

Rapport de la 6ème
Enquête mondiale
de l'AIU

L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Tendances actuelles et scénarios futurs

Giorgio Marinoni
Siro Bartolome Pina Cardona

“La 6ème Enquête mondiale de l'AIU sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur représente une réalisation significative à une époque où le monde et la notion d'internationalisation sont de plus en plus fragmentés. Le rapport met en évidence les contrastes et les similitudes entre les régions et constitue donc un instrument important pour les dirigeants d'université afin de situer leurs propres pratiques, approches et hypothèses sur l'internationalisation dans un contexte mondial.”

Gerardo Blanco,

Academic Director, Center for International Higher Education,
Boston College, USA

CC BY SA 3.0 Association Internationale des Universités,
2024 Conception et mise en page de la couverture originale : Maro Haas
Mise en forme, version traduite : Margaret Harris
ISBN: 978-92-9002-220-6
ebook ISBN: 978-92-9002-223-7

Association Internationale des Universités (AIU)
UNESCO House,
1, rue Miollis 75732,
Paris cedex 15 – France
www.aiu.net

RAPPORT DE LA 6ème ENQUÊTE MONDIALE DE L'AIU

L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Tendances actuelles et scénarios futurs

Giorgio Marinoni
Siro Bartolome Pina Cardona



Préface

Depuis 2003, l'Association Internationale des Universités (AIU) mène régulièrement des Enquêtes mondiales sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cette 6^{ème} édition a été publiée cinq ans après la précédente. Elle suit les changements et capture les tendances émergentes sur une période pendant laquelle l'enseignement supérieur et ses dimensions internationales ont été confrontés à des défis sans précédent – la pandémie de COVID-19, l'invasion de l'Ukraine par la Russie, les tensions géopolitiques entre la Chine et le Nord global, la guerre au Moyen-Orient et en Afrique, les préoccupations accrues concernant le changement climatique et les perspectives de (ne pas) réaliser les objectifs de développement durable définis dans l'Agenda 2030 des Nations Unies. Les défis géopolitiques mondiaux actuels mettront de nouveau à l'épreuve l'avenir des processus d'internationalisation.

Le but des Enquêtes mondiales de l'AIU est de fournir une description holistique de l'internationalisation dans le monde à un moment donné, et cette 6^{ème} édition arrive au bon moment pour évaluer les répercussions des bouleversements observés au cours des cinq dernières années. Comme nous le savons tous, l'internationalisation ne se traduit pas par un modèle unique qui soit convenable pour tous ; les contextes et les défis changeants aux niveaux institutionnel, local, national et régional contribuent à sa diversité.

Ce point a été une conclusion constante des Enquêtes mondiales de l'AIU depuis 2003.

Les Enquêtes mondiales de l'AIU ont été lancées pendant une période d'optimisme, avec le Processus de Bologne ; l'appel à un changement, en Europe, de l'internationalisation à l'étranger et son accent sur la mobilité à l'internationalisation à domicile ; l'appel à l'internationalisation des programmes d'étude et à une internationalisation globale dans les pays anglophones (en réponse à la marchandisation et à la génération de revenus comme moteurs de recrutement d'étudiants internationaux) ; et l'intensification de l'internationalisation dans le Sud global, pour mentionner les tendances les plus importantes.

Au cours des cinq dernières années, des enjeux tels que l'inclusion et l'équité ont reçu plus d'attention, et les formes néolibérales d'internationalisation ont été remises en question. Des développements innovants et positifs comprennent les échanges virtuels et l'apprentissage collaboratif international en ligne (COIL), les diplômes conjoints et doubles, la décolonisation des programmes d'étude, une internationalisation plus socialement responsable et une coopération Sud-Sud accrue.

On devrait célébrer ces nouvelles initiatives et actions d'internationalisation mises en exergue dans les réponses à l'Enquête mondiale, mais nous devons également reconnaître que la plupart sont encore marginales et fragmentées, et sont davantage présentes dans le discours que dans la pratique. L'exclusion et l'inégalité prévalent toujours. Les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale, basés sur les informations et les perceptions fournies par les leaders universitaires en internationalisation du monde entier, illustrent cette tension entre des intentions ambitieuses, des initiatives positives et des défis majeurs.

Conformément à la mission et à la vision de l'AIU en matière d'enseignement supérieur et de son internationalisation, l'Enquête mondiale met en lumière ces développements. Ceci afin d'aider la

communauté de l'enseignement supérieur et ses partenaires d'enquête dans leurs efforts pour améliorer la qualité, l'inclusion, l'équité et la responsabilité sociale en tant que moteurs clés de l'internationalisation durant les cinq années à venir au cours desquelles les attentes et les défis actuels ne diminueront pas.

Hans de Wit, chercheur senior à l'AIU, membre du comité consultatif de la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, professeur émérite et chercheur distingué au Centre pour l'enseignement supérieur international, Boston College.

Remerciements

La 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU est un projet de recherche à grande échelle sur lequel l'Association Internationale des Universités (AIU) a travaillé pendant plus de deux ans. Ce rapport a été produit grâce à la contribution d'un grand nombre de personnes et d'organisations du monde entier.

Avant tout, nos remerciements vont à chaque institution et à ses représentants qui ont contribué à compléter le questionnaire. Répondre à l'enquête nécessitait une consultation interne approfondie au sein de l'institution pour compiler les informations requises. Nous comprenons que ce processus est à la fois exigeant et chronophage. Par conséquent, l'AIU exprime sa profonde reconnaissance à chaque répondant, car, sans leurs contributions inestimables, ce rapport n'aurait pas été possible.

Le groupe pilote d'établissements, répertorié en annexe 2, mérite également d'être remercié.

Bien que nous soyons les principaux auteurs du rapport, nous reconnaissons que mener un tel projet seul aurait été impossible. Ainsi, nous considérons le présent rapport comme le produit d'un effort collectif, à la fois au sein et en dehors de l'AIU.

La 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU a été un effort collaboratif depuis le début et nous tenons à remercier toutes les organisations partenaires qui ont travaillé avec nous. Ces organisations étaient membres du comité consultatif qui a contribué à la conception du questionnaire. Elles ont également aidé l'AIU en diffusant l'enquête et en fournissant des commentaires sur le rapport.

Un remerciement spécial aux organisations partenaires sponsors dont la contribution financière a été essentielle pour le développement du projet :

- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
- Association des Universités du Commonwealth (ACU)
- Conseil de l'Europe (CdE)
- Conférence des recteurs allemands (HRK)
- NAFSA: L'Association des éducateurs internationaux
- Fondation Qatar (QF)
- UNIMED – Union des Universités de la Méditerranée
- Union des universités d'Amérique latine et des Caraïbes (UDUAL)

Nous tenons également à remercier tous nos autres partenaires qui ont fourni des contributions en nature, en aidant notamment à la conception du questionnaire, à la diffusion de l'enquête, à l'analyse des données et à la préparation du rapport d'enquête :

- L'Académie pour la recherche et l'enseignement supérieur (ARES)
- L'Association des Universités Africaines (AAU)

- L'Association Erasmus Student Network (ESN)
- L'Association européenne des universités (EUA)
- Le Centre allemand de recherche sur l'enseignement supérieur et la recherche (DZHW)
- Le Forum Mondial des étudiants (GSF)
- L'Organisation interaméricaine pour l'enseignement supérieur (OUI-IOHE)
- Le Conseil national interuniversitaire d'Argentine (CIN)

Nous voudrions aussi adresser nos sincères remerciements au Centre pour l'enseignement supérieur international (CIHE) de l'Université de Boston et à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto, avec lesquels l'AIU participe à un projet sur « L'avenir du partenariat d'internationalisation » (The Future of Internationalization Partnership) (FIP) qui est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Le CIHE et l'OISE ont contribué au développement et à l'analyse de la partie G du questionnaire, à savoir : *Les enjeux émergents et le futur de l'internationalisation*.

Un remerciement particulier est adressé à l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et au Conseil Interuniversitaire National de l'Argentine (CIN) qui ont respectivement traduit le questionnaire en français et en espagnol.

La qualité de la 6^{ème} Enquête mondiale doit beaucoup à la contribution du comité consultatif, dont les membres sont répertoriés en annexe 1. Ils ont contribué au projet dès le début, en particulier à la conception du questionnaire et à la rédaction du rapport.

Parmi les membres du comité consultatif, un remerciement spécial est adressé à Hans de Wit, ancien directeur du Centre pour l'enseignement supérieur international (CIHE) de l'Université de Boston et chercheur senior de l'AIU, qui, en plus de son rôle au sein du Comité consultatif, a également rédigé la préface du rapport.

Au sein de l'AIU, nous sommes particulièrement reconnaissants envers Hilligje van't Land, Secrétaire générale de l'AIU, pour son grand soutien tout au long du projet. Hilligje a toujours été disponible pour discuter et réfléchir à la manière de mener le projet à bien. Elle a également joué un rôle inestimable dans l'obtention de contributions financières de certains de nos partenaires sponsors, sans lesquels ce projet n'aurait pas abouti.

Nous remercions le Conseil d'administration de l'AIU et notamment le groupe de travail sur l'internationalisation, présidé d'abord par Andrew Deeks, président de l'AIU et membre du Comité consultatif, puis par Inga Žalėnienė, vice-présidente de l'AIU, pour leur soutien tout au long du projet.

Nous tenons également à remercier Eva Egron-Polak, ancienne Secrétaire générale de l'AIU et chercheuse senior de l'AIU, qui a lancé la série des Enquêtes mondiales sur l'internationalisation en 2003 et coordonné les quatre premières éditions. C'est grâce à Eva que les Enquêtes mondiales de l'AIU sont devenues une ressource inestimable pour la communauté mondiale de l'enseignement supérieur travaillant sur ou s'intéressant à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Vingt ans après sa création, l'Enquête mondiale de l'AIU sur l'internationalisation reste le projet de recherche emblématique de l'AIU dans le domaine de l'internationalisation et la seule Enquête mondiale sur l'internationalisation. Eva peut être fière que ce projet continue d'être pertinent non seulement pour l'AIU, mais aussi pour la communauté mondiale de l'enseignement supérieur.

Enfin, nous remercions tous les collègues de l'AIU qui ont contribué au projet, en particulier Nicholas Poulton, qui a édité la version finale du rapport.

Nous sommes particulièrement heureux d'avoir été chargés de ce captivant projet de recherche. Nous aspirons à contribuer significativement à une meilleure compréhension des tendances mondiales en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur en ces temps de rapides transformations.

Bonne lecture !

Paris, le 8 février 2024

Giorgio Marinoni
Responsable, Politiques et projets en enseignement supérieur et internationalisation
Association Internationale des Universités

Siro Bartolome Pina Cardona
Stagiaire à l'Association Internationale des Universités, Mai - Juillet 2023

Table des matières

<i>Préface</i>	3
<i>Remerciements</i>	5
Table des matières	8
<i>Introduction</i>	13
<i>Structure du rapport</i>	15
<i>Méthodologie</i>	16
<i>Résumé des principaux résultats</i>	19
Données statistiques et profil des établissements répondants.....	19
Partie A. Importance, bénéfices et défis de l'internationalisation.....	20
Partie B. Gouvernance de l'internationalisation.....	21
Partie C. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : activités.....	25
Partie D. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : Internationalisation du programme d'études.....	27
Partie E. Internationalisation de la recherche.....	29
Partie F. Internationalisation et engagement sociétal/communautaire.....	30
Partie G. Les enjeux émergents et le futur de l'internationalisation.....	31
<i>Échantillon de l'enquête et profil des établissements répondants</i>	34
Données principales.....	34
Introduction, nombre et répartition régionale des réponses.....	35
Répartition régionale.....	35
Comparaison avec la 4ème et la 5ème Enquête mondiale de l'AIU.....	37
Taux de réponse.....	38
Signification statistique.....	39
Réponses selon la langue employée.....	40
Position des répondants.....	41
Unités/personnes consultées à l'intérieur de l'établissement pour répondre au questionnaire.....	42
Profils institutionnels.....	43
Niveau des certifications offertes.....	43
Types d'établissement.....	44
Taille des établissements.....	46
Résumé du profil institutionnel.....	47
L'utilisation de la langue comme moyen d'enseignement dans les établissements.....	47
<i>Partie A. Importance, bénéfices et défis de l'internationalisation</i>	50
Principaux résultats de la partie A.....	50
Degré d'importance de l'internationalisation pour la direction institutionnelle.....	51
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	53

Changement du niveau d'importance de l'internationalisation pour le leadership académique au cours des cinq dernières années.....	55
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	57
Les facteurs derrière le changement d'importance de l'internationalisation.....	58
Facteurs à l'origine des augmentations.....	58
Facteurs à l'origine des diminutions.....	59
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	60
Principaux moteurs internes de l'internationalisation.....	62
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	64
Comparaison avec les résultats précédents de l'Enquête mondiale.....	65
Principaux moteurs externes de l'internationalisation.....	65
Comparaison avec les résultats de la 5ème Enquête mondiale.....	71
Avantages de l'internationalisation.....	73
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	74
Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes.....	76
Risques potentiels de l'internationalisation au niveau institutionnel.....	77
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	78
Comparaison avec les résultats de la 5ème Enquête mondiale.....	81
Risques sociétaux associés aux tendances actuelles de l'internationalisation.....	82
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	83
Comparaison avec les résultats de la 5ème Enquête mondiale.....	84
Comparaison avec les résultats précédents des Enquêtes mondiales.....	85
Obstacles internes/défis à l'internationalisation.....	87
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	89
Comparaison avec les résultats des précédentes Enquêtes mondiales.....	92
Obstacles ou défis externes au développement de l'internationalisation.....	93
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	94
Comparaison avec les résultats précédents de l'Enquête mondiale.....	97
<i>Partie B. Gouvernance de l'internationalisation.....</i>	<i>99</i>
Principaux résultats de la partie B.....	99
Politique/stratégie pour l'internationalisation.....	102
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	103
Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes.....	105
État de la politique/stratégie.....	106
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	107
L'impact de la crise de la COVID-19 sur la révision de la politique/stratégie.....	108
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	109
Politique/stratégie et activités d'internationalisation.....	110
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	112
Comparaison avec les résultats précédents de l'Enquête mondiale.....	114
Priorités géographiques pour l'internationalisation.....	116

