluation de la qualité et des accréditations pour l'enseignement supérieur (ANECA).
- Certificat délivré par le directeur de l'internationalisation attestant de l'enseignement dans une langue étrangère.

L'université considère le Plan de promotion du plurilinguisme comme un exemple de bonne pratique pour l'internationalisation, car il offre aux étudiants d'Almeria une excellente opportunité d'épanouissement personnel. Une telle ouverture leur permettra d'élargir leurs

perspectives professionnelles à l'ère de la mondialisation du marché du travail, grâce à leurs compétences linguistiques, multiculturelles et en citoyenneté. »

e. Université des Sciences Appliquées de Saxion (Pays-Bas) : mesure de l'internationalisation en fonction des ambitions, des objectifs et des indicateurs

Marloes BUTER, Chargée de mission, Bureau international

« L'objectif de la stratégie d'internationalisation de Saxion est de générer des résultats d'apprentissage international pour les étudiants, qui leur seront utiles dans leur parcours professionnel après l'obtention du diplôme. Préparer les étudiants à s'intégrer dans un espace de travail à dimension internationale est un objectif stratégique qui concerne l'ensemble de l'Université de Saxion. Chaque école ou le programme doit par conséquent trouver une réponse à la question : quels types de compétences seraient utiles aux futurs diplômés (par exemple parler une langue étrangère, être conscient des spécifications techniques en vigueur dans d'autres pays, posséder des compétences interculturelles, etc.) ? Chaque programme doit définir ses propres ambitions et objectifs à cet égard. Si le programme sensibilise les élèves au marché du travail local, alors il devra adopter un autre type d'internationalisation que ceux qui préparent les étudiants au marché mondial. Les programmes doivent faire preuve de créativité pour déterminer ces résultats d'apprentissage international. Dans ce contexte, le rôle du niveau central est de stimuler les débats, mais seuls les facultés et les départements peuvent avoir leur mot à dire quant au type de compétences dont leurs étudiants auraient besoin.

Saxion s'est fixé l'objectif suivant : tous les étudiants doivent avoir validé 30 crédits ECTS internationaux pour obtenir leur diplôme. Les progrès réalisés pour atteindre cet objectif font l'objet d'un suivi annuel par le biais du *Saxion Internationalisation Monitor (SAINT-monitor)*, une évaluation qui est effectuée au niveau du programme. Dans le SAINT-monitor, chaque programme peut indiquer si des résultats d'apprentissage international ont été formulés pour les étudiants, si ces résultats d'apprentissage ont été traduits en « qualifications », et si tel est le cas, il doit indiquer à quel stade du cursus les étudiants peuvent obtenir les ECTS correspondant à ces qualifications. Saxion utilise différents critères pour définir ce que cela signifie pour un cours ou un module d'avoir une orientation internationale. Parmi ces critères, une partie de la période d'étude doit s'effectuer à l'étranger (cours dans une matière secondaire, stage, mémoire de fin d'études, etc.). Outre la période à effectuer à l'étranger, « internationalisation@home » constitue une autre partie importante des programmes. Les étudiants ont la possibilité de valider des ECTS internationaux de différentes manières tout en restant aux Pays-Bas, notamment en :

- étudiant l'anglais ou une autre langue étrangère (le cours doit également intégrer une dimension culturelle) ;
- suivant des cours ou des modules axés sur les compétences interculturelles, un sujet de comparaison au niveau international ou des connaissances sur un pays ou une région spécifique ;

- s'engageant dans des projets internationaux ;
- participant à des classes internationales (constituées d'au moins 3 nationalités) ;
- prenant part à la semaine internationale ;
- effectuant des visites à l'étranger.

Outre ces activités qui permettent aux étudiants d'obtenir des crédits ECTS internationaux, les programmes peuvent également indiquer s'il existe d'autres moyens de favoriser l'internationalisation dans le cursus. Ces moyens peuvent notamment être :

- l'enseignement en anglais ;
- l'étude de la littérature anglaise et de cas dans un contexte international ;
- l'utilisation des connaissances locales des étudiants étrangers à des fins de formation ;
- l'utilisation des expériences des étudiants à l'étranger ;
- encourager la mobilité virtuelle ;
- mettre sur pied des projets internationaux ;
- organiser une semaine internationale ;
- planifier des visites à l'étranger ;
- programmer des conférences avec des intervenants internationaux ;
- participer à des conférences ou des colloques internationaux ;
- mobiliser des étudiants pour un projet de recherche international ; et
- mettre en place un « système de parrainage » entre des étudiants néerlandais et des étudiants internationaux.

En assurant un suivi des progrès réalisés en vue d'atteindre les objectifs, au moyen d'indicateurs pour l'internationalisation au niveau des programmes et de l'université, le processus d'internationalisation est devenu partie intégrante du cycle de contrôle de la qualité et repose sur des faits et des chiffres qui peuvent également être utilisés dans le processus d'accréditation. »

Conclusions

Le processus d'analyse comparative de l'IMPI a identifié plusieurs cas de bonnes pratiques, dont certaines ont été présentées ci-dessus. Toutefois, les établissements d'enseignement supérieur doivent être conscients qu'il est généralement impossible de transposer directement dans un autre contexte institutionnel les bonnes pratiques d'autres établissements. Il conviendra plutôt d'adapter les bonnes pratiques utilisées ailleurs au contexte institutionnel local, un processus qui peut demander du temps et un certain investissement.