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	117
Comparaison avec les résultats des 4ème et 5ème Enquêtes mondiales.....	119
Importance des sources de financement pour les activités internationales.....	120
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	121
Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes.....	126
Politiques de recrutement et de promotion.....	127
Prise en compte de l'expérience internationale.....	127
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	128
Prise en compte des compétences linguistiques étrangères.....	130
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	132
Priorité des activités d'internationalisation.....	134
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	138
Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes.....	141
Changements dans l'importance des activités d'internationalisation au cours des cinq dernières années.....	143
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	147
Changements dans les partenariats internationaux au cours des cinq dernières années.....	148
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	149
Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans les partenariats internationaux.....	151
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	152
Partie C. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : activités.....	155
Principaux résultats de la partie C.....	155
Programmes de diplôme collaboratif.....	157
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	158
Comparaison avec les résultats de la 4ème et de la 5ème Enquête mondiale.....	159
Changements dans les programmes de diplôme collaboratif au cours des cinq dernières années.....	159
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	160
Répercussions de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme collaboratif.....	163
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	164
Conséquences de l'augmentation de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme collaboratif.....	165
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	167
Éducation transnationale (ETN).....	167
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	168
Comparaison avec les résultats de la 5ème Enquête mondiale.....	169
Types d'éducation transnationale (ENS).....	169
Analyse régionale et du rapport entre les EES privés et publics.....	170
Le rôle du COVID-19 sur les changements dans différents types d'ETN.....	172
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	173
L'internationalisation virtuelle.....	175
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	176

Changement d'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle au cours des cinq dernières années.....	178
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	179
Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle.....	182
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	183
<i>Partie D. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : Internationalisation du programme d'études.....</i>	186
Principaux résultats de la partie D.....	186
Changement dans l'importance de l'internationalisation du programme d'études au cours des cinq dernières années.....	187
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	188
Changement dans l'importance des moyens d'internationaliser le programme d'études au cours des cinq dernières années.....	190
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	192
La définition à l'échelle institutionnelle de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés.....	195
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	195
Comparaison avec les résultats des 4ème et 5ème Enquêtes mondiales.....	197
Changement dans l'importance des activités parascolaires au cours des cinq dernières années..	198
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	200
<i>Partie E. Internationalisation de la recherche.....</i>	203
Principaux résultats de la partie E.....	203
Établissements axés sur l'enseignement/la recherche.....	204
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	205
Implication dans la recherche internationale.....	206
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	208
Comparaison avec la 5ème Enquête mondiale.....	210
Principales sources de financement de la recherche internationale.....	211
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	213
Comparaison avec la 5ème Enquête mondiale.....	215
Effet des changements dans les relations politiques entre les pays sur l'internationalisation de la recherche.....	216
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	217
<i>Partie F. Internationalisation et engagement sociétal/communautaire.....</i>	221
Principaux résultats de la partie F.....	221
Lien entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire.....	222
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	223
Façons de lier internationalisation et engagement sociétal/communautaire.....	224
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	226
Répercussions de l'internationalisation sur la compréhension interculturelle et le	

racisme/xénophobie.....	228
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	229
Partie G. Les enjeux émergents et le futur de l'internationalisation.....	232
Principaux résultats de la partie G.....	232
Politiques/mesures institutionnelles pour les réfugiés et les migrants.....	233
Analyse régionale et du rapport entre les EES privés et publics.....	234
Principales politiques/mesures adoptées.....	235
Analyse régionale et du rapport entre les EES privés et publics.....	237
Lien entre internationalisation et développement durable.....	238
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	240
L'internationalisation et la diversité, l'équité et l'inclusion.....	241
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	241
Groupes cibles prioritaires pour l'équité et l'inclusion.....	242
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	243
Défis attendus pour le recrutement d'étudiants internationaux en mobilité de diplômés.....	245
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	246
Priorités futures pour l'internationalisation.....	248
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics.....	249
Conclusion.....	253
Références.....	256
Annexes.....	257

Introduction

En 2023, cinq ans après la 5^{ème} édition, l'Association Internationale des Universités (AIU) a mené la 6^{ème} édition de l'Enquête mondiale sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cinq ans constituent une période suffisante pour suivre les changements en cours et permettre des comparaisons significatives dans le temps ; attendre plus longtemps aurait pu rendre les changements trop importants pour permettre une comparaison éclairante.

Aussi cliché que cela puisse paraître, la période écoulée entre 2018 et 2022 a été marquée par des changements majeurs dans le monde qui se reflètent dans l'enseignement supérieur et son internationalisation. Au cours de ces années, le monde a été témoin d'une pandémie, d'une importante transformation dans les relations géopolitiques et d'une aggravation de certains des défis les plus pressants auxquels l'humanité est confrontée (changement climatique et développement durable, résurgence des guerres et déplacements forcés de populations, pour n'en citer que quelques-uns).

Dans le même temps, le développement scientifique et technologique a continué à faire de grands progrès, notamment dans le domaine des technologies de la communication, avec l'amélioration des outils de communication virtuelle et la progression de l'intelligence artificielle. Il suffit de prendre en considération l'utilisation généralisée des technologies de communication pendant la pandémie de COVID-19. Tous ces changements ont affecté la manière dont les gens vivent, pensent et interagissent les uns avec les autres. Ils ont également influencé le monde de l'enseignement supérieur, en particulier les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, ces changements ont stimulé de nouvelles recherches et mis en lumière le lien important entre l'enseignement supérieur et la société, appelant à une attention renouvelée sur la mission sociétale de l'enseignement supérieur.

Dans le monde en mutation d'aujourd'hui, l'internationalisation de l'enseignement supérieur a également changé. Certains des développements mentionnés précédemment ont eu un effet positif sur l'internationalisation tandis que d'autres ont eu un effet négatif. Certains autres développements ont quant à eux simplement stimulé le débat sur la nature et le rôle de l'internationalisation. Ce débat s'est déroulé à la fois au sein et en dehors de la communauté universitaire et l'AIU n'a pas fait exception.

En 2020, l'AIU a révisé son plan stratégique et a réaffirmé l'internationalisation comme l'une de ses quatre priorités stratégiques. Dans le nouveau plan stratégique, l'AIU a revu sa vision de l'internationalisation, en mettant un accent renouvelé sur la nature inclusive du processus, tant en termes de personnes que d'idées, et sur l'objectif ultime de l'internationalisation – le bénéfice sociétal.

La vision de l'AIU est d'être le facilitateur et le promoteur de l'internationalisation pour tous, au travers desquels les voix des nations, des peuples et des cultures du monde entier sont à la fois entendues et écoutées de manière égale ; une internationalisation qui permet aux étudiants de devenir des citoyens globalement responsables, qui favorise la collaboration dans la recherche pour trouver des réponses aux défis les plus pressants au niveau mondial ; une internationalisation qui permet le partage d'expériences pour trouver des solutions aux problèmes locaux et qui profite aux communautés locales ; une internationalisation pour la société et le bien commun mondial, une internationalisation qui intègre la perspective mondiale dans les établissements.

Pour concrétiser cette vision, l'AIU s'engage à guider la communauté mondiale de l'enseignement supérieur et les parties prenantes vers cette compréhension commune de l'internationalisation.

Pour atteindre cet objectif ultime, l'AIU a établi des objectifs stratégiques, le premier étant que les établissements d'enseignement supérieur (EES) et les parties prenantes de l'enseignement supérieur du monde entier aient une compréhension claire de l'internationalisation et soient informés des dernières tendances et développements.

La réalisation de recherches et les Enquêtes mondiales sur l'internationalisation sont les principaux outils à la disposition de l'AIU pour atteindre cet objectif.

Dans la continuité des enquêtes précédentes, la 6^{ème} édition vise à comprendre l'état actuel de l'internationalisation, ses changements récents et les possibilités de développement futur à partir d'un point de vue institutionnel. La 6^{ème} édition de l'Enquête mondiale constitue un exercice d'équilibre entre la volonté d'être aussi exhaustif que possible en ce qui concerne les différents aspects de l'internationalisation et aussi détaillée que possible pour comprendre des aspects spécifiques de l'internationalisation, tout en étant conscient de l'effort et du temps nécessaires aux établissements pour remplir l'enquête.

Nous sommes conscients que cet exercice d'équilibre est par nature imparfait, mais nous sommes convaincus que le présent rapport peut fournir des informations précieuses sur l'état actuel de l'internationalisation au niveau mondial ainsi que des comparaisons intéressantes entre les EES publics et privés et entre différentes régions du monde.

Structure du rapport

L'objectif de la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU est de dresser un tableau holistique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le monde à un moment donné, et le rapport présente l'analyse des données collectées auprès des EES du monde entier via un questionnaire en ligne.

Le rapport suit la même structure que le questionnaire. Après un aperçu des données statistiques et du profil des établissements répondants, chacune des huit sections couvre un aspect spécifique de l'internationalisation, comme indiqué ci-dessous :

- A.** Importance, bénéfices et défis de l'internationalisation
- B.** Gouvernance de l'internationalisation
- C.** Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : activités
- D.** Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : Internationalisation des programmes d'études
- E.** Internationalisation de la recherche
- F.** Internationalisation et engagement sociétal/communautaire
- G.** Les enjeux émergents et le futur de l'internationalisation

Toutes les sections du questionnaire étaient obligatoires, hormis la section F qui dépendait de la réponse à la première question ; les EES qui se sont identifiés comme « établissements d'enseignement uniquement (aucune recherche menée) » n'étaient pas tenus de répondre à la section F.

L'internationalisation est un sujet vaste et nous souhaitons couvrir tous ses aspects. Cependant, nous n'avons pas pu approfondir tous ces domaines, ce qui explique pourquoi les sections du questionnaire diffèrent en longueur. Ainsi, le présent rapport d'enquête doit être considéré comme un point de départ pour de futures recherches.

Méthodologie

La 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU a suivi la méthodologie utilisée dans les éditions précédentes, et plus particulièrement les 5^{ème} et 4^{ème} éditions.

La première étape a été d'inviter toutes les organisations partenaires de la 5^{ème} Enquête mondiale de l'AIU à renouveler leur partenariat pour la 6^{ème} édition. Parmi celles contactées, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), NAFSA : l'Association des éducateurs internationaux, et l'Académie belge de la recherche et de l'enseignement supérieur (ARES) ont toutes répondu favorablement. Le Service allemand d'échanges universitaires (DAAD) n'a pas pu renouveler son partenariat et a suggéré la Conférence des recteurs allemands (HRK), qui est en effet devenue un partenaire financier. La liste complète des organisations partenaires est la suivante :

Partenaires financiers :

- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
- Association des Universités du Commonwealth (ACU)
- Conseil de l'Europe (CdE)
- Conférence des recteurs allemands (HRK)
- NAFSA: L'Association des éducateurs internationaux
- Fondation Qatar (QF)
- UNIMED – Union des Universités de la Méditerranée
- Union des universités d'Amérique latine et des Caraïbes (UDUAL)

Partenaires contributeurs en nature :

- L'Académie pour la recherche et l'enseignement supérieur (ARES)
- L'Association des Universités Africaines (AAU)
- L'Association Erasmus Student Network (ESN)
- L'Association européenne des universités (EUA)
- Le Centre allemand de recherche sur l'enseignement supérieur et la recherche (DZHW)
- Le Forum Mondial des étudiants (GSF)
- L'Organisation interaméricaine pour l'enseignement supérieur (OUI-IOHE)
- Le Conseil national interuniversitaire d'Argentine (CIN)

De plus, le Centre pour l'Enseignement supérieur international (CIHE) de Boston College et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto étaient partenaires de l'enquête dans le cadre du projet sur l'Avenir du partenariat d'internationalisation (The Future of Internationalization Partnership) (FIP), un projet de trois ans financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui a débuté en mai 2021.

Ayant obtenu le soutien de nombreux partenaires, la deuxième étape a été de constituer le Comité consultatif d'experts. Six des 21 membres de la 5^{ème} Enquête mondiale de l'AIU ont été invités à renouveler leur engagement pour la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU - tous ont répondu positivement. Un représentant par organisation partenaire a été inclus dans le Comité consultatif, qui a été complété

par huit nouveaux experts, pour un total de 32 membres (six experts de la 5^{ème} édition, huit nouveaux experts et 18 représentants d'organisations partenaires). La liste des membres du Comité consultatif est fournie en annexe 1. Les termes de référence du Comité consultatif ont été élaborés et distribués aux membres du Comité consultatif.

La troisième étape du processus a été la préparation du questionnaire. Le point de départ a été le questionnaire de la 5^{ème} Enquête mondiale de l'AIU, qui a été soumis aux membres du Comité consultatif, pour des suggestions sur les questions à supprimer, à ajouter et à modifier. Le questionnaire a été modifié, de nouvelles questions ont été ajoutées pour refléter les développements récents, et d'autres ont été conservées pour permettre une analyse de l'évolution dans le temps. Sur la base des commentaires du Comité consultatif, une première version du questionnaire a été préparée.

La quatrième phase du projet a été d'inviter un groupe d'établissements pilotes à donner leur avis sur le questionnaire et quatorze établissements de différentes régions ont accepté l'invitation. La liste des établissements qui ont participé à la phase pilote est disponible en annexe 2. Les établissements ont été invités à commenter en particulier sur la facilité de remplissage, la longueur et la pertinence des questions. La rétroaction des établissements pilotes a aidé à identifier les questions à supprimer ou à modifier.

Une nouvelle version du questionnaire a ensuite été développée et distribuée aux membres du Comité consultatif pour validation. Une fois validé, le questionnaire final a été envoyé aux partenaires concernés qui étaient chargés de le traduire en français et en espagnol.

La version finale du questionnaire en anglais, en français et en espagnol a été créée en ligne à l'aide du logiciel Survey Monkey. Elle a été utilisée pour collecter des données entre le 16 janvier et le 16 juin 2023. L'enquête a été promue via divers canaux de communication qui sont discutés plus en détail dans la section suivante.

Les EES ont été invités à fournir des données relatives à l'année académique commencée en 2021. Les EES ont également été invités à mener une consultation interne avant de soumettre une seule réponse. Cela visait à garantir que les réponses à l'Enquête mondiale de l'AIU représentaient une perspective institutionnelle et non un point de vue personnel.

Dans l'ensemble, les EES ont adopté cette approche mais néanmoins, l'enquête a produit 123 réponses doubles (dans certains cas triples, voire quadruples) de la part du même EES sur un nombre total de 782 réponses reçues. Les réponses en double ont été analysées séparément et l'annexe 3 présente les résultats de cette analyse. Ces réponses peuvent être divisées en deux types ; le « type 1 » est la même personne répondant deux fois à l'enquête ; le « type 2 » est lorsque deux personnes ou plus à l'intérieur de l'établissement ont répondu à l'enquête. Seule une réponse par établissement a été retenue pour l'analyse globale. Pour les réponses de « type 1 », seule la réponse la plus récente a été retenue (par exemple juin vs avril) ; pour les réponses de « type 2 », seule la réponse envoyée par le poste le plus élevé à l'intérieur de l'établissement a été conservée (par exemple, le chef d'établissement vs le chef du bureau international, le chef du bureau international vs le chef de département), sauf si l'une des réponses mentionnait clairement qu'il y avait eu consultation à l'intérieur de l'établissement. De plus, l'enquête a fait l'objet d'un processus de nettoyage pour supprimer les réponses contrefaites (qui n'ont pas pour origine de véritables EES), les réponses incomplètes et les réponses doubles/multiples.

Le nombre final d'établissements ayant participé à l'enquête est donc de 722. Les réponses validées sont celles qui ont été analysées dans le présent rapport. Plusieurs rondes de consultation avec le Comité consultatif ont contribué à l'amélioration et au développement de la version finale de ce rapport.

Résumé des principaux résultats

Données statistiques et profil des établissements répondants

Nombre et répartition régionale des réponses

- 722 EES de 110 pays et territoires ont répondu au sondage.
- En termes de pourcentage de réponses, l'Europe ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes sont nettement surreprésentées, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont légèrement surreprésentés, tandis que l'Amérique du Nord et surtout l'Asie et le Pacifique sont sous-représentés. L'Afrique subsaharienne est conforme à la répartition de ses EES dans la base de données mondiale sur l'enseignement supérieur de l'AIU (Portail WHED).

Répartition linguistique des réponses

- La majorité des EES (65 %) ont répondu au sondage en anglais, mais le pourcentage d'EES ayant répondu en espagnol est également significatif (26 %). En comparaison avec la 5^{ème} Enquête global de l'AIU, le pourcentage d'EES ayant répondu en français (9 %) a considérablement diminué. La traduction du sondage en espagnol a clairement facilité la collecte de données en provenance d'Amérique latine et des Caraïbes.

Position des répondants

- Plus de 50 % des répondants sont des administrateurs du bureau des relations internationales et 25 % sont membres de la direction académique.

Unités/individus consultés à l'intérieur de l'établissement pour répondre au questionnaire

- Le processus de consultation au sein des établissements est diversifié à l'échelle mondiale. Cependant, il est clair qu'il s'est principalement déroulé entre le bureau des relations internationales et la direction académique (directeurs et directeurs adjoints des établissements) et qu'il a rarement inclus d'autres unités/individus. Ce résultat est symptomatique d'une approche descendante de l'internationalisation qui comporte certains risques en termes d'implication et d'appropriation par l'ensemble de la communauté académique.

Profils institutionnels

- Profil type des établissements ayant répondu : les établissements publics de taille moyenne à petite, plus ou moins également axés sur l'enseignement et la recherche et offrant les trois types de diplôme (licence, master, doctorat).

Utilisation de la langue comme médium d'enseignement dans les établissements

- La majorité des répondants (81 %) indiquent qu'une langue officielle est le principal médium d'enseignement dans leurs établissements respectifs. Dans certains cas seulement, ils en ont signalé deux ou même trois.
- Lorsque le bilinguisme, voire le trilinguisme, est présent, c'est souvent dû au fait que le pays a plus d'une langue officielle et que les établissements adoptent ces langues officielles comme médium d'enseignement.

- Il est intéressant de souligner le rôle de l'anglais qui, bien qu'étant minoritaire, prend le pas en tant que principal médium d'enseignement dans certains établissements, même s'il n'est pas l'une des langues officielles du pays.

Partie A. Importance, bénéfices et défis de l'internationalisation

Importance de l'internationalisation

- Le degré d'importance de l'internationalisation est élevé dans la majorité des EES (77 %) et il a augmenté au cours des cinq dernières années dans tous les types d'EES, y compris ceux où le degré d'importance était et reste faible. Contrairement à ce qui a été montré dans la 5^{ème} édition de l'enquête, cette tendance pourrait contribuer à réduire les inégalités entre les EES, car l'internationalisation peut devenir importante dans tous les EES, même dans ceux où elle ne l'était pas auparavant.
- Le principal moteur de l'augmentation de l'importance de l'internationalisation au niveau mondial est clairement la « nécessité accrue de se connecter stratégiquement avec d'autres EES à l'échelle mondiale », soulignant la nature stratégique de l'internationalisation en tant que processus intentionnel entrepris par les EES.

Moteurs de l'internationalisation

- Le leadership institutionnel et le bureau des relations internationales sont identifiés comme les principaux moteurs internes de l'internationalisation.
- Au niveau mondial, il est difficile d'identifier les moteurs externes les plus importants de l'internationalisation du fait que plusieurs ont été sélectionnés par des pourcentages similaires d'EES (« La demande EES étrangers », « Les classements nationaux et internationaux », « Les politiques/agenda mondiaux (y compris l'agenda de l'ONU) », « La politique gouvernementale (nationale/étatique/provinciale/municipale) » et « La demande des entreprises et de l'industrie »). Cependant, il y a des résultats intéressants au niveau régional : « La demande des EES étrangers » est le moteur le plus important en Europe et en Amérique latine et dans les Caraïbes, même si cela est le cas par de faibles marges, tandis que « Les classements nationaux et internationaux » est le moteur le plus courant, clairement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique, mais par une faible marge. Enfin, « La demande des entreprises et de l'industrie » est le principal moteur en Amérique du Nord.

Bénéfices de l'internationalisation

- « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » reste le bénéfice le plus important de l'internationalisation au niveau mondial et dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord, comme cela a été le cas dans la 5^{ème} Enquête mondiale. « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » est le deuxième bénéfice le plus important au niveau mondial et le premier en Amérique du Nord.

Risques de l'internationalisation

- Il n'y a pas de risque institutionnel commun pour les EES au niveau mondial, mais une variété de risques (par exemple « L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et

administratif », « La difficulté à la combiner/à l'intégrer aux autres priorités institutionnelles (e.g. la diversité, l'équité et l'inclusion ; le développement durable) ») ont des degrés d'importance différents dans des EES distincts. L'Europe et l'Amérique du Nord sont les deux seules régions où un risque institutionnel clair (« L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et administratif ») se pose comme étant le plus important.

- De même pour les risques sociaux, aucun risque général n'est apparu comme étant commun à la majorité des EES, ce qui illustre un paysage de risques sociaux très diversifié à travers le monde. Cependant, l'analyse régionale révèle que « La fuite des cerveaux » est clairement le risque le plus important en Afrique subsaharienne, où il a été sélectionné par les trois quarts des EES.

Obstacles/défis à l'internationalisation

- « L'insuffisance de ressources financières » est clairement le principal obstacle interne à l'internationalisation dans toutes les régions au niveau mondial sauf en Amérique du Nord, où il est secondaire par rapport aux « priorités concurrentes au niveau institutionnel ».
- « Le financement limité pour soutenir les actions d'internationalisation ou pour promouvoir l'enseignement supérieur à l'étranger » est l'obstacle/défi externe à l'internationalisation le plus courant dans toutes les régions au niveau mondial sauf en Amérique du Nord, où il est toujours courant pour la majorité des EES et secondaire par rapport aux « Restrictions de visa imposées par notre pays aux étudiants, chercheurs et universitaires étrangers ».

Partie B. Gouvernance de l'internationalisation

Politique/stratégie d'internationalisation

- Plus de trois quarts des répondants (77 %) ont élaboré une stratégie pour l'internationalisation.
- L'Europe a le pourcentage le plus élevé d'EES indiquant la présence d'une politique/stratégie (85 %), et les résultats pour l'Europe sont en phases avec les précédents rapports de tendances de l'EUA. L'Afrique subsaharienne a le pourcentage le plus faible d'EES indiquant la présence d'une politique/stratégie (61 %), avec une proportion substantielle d'EES (28 %) en train d'en préparer une.

Statut de la politique/stratégie

- 42 % des répondants ont récemment révisé ou publié leur politique/stratégie d'internationalisation, avec 29 % de répondants en plus soulignant qu'elle est actuellement en cours de révision et 19 % déclarant que la politique/stratégie est en cours de révision. Par contre, seulement 10 % des répondants indiquent qu'il n'y a eu aucun changement récent ou anticipé.

Impact de la crise de la COVID-19 sur la révision de la politique/stratégie

- La grande majorité (71 %) des EES ont indiqué que la révision de leur stratégie d'internationalisation n'était pas due à la crise de la COVID-19.
- Il existe quelques différences régionales intéressantes : 46 % des EES en Asie et dans le Pacifique ont déclaré que la révision de la politique/stratégie était due à la COVID-19, mais seulement 15% l'ont fait en Amérique du Nord.

Politique/stratégie d'internationalisation et activités

- La politique/stratégie d'internationalisation est institutionnelle dans presque tous les EES ayant

indiqué avoir élaboré une telle politique/stratégie.

- Une majorité significative d'EES (92 %) ont mis en place des bureaux ou des équipes dédiés pour superviser la mise en œuvre efficace de la politique/stratégie.
- Une dimension internationale est incluse dans d'autres politiques/stratégies/plans institutionnels dans 83 % des EES.
- 79 % des EES ont défini des objectifs et des cibles clairs pour guider leur progression dans le cadre de la politique/stratégie.
- La politique/stratégie/plan est en ligne avec la stratégie nationale d'internationalisation (si elle existe) dans 77 % des EES. Étant donné que les 23 % restants pourraient ne pas avoir de stratégie nationale d'internationalisation, cela donne un très bon alignement.
- Un cadre de suivi et d'évaluation pour évaluer les progrès est présent dans 74 % des EES.
- Un peu plus de la moitié des EES (54 %) ont alloué des provisions budgétaires spécifiques pour la mise en œuvre de leur politique/stratégie.
- L'implication active des étudiants (organisations étudiantes et/ou représentants étudiants) est présente dans presque la moitié des EES (48 %).
- Seulement 36 % des facultés/écoles/départements ont élaboré leurs propres politiques/stratégies d'internationalisation.
- Au niveau régional, les résultats sont similaires à ceux au niveau mondial, mais avec quelques variations. Par exemple, en Europe, l'implication des étudiants (organisations étudiantes et/ou représentants étudiants) dans la conception, l'évaluation et la mise en œuvre de la politique/stratégie/plan est courante (dans 63 % des EES), tandis que dans toutes les autres régions, et particulièrement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (37 %) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (30 %), ce n'est pas le cas.
- Une comparaison avec les résultats précédents du sondage révèle une tendance croissante à la présence d'une politique/stratégie et de bureaux ou équipes dédiés pour superviser la mise en œuvre efficace de la politique/stratégie, une tendance stabilisatrice pour la présence d'un cadre de suivi et une tendance décroissante pour la présence d'un budget dédié.

Priorités géographiques pour l'internationalisation

- Globalement, la majorité des EES (59 %) ont des priorités géographiques pour l'internationalisation.
- Au niveau régional, il existe quelques différences : en Afrique subsaharienne, moins de la moitié des EES ont des priorités géographiques (44 %), en Asie et dans le Pacifique la moitié des EES en ont, tandis que dans toutes les autres régions, la majorité des EES en ont, avec le pourcentage le plus élevé en Amérique du Nord (65 %).
- L'Europe se distingue comme la région la plus importante pour l'internationalisation, avec 75 % des répondants la considérant comme « très importante ».
- Une tendance régionale claire émerge en Asie et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes et surtout en Europe où 90 % des EES considèrent leur propre région comme « très importante ». La régionalisation est également importante en Afrique subsaharienne où les EES considèrent leur propre région comme la deuxième en importance après l'Europe.
- À l'exception de la collaboration intra-régionale, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient et l'Afrique subsaharienne sont toujours considérés comme les moins importants par toutes les autres régions et notamment par elles-mêmes. Toutes ces régions sont considérées comme faisant partie du « Sud global » et les résultats montrent que la collaboration interrégionale « Sud-Sud » n'est définitivement pas considérée comme une priorité.

Importance des sources de financement pour les activités internationales

- Le budget institutionnel général est la principale source de financement dans toutes les régions, choisie par plus de 60 % des EES dans toutes les régions et jusqu'à 74 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.
- L'Afrique subsaharienne est la seule région où deux autres sources (« Organisations internationales (Banque mondiale, Union européenne, ASEAN, etc.) » et « Gouvernements étrangers (coopération bilatérale et aide au développement) ») sont considérées comme « très importantes » par la majorité des EES (56 % et 51 % respectivement).

Politiques de recrutement et de promotion

- Dans la majorité des EES, l'expérience internationale est soit considérée comme un atout, soit pas du tout, à la fois pour le personnel académique (57 %) et administratif (68 %). Ce n'est une exigence que pour une infime minorité.
- Presque la moitié des EES ont indiqué que la connaissance d'au moins une langue étrangère est au moins partiellement requise pour le recrutement et la promotion du personnel académique. Ce pourcentage est beaucoup plus faible pour le personnel administratif.
- L'analyse régionale révèle des différences intéressantes entre les régions, à la fois pour l'expérience internationale, la connaissance d'au moins une langue étrangère, et le personnel académique et administratif.
- L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, suivis par l'Europe et l'Asie et le Pacifique, sont les régions valorisant le plus à la fois l'expérience internationale et la connaissance d'au moins une langue étrangère pour le personnel académique et administratif. En revanche, l'Amérique du Nord est la région qui accorde le moins d'importance à ces catégories, tant pour le personnel académique que pour le personnel administratif.

Priorité des activités d'internationalisation

- Aucune activité ne s'est démarquée en étant choisie par une majorité d'EES, ce qui montre qu'il n'y a pas d'activité prioritaire commune dans le monde entier ; les activités prioritaires peuvent être déterminées par des contextes différents.
- Parmi ces activités, « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » ont été identifiés comme l'activité d'internationalisation la plus courante, avec 44 % des EES la sélectionnant comme l'une de leurs priorités. Suit de près, « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » qui ont été considérées comme une priorité par 39 % des EES.
- La comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes révèle que ces deux activités sont restées les plus importantes au fil du temps.
- Dans certaines régions, il y a clairement une activité qui est choisie par la majorité des répondants comme étant la plus importante. C'est le cas en Amérique du Nord où « Les étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) » est choisie comme l'activité la plus importante par une proportion impressionnante de 74 % des EES. C'est également le cas en Amérique latine et dans les Caraïbes où 65 % des EES ont choisi « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » comme la plus importante, et en Afrique subsaharienne où 65 % des EES choisissent « Les collaborations internationales de recherche » comme la plus importante.

Changement de l'importance des activités d'internationalisation au cours des cinq dernières années

- Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » ont connu l'augmentation la plus forte significative en étant mis de l'avant par 63 % des répondants. Cet aspect est intéressant du fait que les répondants à la 6^{ème} Enquête mondial identifient « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » comme le principal bénéfice attendu de l'internationalisation. Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » ne sont pas l'une des activités prioritaires, mais c'est celle qui a le plus augmenté en importance au cours des cinq dernières années. Cela signifie que même s'il existe actuellement une disparité entre les activités prioritaires et les avantages attendus, il y a un mouvement vers la convergence.
- Il existe un degré de subjectivité lorsqu'il s'agit de la position des répondants, mais les différences ne sont pas énormes et dans l'ensemble les « Projets de développement international et de renforcement des capacités », « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » et « Les opportunités de mobilité sortante/d'expérience d'apprentissage pour les étudiants (étudier à l'étranger, stages internationaux, etc.) » sont les activités qui ont le plus augmenté en importance.
- Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » est l'activité qui a le plus augmenté en importance dans les EES privés et régionalement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique.
- « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » constitue l'activité qui a le plus augmenté en importance dans les EES publics et régionalement en Afrique subsaharienne.
- « Les opportunités de mobilité sortante/d'expérience d'apprentissage pour les étudiants (étudier à l'étranger, stages internationaux, etc.) » est l'activité qui a le plus gagné en importance en Europe, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Amérique du Nord.

Changements dans les partenariats internationaux au cours des cinq dernières années

- Le nombre de partenariats internationaux au cours des cinq dernières années a augmenté dans la majorité des EES dans toutes les régions du monde, selon un ordre d'importance allant de 62 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes à 79 % en Asie et dans le Pacifique.

L'impact de la COVID-19 sur les partenariats internationaux

- Globalement, la moitié des répondants (50 %) ont indiqué que les changements dans les partenariats internationaux n'étaient pas principalement dus à la crise de la COVID-19. Par ailleurs, 34 % pensaient que la crise avait influencé les changements dans une certaine mesure, 11 % percevaient une grande influence découlant de la crise, tandis que seuls 5 % affirmaient que les changements étaient clairement une conséquence de la crise.
- Les EES privés ont été plus touchés par la crise de la COVID-19 que les EES publics en termes de changement dans le nombre de partenariats internationaux, 56 % des EES privés déclarant que les changements dans les partenariats internationaux étaient dus à la COVID-19, contre seulement 46 % des EES publics.
- L'Amérique latine et les Caraïbes est la région signalant l'impact le plus important de la COVID-19, avec 67 % des EES déclarant que les changements dans le nombre de partenariats internationaux étaient dus à la COVID-19, bien que la majorité d'entre elles (43 %) aient déclaré que les changements étaient dus à la COVID-19 seulement dans une certaine mesure. En Afrique subsaharienne, 56 % des répondants ont indiqué que les changements dans les partenariats

internationaux étaient dus à la crise de la COVID-19 et c'est dans cette région que le pourcentage le plus élevé d'EES a déclaré que les changements étaient définitivement une conséquence de la crise (13 %).

Partie C. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : activités

Programmes de diplôme conjoint

- La majorité des EES au niveau mondial (63 %) propose soit des programmes de diplôme conjoint, soit des programmes à double ou multiple diplôme, ou soit les deux types de programmes avec des partenaires internationaux. Les diplômes conjoints sont plus courants dans les EES publics que dans les EES privés (67 % contre 57 %). Cependant, il existe au niveau régional des différences substantielles, avec 88 % des EES qui les proposent en Amérique du Nord et seulement 49 % en Amérique latine et dans les Caraïbes ;
- La majorité des EES proposent des programmes de double ou multiple diplôme (56 %), tandis que près de la moitié (49 %) proposent des programmes de diplôme conjoint ;
- Plus d'EES publics que privés proposent à la fois des diplômes conjoints (52 % contre 45 % de l'ensemble des répondants) et des diplômes double ou multiple (60 % contre 49 % de l'ensemble des répondants).

Changements dans les programmes de diplôme conjoint au cours des cinq dernières années

- Pour les deux types de diplôme conjoint, la moitié ou légèrement plus de la moitié des EES ont signalé une augmentation de leur nombre, tandis que les autres ont signalé une stabilité. Très peu d'EES ont signalé une diminution du nombre de ce type de diplômes ;
- Des pourcentages plus élevés d'EES publics signalent une augmentation du nombre de diplômes conjoints ;
- L'Asie et le Pacifique se distinguent en tant que seule région où la majorité des EES ont signalé une stabilité dans les diplômes conjoints, tant pour les programmes de diplôme conjoint que de diplôme double ou multiple. Dans toutes les autres régions, les programmes de diplôme double ou multiple ont augmenté en nombre, tandis que pour les programmes de diplôme conjoint cela est seulement valable en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, en Afrique subsaharienne et en Europe.

Répercussions de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme conjoint

- Environ la moitié des répondants proposant des diplômes collaboratifs ont indiqué que l'introduction ou l'augmentation de la collaboration en ligne a influencé les diplômes conjoints ;
- La collaboration en ligne a eu un impact sur les diplômes conjoints dans la majorité des EES privés (57 %), mais pas dans les EES publics (46 %) ;
- Au niveau régional, deux groupes de régions émergent : dans le premier groupe, composé de l'Europe et de l'Amérique du Nord, la majorité des répondants ont signalé aucun impact significatif de la collaboration en ligne sur les diplômes conjoints ; dans le deuxième groupe, composé de toutes les autres régions, la situation inverse prévaut.

Conséquences de l'augmentation de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme conjoint

- Au niveau mondial, l'augmentation de la collaboration en ligne a introduit plusieurs défis et changements pour les établissements académiques, le plus courant étant que cette augmentation a présenté des défis pour le personnel académique en ce qui a trait à l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement ;
- Au niveau régional, la conclusion susmentionnée est vraie dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord. En Amérique du Nord, la majorité des EES ont indiqué que l'augmentation de la collaboration en ligne a conduit à l'inclusion d'un nouvel élément en ligne aux programmes de diplôme conjoint existants avec des partenaires internationaux. Ceci est également valable en Asie et dans le Pacifique, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Afrique subsaharienne, mais pas en Europe ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Éducation transnationale (ETN)

- Seuls 27 % des répondants ont indiqué que leur établissement est impliqué dans l'éducation transnationale (ETN), ce qui suggère que l'adoption d'une telle pratique d'internationalisation au niveau mondial n'est pas encore généralisée ;
- Dans l'ensemble, l'adoption de l'ETN par région montre des taux variables mais, similairement au contexte mondial, elle reste relativement limitée dans toutes les régions.

Types d'éducation transnationale (ETN)

- Parmi les établissements engagés dans l'ETN, les programmes de jonction et les universités conjointes sont les plus courants, tandis que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés sont les moins courants. Néanmoins, tous les types d'ETN ont augmenté en importance au niveau mondial ;
- Les EES privés et publics présentent un schéma similaire. Les programmes de jonction et les universités conjointes sont dans les deux cas plus courants que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés. Cependant, pour les EES privés, tous les types d'ETN ont augmenté en importance dans la majorité des EES qui pratiquent l'ETN, tandis que pour les EES publics, seule l'importance des programmes de jonction et des universités conjointes a augmenté au cours des cinq dernières années. Pour ce qui est des programmes de franchise et les campus internationaux délocalisés, le degré d'importance n'a pas changé.

Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans les différents types d'ETN

- Au niveau mondial, les répondants sont divisés en deux, avec presque la moitié des EES déclarant que les changements dans les différents types d'ETN étaient dus à la COVID-19 ;
- Les EES privés ont été plus touchés par la COVID-19 que les EES publics ce qui concerne l'ETN ;
- L'influence de la crise de la COVID-19 sur l'engagement dans l'ETN présente de fortes variations régionales. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes se sont révélés être les régions les plus touchées par la crise. En revanche, l'Amérique du Nord se distingue comme la région ayant été la moins affectée, suivie par l'Afrique subsaharienne, puis l'Europe.

Internationalisation virtuelle

- Au niveau mondial, une majorité substantielle (77 %) des répondants attestent de l'engagement de leurs établissements dans les opportunités d'internationalisation virtuelle ;
- Au niveau mondial, la majorité de tous les EES ayant répondu à l'enquête propose des échanges

virtuels (69 %), des apprentissages collaboratifs en ligne (COILS) (60 %), des cours préparatoires en ligne (56 %), et dans une moindre mesure de formations en ligne de type MOOCs (en anglais, « Massive Open Online Courses ») (46 %) ainsi que des programmes de diplôme en ligne offerts l'établissement aux étudiants d'autres pays (45 %) ;

- Au niveau régional, la majorité des EES s'engagent dans l'internationalisation virtuelle dans toutes les régions, mais avec des variations allant de 58 % en Afrique du Nord et au Moyen-Orient à presque tous les EES en Amérique latine et dans les Caraïbes (91 %) ;
- Les échanges virtuels sont l'activité la plus courante dans toutes les régions. Ils sont offerts par un minimum de 53 % des EES en Amérique du Nord et par un maximum de 84 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Changement dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle au cours des cinq dernières années

- Au niveau mondial, toutes les activités ont également augmenté en importance au cours des cinq dernières années. Les échanges virtuels sont l'activité ayant augmenté en importance dans le plus grand pourcentage d'EES (80 %) ;
- Au niveau régional, les cours préparatoires en ligne (formation linguistique, etc.) offerts par l'établissement aux étudiants d'autres pays, les COIL et les échanges virtuels ont augmenté en importance dans la majorité des EES dans toutes les régions.

Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle

- Au niveau mondial, une majorité substantielle de participants (87 %) ont indiqué que les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle et la COVID-19 sont liés à différents degrés ;
- Dans toutes les régions, la majorité des EES ont déclaré que les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle et la COVID-19 sont liés à différents degrés. L'Amérique latine et les Caraïbes est la région avec le plus haut pourcentage d'EES qui met en avant un lien entre la COVID-19 et les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle. De plus, 24 % des EES indiquent que les changements étaient définitivement dus à la COVID-19 et 45% suggèrent que les changements sont dans une large mesure la conséquence de la COVID-19.

Partie D. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : Internationalisation du programme d'études

Évolution de l'importance de l'internationalisation des programmes d'étude au cours des cinq dernières années

- 75 % des répondants ont reconnu une augmentation significative de l'importance de l'internationalisation des programmes d'études au sein de leur établissement au cours des cinq dernières années ;
- Dans toutes les régions, une majorité prédominante de répondants ont indiqué une augmentation de l'importance de l'internationalisation des programmes d'études.

Évolution des moyens permettant d'internationaliser les programmes d'étude au cours des cinq dernières années

- Les « activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile », qui englobent des pratiques telles que les échanges virtuels, les COIL, les projets internationaux collaboratifs en ligne et les stages internationaux virtuels, sont les activités qui ont le plus augmenté en importance dans la plupart des EES de toutes les régions du monde ;
- Il existe des différences régionales intéressantes. Alors qu'en Amérique du Nord, l'accent est principalement mis sur les « activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile (par exemple, échanges virtuels, COIL, projets internationaux collaboratifs en ligne, stages internationaux virtuels, etc.) », dans toutes les autres régions, il existe un éventail plus large d'activités que les EES considèrent comme des outils pour l'internationalisation du programme d'études.

La définition à l'échelle institutionnelle de capacités ou de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés

- Un peu plus de la moitié des répondants (51 %) ont déclaré avoir défini des capacités ou des résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés ;
- La définition de capacités ou de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés est plus courant dans les EES privés (61 %) que dans les EES publics (44 %). L'approche adoptée par les EES privés et publics est différente, plus centralisée au niveau institutionnel pour les EES privés et plus décentralisée au niveau de la faculté pour les EES publics ;
- L'analyse régionale met en évidence les approches et les priorités diverses adoptées par les établissements pour intégrer les compétences internationales, interculturelles ou mondiales dans les expériences d'apprentissage de leurs diplômés. L'Asie et le Pacifique ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ressortent comme les régions les plus avancées en termes de définition des résultats d'apprentissage, mais avec des approches différentes au niveau institutionnel ou national. En revanche, l'Amérique du Nord est la région où le développement de ces résultats d'apprentissage est le moins avancé ;
- Les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale indiquent des progrès en ce qui concerne la définition des résultats d'apprentissage liés aux compétences internationales, interculturelles ou mondiales des diplômés, le pourcentage d'EES les ayant définis passant de 38 % lors de la 5^{ème} Enquête mondiale à 51 %.

Changement dans l'importance des activités parascolaires au cours des cinq dernières années

- « Les interactions avec des étudiants d'autres pays grâce à l'internationalisation virtuelle », « Les événements qui offrent des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » et « Les ateliers de renforcement des compétences interculturelles pour le personnel et les étudiants » sont les activités qui ont gagné en importance au cours des cinq dernières années dans la majorité des EES de toutes les régions du monde.

Partie E. Internationalisation de la recherche

L'orientation sur l'enseignement et/ou la recherche des établissements

- La majorité des répondants (65%) proviennent d'établissements qui se concentrent plus ou moins également sur l'enseignement et la recherche ;
- Les EES privés ayant répondu à l'enquête sont plus axés sur l'enseignement que les EES publics ;
- Malgré le fait que la majorité des répondants de toutes les régions proviennent d'établissements qui se concentrent plus ou moins également sur l'enseignement et la recherche, il existe des différences régionales en ce qui concerne le pourcentage d'EES principalement orientés vers l'enseignement. L'Amérique latine et les Caraïbes est la région avec le plus grand pourcentage d'établissements principalement axés sur l'enseignement (42%) et l'Afrique subsaharienne celle qui l'est le moins (9%).

Participation à la recherche internationale

- Il existe d'importantes différences dans l'approche de l'internationalisation de la recherche selon l'orientation enseignement/recherche des EES ;
- Les EES publics sont plus impliqués dans la recherche internationale que les établissements privés ;
- Les EES impliqués dans une gamme de recherche internationale disciplinaire et/ou multidisciplinaire et dans des projets et des collaborations constituent le plus grand groupe dans toutes les régions, sauf en Afrique subsaharienne ;
- En Afrique subsaharienne, plus de la moitié des EES (56%) mènent très peu de recherches internationales et celles-ci sont principalement menées par des chercheurs individuels ;
- L'édition actuelle de l'enquête identifie une augmentation des établissements engagés dans un large éventail de projets de recherche internationale disciplinaire et/ou multidisciplinaire, avec 31% déclarant une telle implication, contre 24% dans la 5^{ème} édition.

Principales sources de financement de la recherche internationale

- Les trois principales sources de financement de la recherche internationale sont : les subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales étrangères, les subventions des agences gouvernementales nationales et les ressources propres de l'institution ;
- L'orientation enseignement/recherche des EES semble principalement affecter la capacité à obtenir des subventions des agences nationales ou internationales, les EES principalement axés sur la recherche étant dans une position plus favorable que les EES principalement axés sur l'enseignement, qui doivent davantage compter sur l'utilisation des ressources propres de l'institution.
- Les établissements publics d'enseignement supérieur ont une plus grande capacité à attirer des subventions des agences nationales et internationales par rapport aux établissements privés, qui sont presque obligés de compter sur leurs propres ressources pour mener des recherches internationales ;
- Il existe d'importantes différences entre les différentes régions du monde en ce qui concerne les principales sources de financement de la recherche internationale, allant des subventions des agences gouvernementales nationales en Europe et en Amérique du Nord, aux ressources propres institutionnelles dans toutes les autres régions ;
- La comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale suggère que l'accès aux subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales étrangères a

diminué, en particulier en Afrique subsaharienne, et par conséquent, les EES doivent davantage compter sur leur propre financement institutionnel pour mener des recherches internationales.

Répercussions sur l'internationalisation de la recherche des changements dans les relations politiques entre les pays

- Seuls en Europe (58%) et en Amérique du Nord (60%), la majorité des EES ont signalé un effet des changements dans les relations politiques entre les pays sur l'internationalisation de la recherche ;
- Il convient d'utiliser la prudence dans l'interprétation des résultats de cette question car l'analyse des réponses révèle qu'il existe malheureusement un niveau d'incohérence dans la manière dont les EES ont répondu à la question.

Partie F. Internationalisation et engagement sociétal/communautaire

Lien entre internationalisation et engagement sociétal/communautaire

- La majorité des répondants (60%) ont indiqué qu'il existe un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans leurs établissements. Cependant, seuls 22% réalisent une évaluation prouvant que les activités sont un moyen de bénéficier à la communauté locale ;
- L'Asie et le Pacifique sont la région où le pourcentage le plus élevé d'EES (69%) ont indiqué qu'il existe un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire. Cependant, le pourcentage le plus élevé d'EES qui réalisent également une évaluation prouvant cela se trouve en Afrique subsaharienne (30%).

Les façons de lier internationalisation et engagement sociétal/communautaire

- Les EES adoptent de nombreuses façons de lier l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire, les plus courantes étant l'organisation d'événements impliquant des intervenants internationaux d'autres pays, l'engagement de l'établissement dans les régions et les zones avoisinantes ainsi que le développement actif et la promotion de la coopération internationale au développement ;
- En général, les activités qui sont courantes le sont dans toutes les régions, mais il y a quelques exceptions, par exemple « Les enseignants et les chercheurs sont encouragés à fournir des services communautaires ou à mener d'autres activités d'engagement communautaire avec des partenaires étrangers » est l'activité la plus courante en Afrique subsaharienne, mais pas dans les autres régions.

Répercussions de l'internationalisation sur la compréhension interculturelle ainsi que sur le racisme et la xénophobie

- La majorité des répondants (84%) ont indiqué que l'internationalisation a joué un rôle positif dans la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie, non seulement au sein de leurs établissements mais aussi dans la communauté locale ;
- Malgré quelques différences mineures, les résultats régionaux confirment l'impact global positif de l'internationalisation sur la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie dans toutes les régions du monde.

Partie G. Les enjeux émergents et le futur de l'internationalisation

Politiques/mesures institutionnelles pour les réfugiés et les migrants

- Un peu moins de la moitié des EES (46%) ont indiqué avoir mis en œuvre des politiques ou des mesures spéciales au cours des cinq dernières années pour accueillir le nombre croissant de réfugiés et de migrants cherchant à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. De telles mesures sont plus courantes dans les EES publics que privés ;
- L'Europe se distingue comme la région avec le pourcentage le plus élevé d'établissements ayant adopté de telles mesures/politiques, suivie par l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Ce sont les deux seules régions où la majorité des EES ont des politiques/mesures en place pour les réfugiés et les migrants ;
- Seulement 30% des EES en Afrique subsaharienne et 21% en Asie et dans le Pacifique ont adopté des mesures pour soutenir les réfugiés, même si, selon le HCR, ce sont respectivement la première et la troisième région d'accueil en termes de nombre de réfugiés.

Principales politiques/mesure adoptées

- Les deux tiers (63%) des EES ayant des politiques ou des mesures spéciales en place pour soutenir les réfugiés/migrants ont indiqué prendre des mesures directes qui soutiennent les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants comme une politique ou une mesure importante adoptée par leurs établissements. La seule autre activité courante dans la majorité des EES est la création de bourses/subventions pour les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants (53%) ;
- Les politiques/mesures les plus courantes adoptées par les EES publics et privés sont différentes. Les EES publics sont plus orientés vers des actions directes qui soutiennent les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants, qui offrent un soutien spécifique aux réfugiés/migrants et qui accueillent des universitaires, des chercheurs ou du personnel administratif réfugiés/migrants. Les EES privés sont plus orientés vers le travail avec les ONG et les groupes de la société civile pour faciliter l'intégration des réfugiés/migrants ;
- Le nombre de réponses dans certaines régions est faible et donc l'analyse régionale doit être interprétée avec prudence. Cependant, l'analyse montre une certaine variabilité en termes de mesures mises en œuvre entre les différentes régions.

Lien entre l'internationalisation et le développement durable

- La majorité des EES (59%) établissent un lien entre l'internationalisation et le développement durable, au-delà de l'action climatique ;
- Plus d'EES publics établissent un lien entre l'internationalisation et le développement durable que d'EES privés ;
- L'Asie et le Pacifique sont clairement la région où le lien entre l'internationalisation et le développement durable est le plus avancé, puisque 52% des établissements de cette région ont indiqué avoir une politique ou une stratégie en place pour utiliser l'internationalisation comme moyen de soutenir le développement durable ;
- L'Amérique du Nord est la seule région où le pourcentage d'EES liant l'internationalisation et le développement durable est inférieur à 50%.

Internationalisation et diversité, équité et inclusion

- La grande majorité des établissements (87%) ont confirmé que leurs politiques et activités

- d'internationalisation tiennent compte de la diversité, de l'équité et de l'inclusion ;
- Le groupe cible pour l'équité et l'inclusion varie selon la région : les « personnes issues de milieux économiques défavorisés » sont le groupe cible prioritaire en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie et dans le Pacifique et en Afrique subsaharienne ; les « personnes vivant avec un handicap », en Europe et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, et les « minorités ethniques/culturelles » en Amérique du Nord.

Défis futurs attendus pour recruter des étudiants internationaux en mobilité de diplôme

- Le manque de soutien financier se pose comme le défi le plus important, le seul commun à une majorité de répondants (56%) ;
- Le manque de soutien financier est le défi le plus important identifié par toutes les régions sauf l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Dans cette région, ainsi qu'en Europe, aucun défi commun n'est identifié par les répondants, ce qui démontre un ordre de défis très varié.

Priorités futures pour l'internationalisation

- Il n'y a pas de priorité future commune au niveau mondial ;
- Alors qu'en Asie et dans le Pacifique ainsi qu'en Europe, il n'y a pas de priorité future commune pour la majorité des EES, dans toutes les autres régions, il y en a au moins une ;
- « La formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et globales » est la priorité future la plus pressante en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, et dans une moindre mesure également en Amérique latine et dans les Caraïbes, où la majorité des EES identifient également une autre priorité future comme « L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants ». En Amérique du Nord, « L'augmentation du nombre d'étudiants internationaux entrants en mobilité de diplôme » est la priorité future la plus pressante.

ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE ET PROFIL DES ÉTABLISSEMENTS RÉPONDANTS

Échantillon de l'enquête et profil des établissements répondants

Cette partie résume les caractéristiques des échantillons, telles que le nombre et la répartition régionale des réponses, la langue dans laquelle les répondants ont répondu, leur position au sein de l'établissement et les unités et/ou individus dans l'établissement qu'ils ont consultés pour répondre au questionnaire. Les principales données sont rapportées ci-dessous.

Données principales

Nombre et répartition régionale des réponses

- 722 EES de 110 pays et territoires ont répondu au sondage.
- En termes de pourcentage de réponses, l'Europe ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes sont nettement surreprésentées, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont légèrement surreprésentés, tandis que l'Amérique du Nord et surtout l'Asie et le Pacifique sont sous-représentés. L'Afrique subsaharienne est conforme à la répartition de ses EES dans la base de données mondiale sur l'enseignement supérieur de l'AIU (Portail WHED).

Répartition linguistique des réponses

- La majorité des EES (65 %) ont répondu au sondage en anglais, mais le pourcentage d'EES ayant répondu en espagnol est également significatif (26 %). En comparaison avec la 5^{ème} Enquête global de l'AIU, le pourcentage d'EES ayant répondu en français (9 %) a considérablement diminué. La traduction du sondage en espagnol a clairement facilité la collecte de données en provenance d'Amérique latine et des Caraïbes.

Position des répondants

- Plus de 50 % des répondants sont des administrateurs du bureau des relations internationales et 25 % sont membres de la direction académique.

Unités/individus consultés à l'intérieur de l'établissement pour répondre au questionnaire

- Le processus de consultation au sein des établissements est diversifié à l'échelle mondiale. Cependant, il est clair qu'il s'est principalement déroulé entre le bureau des relations internationales et la direction académique (directeurs et directeurs adjoints des établissements) et qu'il a rarement inclus d'autres unités/individus. Ce résultat est symptomatique d'une approche descendante de l'internationalisation qui comporte certains risques en termes d'implication et d'appropriation par l'ensemble de la communauté académique.

Profils institutionnels

- Profil type des établissements ayant répondu : les établissements publics de taille moyenne à petite, plus ou moins également axés sur l'enseignement et la recherche et offrant les trois types de diplôme (licence, master, doctorat).

Utilisation de la langue comme médium d'enseignement dans les établissements

- La majorité des répondants (81 %) indiquent qu'une langue officielle est le principal médium d'enseignement dans leurs établissements respectifs. Dans certains cas seulement, ils en ont signalé deux ou même trois.
- Lorsque le bilinguisme, voire le trilinguisme, est présent, c'est souvent dû au fait que le pays a plus d'une langue officielle et que les établissements adoptent ces langues officielles comme médium d'enseignement.
- Il est intéressant de souligner le rôle de l'anglais qui, bien que minoritaire dans certains établissements prend le pas en tant que principal médium d'enseignement même s'il n'est pas l'une des langues officielles du pays.

Introduction, nombre et répartition régionale des réponses

Comme mentionné précédemment, l'enquête a recueilli des réponses uniques de 722 EES du monde entier.

Répartition régionale

Les répondants étaient répartis dans 110 pays et territoires¹.

Les EES ont été invités à identifier leur pays ou territoire à partir d'une liste prédéfinie.

L'AIU a divisé les pays en six régions pour la 6^{ème} édition, suivant le schéma des 4^{ème} et 5^{ème} Enquêtes mondiales. Cependant, dans cette édition, l'Afrique a été divisée en deux régions : l'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord, cette dernière étant combinée avec le Moyen-Orient. Les autres régions sont restées inchangées. Les nouvelles divisions régionales sont les suivantes :

- 1) Asie et Pacifique
- 2) Europe²
- 3) Amérique latine et Caraïbes
- 4) Afrique subsaharienne
- 5) Afrique du Nord et Moyen-Orient³
- 6) Amérique du Nord⁴

La liste des pays et leur répartition dans les six différentes régions est présentée en annexe 4.

La répartition régionale des EES est la suivante : 281 répondants proviennent d'Europe (39%), 224 d'Amérique latine et des Caraïbes (31%), 69 d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (9%), 62 proviennent d'Asie et du Pacifique (9%), 43 d'Afrique subsaharienne (6%) et 43 d'Amérique du Nord (6%) (figure 1)

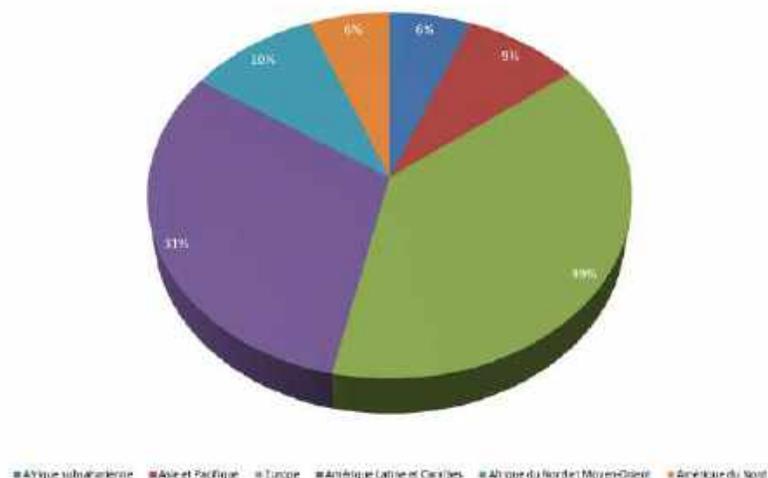
¹ 108 États membres des Nations unies (ONU), un État non membre des Nations unies (Palestine) et une région administrative spéciale de la République populaire de Chine (Macao).

² L'Europe comprend tous les États membres du Conseil de l'Europe ainsi que la Biélorussie et la Fédération de Russie.

³ Pour cette enquête, la Mauritanie a été incluse dans l'Afrique du Nord et non dans l'Afrique subsaharienne.

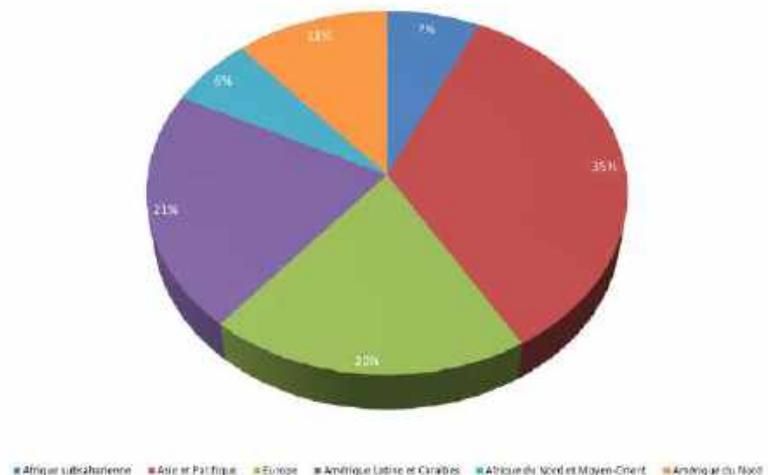
⁴ L'Amérique du Nord comprend uniquement deux pays : le Canada et les États-Unis d'Amérique, le Mexique étant inclus dans l'Amérique latine et les Caraïbes.

Distribution régionale des réponses



Cela peut être comparé à la répartition des 20 903 EES dans la base de données sur l'enseignement supérieur mondial de l'AIU - WHED⁵ (Figure 2) :

Distribution régionale des EES dans la base de données WHED de l'AIU



En comparant les deux chiffres, il est évident que les EES d'Asie et du Pacifique ainsi que d'Amérique du Nord sont sous-représentés dans l'enquête, tandis que les EES d'Europe et d'Amérique latine et des Caraïbes sont surreprésentés ; les EES d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient sont légèrement

⁵ La base de données sur l'enseignement supérieur dans le monde (WHED) de l'AIU est l'outil de référence en ligne unique de l'Association internationale des universités qui fournit des informations complètes et détaillées sur les systèmes d'enseignement supérieur et les diplômes (dans 196 pays) et les établissements (près de 21 000) à travers le monde. <https://whed.net/home.php> (consulté en juillet 2023). Elle a été utilisée pour créer la liste de diffusion de l'enquête.

surreprésentés, tandis que l'Afrique subsaharienne est en ligne avec la répartition de ses EES dans le WHED.

Comparaison avec la 4^{ème} et la 5^{ème} Enquête mondiale de l'AIU

Le nombre de réponses recueillies dans la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU est inférieur par rapport aux éditions précédentes menées en 2015 (5^{ème} Enquête mondiale de l'AIU, 907 établissements de 126 pays) et en 2013 (4^{ème} Enquête mondiale de l'AIU, 1 336 établissements de 131 pays).

Par rapport à la 5^{ème} édition, la baisse des réponses est évidente dans toutes les régions. La baisse la plus notable est observée en Asie et dans le Pacifique, où le nombre de répondants a presque été divisé par deux, passant de 115 à 62. L'Europe est passée de 330 à 281 répondants, l'Amérique latine et les Caraïbes ont connu une baisse de 264 à 224, et l'Amérique du Nord est passée de 53 à 43. Lorsque nous combinons l'Afrique et le Moyen-Orient, la 6^{ème} édition montre également une diminution de 145 réponses à 112.

Au niveau des pays, les baisses par rapport à la 6^{ème} édition de l'Enquête mondiale par rapport à la 5^{ème} sont relativement faibles lorsque nous comparons les baisses de la 5^{ème} à la 4^{ème} édition. Cependant, des baisses significatives du nombre de répondants sont encore observées au Brésil (de 56 à 18), au Mexique (de 115 à 81) et en Espagne (de 44 à 12). Cependant, ces trois pays sont ceux qui ont connu une forte augmentation du nombre de réponses de la 4^{ème} à la 5^{ème} édition, ce qui semble indiquer une très bonne participation à l'enquête dans ces pays pour la 5^{ème} édition, sans que cela ne soit renouvelé dans la 6^{ème} édition.

D'autres pays où l'enquête a connu un déclin significatif sont rapportés dans le tableau 1 :

Pays	Différences entre les 5 ^{ème} et 6 ^{ème} Enquêtes mondiales	Diminution du nombre de réponses
Colombie	-19	De 52 à 33
Vietnam	-18	De 19 à seulement 1
États-Unis d'Amérique	-13	De 41 à 28
Roumanie	-13	De 19 à 6
Japon	-10	De 13 à seulement 3
Fédération de Russie	-10	De 13 à seulement 3
Inde	-10	De 26 à 16

Parmi ces pays, il est intéressant de mentionner deux groupes : ceux qui ont connu un déclin dans la 6^{ème} édition après une augmentation de la 4^{ème} à la 5^{ème} (Colombie et Viet Nam) et ceux qui ont connu un déclin continu de la 4^{ème} à la 5^{ème} et de la 5^{ème} à la 6^{ème} (Fédération de Russie et États-Unis d'Amérique).

Il est difficile d'identifier les causes du déclin des réponses, ou celles spécifiques à une région ou à un pays. Les causes peuvent être multiples et peuvent différer d'un pays à l'autre.

L'explication la plus probable est que les EES, bien que conscients de l'enquête, sont souvent sollicités pour répondre à des enquêtes par leurs gouvernements nationaux et d'autres organisations, ce qui pourrait conduire à une « fatigue des enquêtes ».

La répartition globale est similaire à celle de la 5^{ème} Enquête mondiale, même si la sur-représentation de l'Amérique latine et des Caraïbes et de l'Europe est encore plus prononcée dans la 6^{ème} édition, car ces deux régions représentent 70 % de toutes les réponses alors qu'elles ne représentent que 41 % des EES dans le WHED.

Comme indiqué précédemment, l'enquête a connu une baisse significative du nombre de réponses dans toutes les régions, en particulier en Asie-Pacifique (de 115 à 62). Cependant, le taux de réponse a augmenté dans certains pays de plusieurs régions, notamment en Azerbaïdjan (de 5 à 26).

Les pays où il y a eu une augmentation substantielle du nombre de réponses sont rapportés dans le tableau 2 :

Pays	Différences entre les 5 ^{ème} et 6 ^{ème} Enquêtes mondiales	Diminution du nombre de réponses
Azerbaïdjan	+21	De 5 à 26
Iraq	+13	De 6 à 19
Finlande	+8	De 4 à 12
Oman	+8	De 0 à 8
Grèce	+7	De 1 à 8
Nigéria	+7	De 9 à 16
Philippines	+7	De 3 à 10

Le nombre accru de réponses dans certains des pays mentionnés ci-dessus (c'est-à-dire l'Azerbaïdjan et le Nigéria) pourrait s'expliquer par la promotion active menée par les membres du Conseil d'administration de l'AIU dans les pays respectifs.

Taux de réponse

Aucun taux de réponse clair pour l'enquête ne peut être calculé, et nous en expliquons les raisons dans ce qui suit.

Initialement, l'enquête a été distribuée par courriel à tous les EES ayant une adresse courriel répertoriée dans la base de données de l'enseignement supérieur mondial de l'IAU - (WHED). Le nombre total d'EES répertoriés dans le WHED au moment du lancement de l'enquête était de 20 903. Cependant, nous ne pouvons pas utiliser cela comme le nombre total d'établissements contactés pour les raisons suivantes :

- 1) Le nombre d'EES dans le WHED avec une adresse courriel n'était pas constant pendant les mois où l'enquête était ouverte ; il a augmenté à mesure que davantage d'adresses étaient ajoutées en raison des mises à jour en cours par l'AIU ;
- 2) L'AIU a pu suivre les adresses courriels qui fonctionnaient - le taux de distribution était de 98 %, le taux d'ouverture était en moyenne de 30 % et le taux de clic était en moyenne de 7 % pour les différentes campagnes par courriel.
- 3) L'enquête a été distribuée non seulement par courriel aux contacts WHED, mais aussi par des organisations partenaires qui ont utilisé leurs propres listes de contacts et ont promu l'enquête en ligne via des médias sociaux tels que Twitter et LinkedIn. L'AIU a également promu l'enquête sur son site Web officiel et les mêmes canaux de médias sociaux que les organisations partenaires. Trois liens différents pour répondre à l'enquête ont été créés et suivis ; la

distribution finale des réponses pour ces canaux est la suivante : les médias sociaux et site Web ont conduit à 258 réponses, les partenaires à 235 réponses et les campagnes par courriel à 229 réponses.

Signification statistique

Afin de tirer des conclusions significatives des résultats, il est important de vérifier si la taille de l'échantillon de la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU a une signification statistique, c'est-à-dire dans quelle mesure les répondants à la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU sont représentatifs de la répartition globale des EES dans le WHED, dans une région spécifique et dans un pays spécifique.

Sans entrer dans trop de détails statistiques, il y a deux concepts importants à introduire : la marge d'erreur et le niveau de confiance.

La marge d'erreur fait référence à la mesure par laquelle les réponses des répondants reflètent les points de vue de la population.

Par exemple, le résultat d'une question pourrait montrer que X % des répondants répondent Y. Une marge d'erreur de 5 % ajouterait 5 % de chaque côté de ce pourcentage X, ce qui signifie qu'en réalité un pourcentage compris entre X-5 % et X+5 % des répondants répondrait Y.

La marge d'erreur maximale qui est généralement utilisée est de 10 %.

Le niveau de confiance mesure l'importance de la sélection de l'échantillon dans les résultats. En d'autres termes, si l'enquête devait être répétée avec X échantillons supplémentaires sélectionnés de manière aléatoire dans la population globale, à quelle fréquence les résultats obtenus dans un échantillon diffèrent-ils significativement de ceux obtenus en utilisant les autres X échantillons ? Un niveau de confiance de 95 % signifie que les mêmes résultats seront reproduits 95 % du temps.

La marge d'erreur minimale qui est généralement utilisée est de 80 %.

La signification statistique de la taille de l'échantillon (le nombre de réponses collectées) d'une enquête dépend de la taille de l'échantillon lui-même et de la taille de la population.

Il existe une formule mathématique qui nous permet de calculer la signification statistique de la taille de l'échantillon (le nombre de réponses) d'une enquête⁶.

En tenant compte de la taille de la population (20 903 EES dans le WHED), le nombre de réponses au niveau mondial est suffisamment important pour être statistiquement significatif, avec une marge d'erreur de 5 % à un niveau de confiance de 99 %.

⁶ (En anglais uniquement) <https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size/>
https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/?ut_source=help_center&utm_expid=cOMOLyyUQhg_bVct5bsJIAA.0&utm_referrer=https%3A%2F%2Fhelp.surveymonkey.com%2Farticles%2Fen_US%2Fkb%2FHow-many-respondents-do-I-need

(Dernier accès en juillet 2023)

Par conséquent, les répondants à la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU offrent un échantillon très représentatif de la population globale des EES au niveau mondial.

En revanche, au niveau régional, la signification statistique varie selon les six régions :

- Le nombre de réponses en Europe et en Amérique latine et dans les Caraïbes est suffisamment important pour être statistiquement significatif avec une marge d'erreur de 5 % et un niveau de confiance de 90 % et 85 % respectivement ;
- Le nombre de réponses en Asie-Pacifique et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient est statistiquement significatif avec une marge d'erreur de 10 % et un niveau de confiance de 85 % ;
- Le nombre de réponses en Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord est statistiquement significatif avec une marge d'erreur de 10 % et un niveau de confiance de 80 %.

Cela signifie que la signification statistique des résultats pour l'Asie-Pacifique, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ainsi que l'Afrique subsaharienne et l'Amérique du Nord est faible, autrement dit, bien que les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU puissent être utilisés pour faire des comparaisons régionales, ils pourraient ne pas être représentatifs de la population globale des EES dans ces régions, en particulier en Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord.

C'est quelque chose à garder à l'esprit lorsque les résultats régionaux sont présentés dans les prochaines sections du rapport.

En général, le nombre de réponses par pays n'est pas suffisamment important pour être statistiquement significatif et donc pour permettre une analyse nationale (les exceptions étant le Mexique et l'Azerbaïdjan et, dans une moindre mesure, l'Allemagne et l'Argentine)⁷.

Les données statistiques (nombre de réponses, nombre d'établissements, etc.) pour tous les pays sont rapportées en Annexe 5.

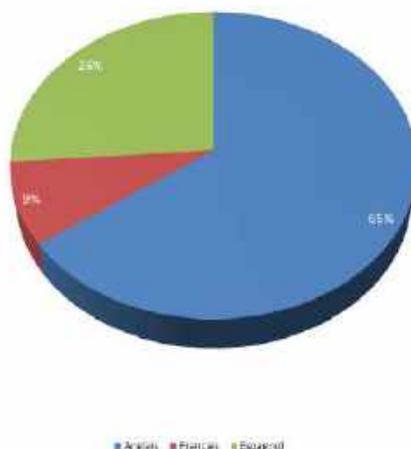
Réponses selon la langue employée

La 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU sur l'internationalisation était une enquête en ligne disponible en trois langues : anglais, français et espagnol.

La répartition globale des réponses par langue est rapportée dans la figure 3.

⁷ Le nombre de réponses au Mexique (niveau de confiance de 90 %), en Azerbaïdjan (niveau de confiance de 85 %), en Allemagne et en Argentine (tous deux à un niveau de confiance de 80 %) est statistiquement significatif, avec une marge d'erreur de 10 %.

Distribution des EES par langue de réponse

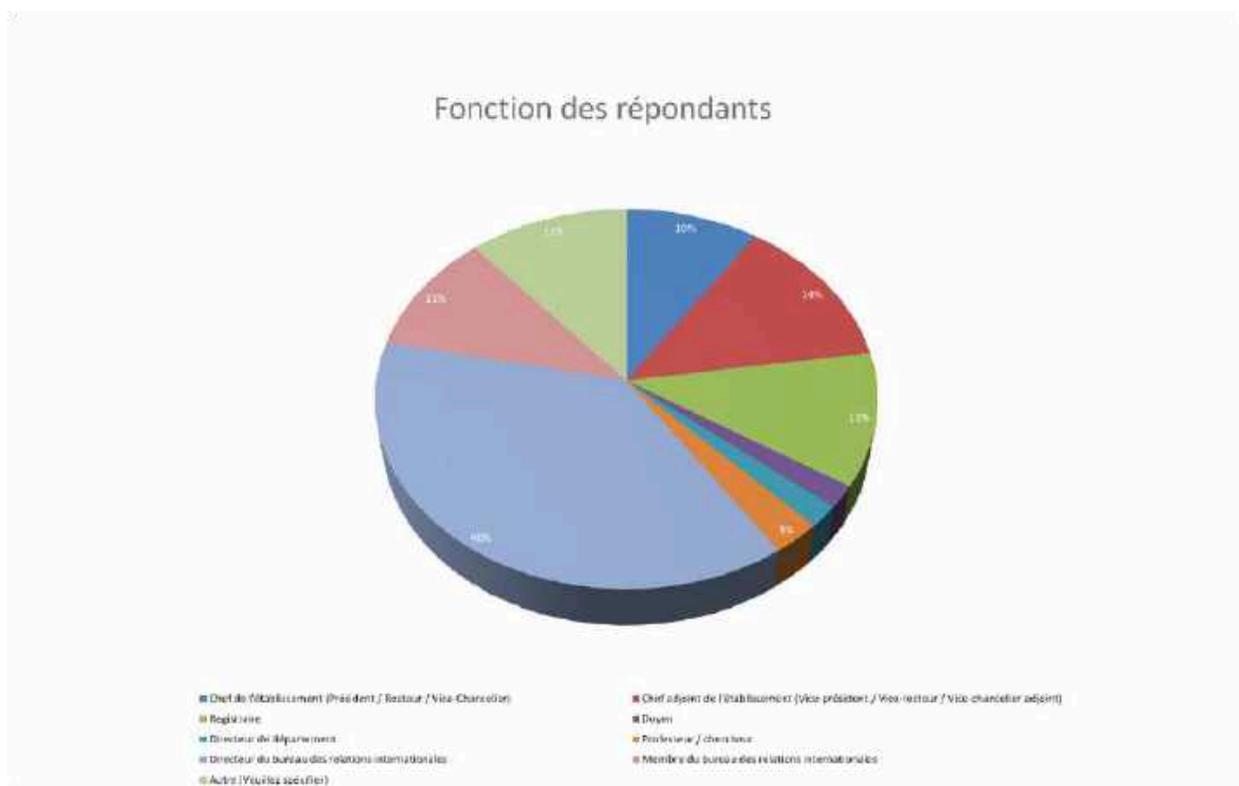


La répartition détaillée et l'analyse des réponses selon la langue dans les différentes régions et une comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale de l'AIU sont disponibles en Annexe 6.

En résumé, la 6^{ème} Enquête mondiale a vu une augmentation du pourcentage de réponses en anglais (65% contre 54%), tandis que le pourcentage d'EES répondant en français a significativement diminué (9% contre 20%) par rapport à la 5^{ème} édition. La disponibilité de l'enquête en espagnol a probablement contribué à collecter des réponses d'EES en Amérique latine et dans les Caraïbes, où répondre en anglais aurait pu être un obstacle. Cependant, évaluer la contribution des pays francophones, en particulier en Afrique, est difficile en raison de la diminution des réponses. Malgré ces changements, il y a une diminution globale du nombre total de réponses dans les trois langues.

Position des répondants

La position des personnes qui ont répondu à l'enquête varie, avec les responsables des bureaux internationaux représentant le plus grand groupe avec environ 40 %. Les membres du personnel des bureaux des relations internationales, avec la direction du personnel du bureau des relations internationales, représentent plus de la moitié des répondants. Compte tenu du fait que la majorité des répondants qui ont choisi « autre » occupent des postes administratifs (par exemple, assistant du vice-recteur chargé de l'internationalisation, responsable du service de mobilité académique, conseiller en internationalisation, etc.), on peut en conclure que la majorité des répondants sont des membres du personnel administratif plutôt qu'académique. Les chefs d'établissements ainsi que les adjoints aux chefs d'établissements représentent près d'un quart de tous les répondants (figure 4).



Globalement, le résultat de la 6^{ème} Enquête mondiale est le même que celui de la 5^{ème} édition. Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, les responsables de bureaux des relations internationales représentaient 37 % des répondants et, avec les membres du personnel des bureaux des relations internationales, ils représentaient 50 % du total, tandis que la direction académique (les chefs d'établissements et les adjoints aux chefs d'établissements) constituait 25 % des répondants, exactement comme dans l'édition actuelle.

Unités/personnes consultées à l'intérieur de l'établissement pour répondre au questionnaire

Comme mentionné précédemment, la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU est destinée à être une enquête institutionnelle ; il a donc été suggéré que les établissements répondent d'un point de vue institutionnel et que la consultation soit effectuée avec toutes les unités/personnes afin de recueillir les informations nécessaires.

Les résultats de la question précédente sur la position des répondants doivent être pris en compte pour analyser les réponses à cette question ; les résultats globaux n'ont pas de sens à moins que la position du répondant soit définie.

Les « directeurs du bureau des relations internationales » - le plus grand groupe de répondants - ont consulté une variété d'unités/personnes, mais il n'y a pas une seule unité qui ressort comme étant commune à la majorité des EES, ce qui souligne que le processus variait au sein des établissements. Les

unités/personnes les plus couramment consultées étaient les « Membres du bureau des relations internationales » dans 42 % des EES, et le « Chef adjoint de l'établissement » dans 39 % des EES.

Nous obtenons des résultats similaires lorsque les chefs d'établissement ont répondu. Pour eux, il n'y a aucune unité/personne qui se démarque comme étant consultée dans la majorité des EES, mais les plus courants étaient le « Chef adjoint de l'établissement » (dans 47 % des EES) et le « Directeur du bureau des relations internationales » (43 %).

La situation est légèrement plus claire lorsque les répondants sont des adjoints aux chefs d'établissements ; même s'il y a encore une variété, un peu plus de la moitié ont indiqué avoir consulté le chef du bureau des relations internationales et légèrement moins ont consulté d'autres adjoints aux chefs d'établissements.

Lorsque les membres du personnel des bureaux des relations internationales ont répondu, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils consultaient uniquement deux types d'individus : le chef du bureau des relations internationales (66 %) et d'autres membres du personnel du bureau des relations internationales (52 %). Comme ces réponses provenaient entièrement du bureau des relations internationales, elles peuvent être quelque peu biaisées et donc ne pas être représentatives de la perspective institutionnelle.

Le nombre de tous les autres répondants est trop faible pour permettre une analyse significative.

En conclusion, les résultats montrent que le processus de consultation à l'intérieur des établissements est diversifié. Toutefois, il est clair que cela s'est principalement déroulé entre le bureau des relations internationales et la direction académique (chefs et adjoints aux chefs d'établissement) et qu'il incluait rarement d'autres unités/personnes.

Ce résultat est symptomatique d'une approche descendante de l'internationalisation, ce qui comporte certains risques pour l'implication et la responsabilisation de l'ensemble de la communauté académique.

Profils institutionnels

Pour fournir une image complète des établissements participants, l'enquête a également porté sur le niveau des certifications offertes, la taille des effectifs étudiants, le type d'établissement (c'est-à-dire public vs privé) et le degré d'orientation sur la recherche et/ou l'enseignement.

Niveau des certifications offertes

Presque tous les EES offrent des programmes de licence, avec un pourcentage légèrement inférieur offrant des programmes de master, et plus des deux tiers des EES fournissant des certifications au niveau doctoral (figure 5).



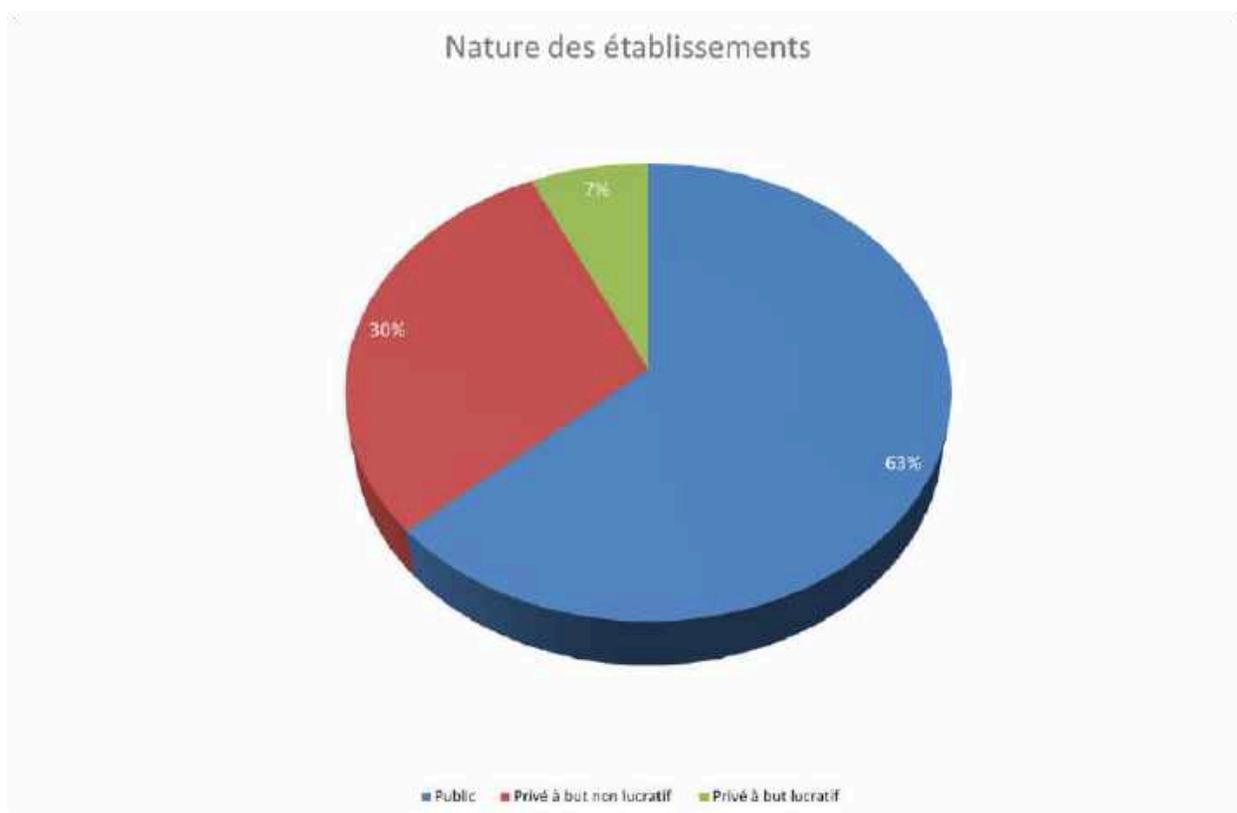
Ce résultat est très similaire à celui de la 5^{ème} Enquête mondiale (licence 91%, master 84% et doctorat 67%).

Malheureusement, il a été noté qu'il y avait quelques incohérences dans les réponses reçues des EES participantes concernant le niveau des certifications offertes, avec 34 EES indiquant « Doctorat » comme le seul niveau d'éducation offert par l'établissement. Ces incohérences ont été examinées et vérifiées avec soin, et il a été déterminé que les réponses erronées ne reflétaient pas fidèlement les offres réelles de ces établissements. Néanmoins, dans l'optique de maintenir l'intégrité des données et l'inclusivité, ces réponses ont été conservées dans l'ensemble de données pour de plus amples analyses.

Dans les sections suivantes, l'analyse globale inclut toutes les réponses reçues, cohérentes et incohérentes, pour fournir une représentation complète des données de l'enquête. Cependant, pour garantir la transparence et atténuer l'impact potentiel de ces incohérences, une analyse séparée du niveau des certifications offertes, corrigeant ainsi les réponses des 34 EES mentionnées plus haut, est présentée en Annexe 9.

Types d'établissement

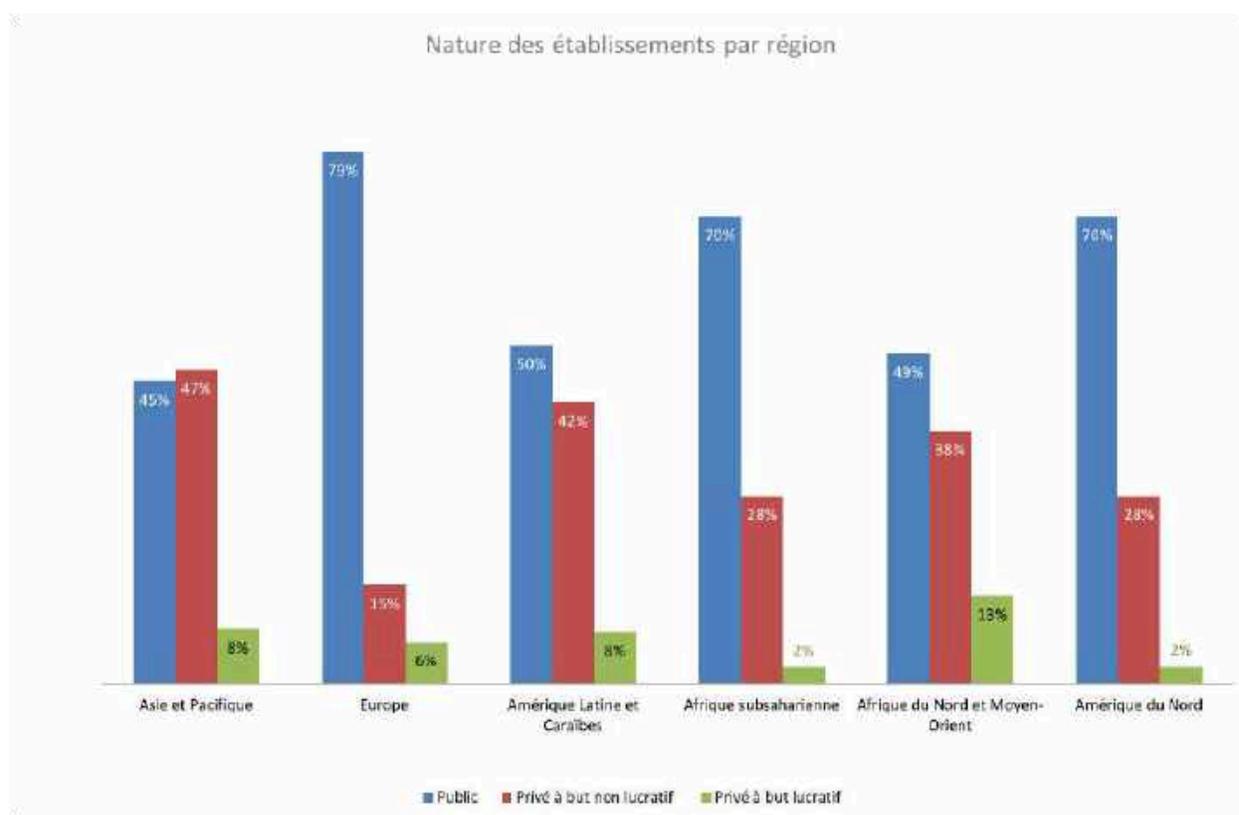
La majorité des réponses proviennent d'établissements publics, 458 sur 722, soit environ 63%, 214 (30%) proviennent d'établissements privés à but non lucratif et 43 (7%) d'établissements à but lucratif (figure 6).



En comparant cette distribution avec les données du WHED (43% d'établissements publics vs 57% privées), il est clair que les EES publics sont surreprésentés dans la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU, tandis que les EES privés sont sous-représentés.

La répartition des réponses n'est pas la même dans toutes les régions. Alors qu'en Europe (79%), en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne (toutes deux à 70%), la majorité des répondants sont des établissements publics, en Asie & Pacifique (55% des établissements, avec 47% qui sont à but non lucratif et 8% à but lucratif) les répondants des établissements privés sont majoritaires. En Amérique latine & dans les Caraïbes et en Afrique du Nord & au Moyen-Orient, il y a une répartition presque égale entre les établissements publics et privés.

Le pourcentage de répondants des établissements privés à but lucratif est faible dans toutes les régions, l'Afrique du Nord & au Moyen-Orient ayant le pourcentage le plus élevé à 13 % (figure 7).

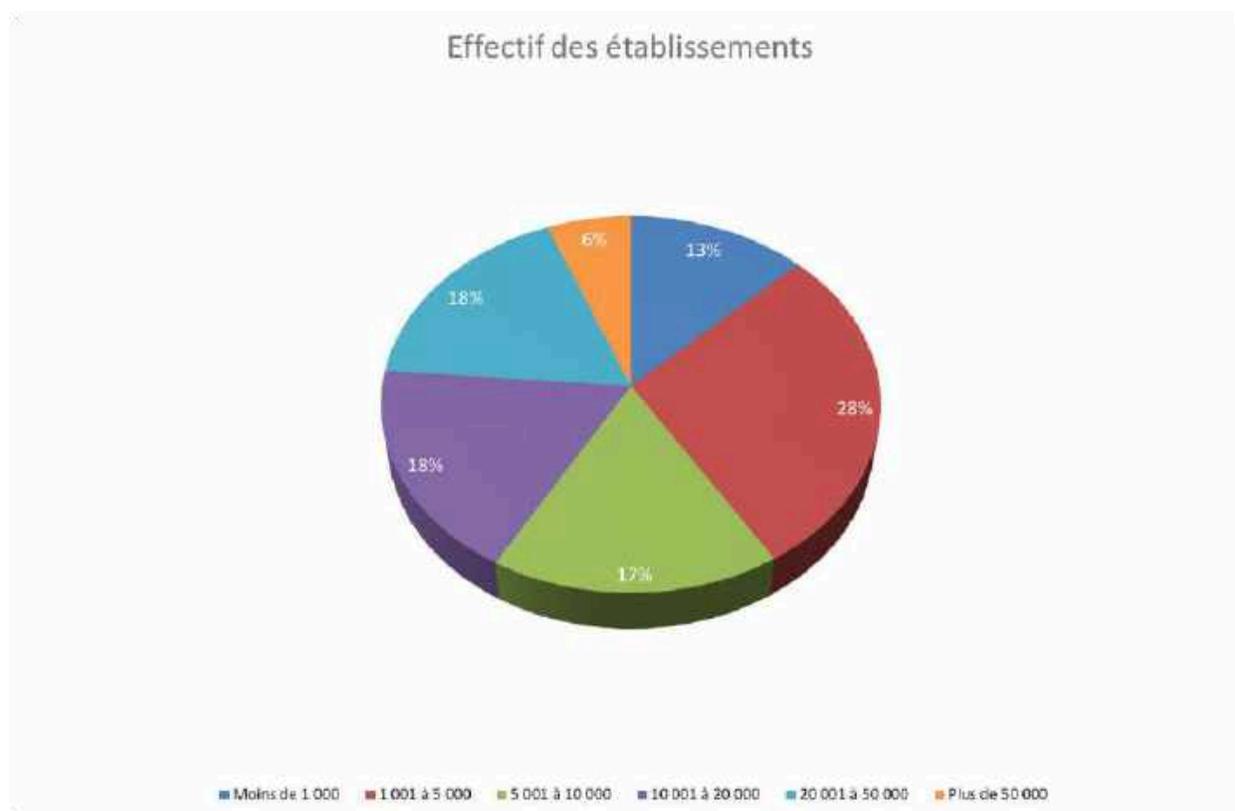


Encore une fois, en comparant ces résultats avec la distribution des EES dans le WHED, on constate un degré variable de sur-représentation des établissements publics dans toutes les régions. En Afrique du Nord et au Moyen-Orient, la différence est faible (49% vs 46%), en Asie & Pacifique elle est relativement faible (45% vs 39%), en Europe elle commence à devenir substantielle (79% vs 68%) mais elle n'inverse pas l'équilibre, tandis qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (50% vs 33%), en Afrique subsaharienne (70% vs 39%) et en Amérique du Nord (70% vs 33%) elle est substantielle et totalement opposée à la distribution du WHED. Il convient de rappeler, surtout en ce qui concerne l'Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord, que les résultats de l'enquête décrivent les EES publics plutôt que l'ensemble du secteur. La raison pour laquelle les EES publics répondent plus que les EES privés pourrait s'expliquer par le fait que de nombreuses EES privés dans le monde sont de petits établissements orientés vers l'enseignement qui ne sont pas spécifiquement engagés à l'international. Cependant, il s'agit uniquement d'une hypothèse.

Enfin, lorsque nous comparons ces résultats avec ceux de la 5^{ème} Enquête mondiale, le pourcentage de répondants des établissements publics est passé de 72% à 63%, tandis que le nombre de répondants des établissements privés à but non lucratif et à but lucratif est passé de 24% à 30% et de 4% à 7% respectivement.

Taille des établissements

En termes d'effectif étudiant total pour l'année académique débutant en 2021, la plupart des réponses provenaient d'établissements de petite à moyenne taille, avec 58% des EES comptant 10 000 étudiants ou moins (figure 8).



Cette distribution est presque identique à celle de la 5^{ème} Enquête mondiale, la plus grande variation étant seulement de 3% (les EES comptant moins de 1 000 étudiants représentaient 16% des répondants dans la 5^{ème} Enquête mondiale, tandis qu'ils représentent 13% dans la 6^{ème}).

Résumé du profil institutionnel

En résumé, on peut conclure qu'environ les deux tiers des participants sont des établissements moyens à petits (moins de 20 000 étudiants), qui se concentrent presque à parts égales sur l'enseignement et la recherche, qui offrent les trois types de diplôme (licence, master, doctorat) et qui sont soit en Europe, soit en Amérique latine & dans les Caraïbes.

Ce profil d'un établissement typique répondant à l'enquête ressemble étroitement à celui de la 5^{ème} Enquête mondiale et, si nous excluons l'emplacement géographique, également à celui de la 4^{ème} Enquête mondiale. Le fait que les profils institutionnels des répondants soient restés stables sur trois éditions de l'enquête nous aide à interpréter les différences dans les résultats entre les trois éditions de l'enquête.

L'utilisation de la langue comme moyen d'enseignement dans les établissements

Sur les 722 réponses, la majorité générale, soit 583 (81 %), déclarent avoir une langue officielle comme principal moyen d'enseignement. Seuls dans certains cas, ils déclarent en avoir deux ou même trois.

Soixante-treize (10 %) des établissements adoptent une approche bilingue, utilisant à la fois les langues officielles et non officielles du pays dans lequel ils sont basés. L'anglais figure fréquemment comme langue d'enseignement même s'il n'est pas une langue officielle dans le pays. Il est intéressant de noter que les deux tiers de ces EES (48 sur 73) sont des établissements publics, ce qui accentue une prévalence plus élevée du bilinguisme dans les EES financés par des fonds publics.

Dans 65 établissements (9 %), nous voyons une langue qui n'est pas la langue officielle du pays prendre le pas comme principal moyen d'enseignement. L'anglais émerge comme la langue non officielle prédominante au sein de ce sous-ensemble. Il est important de reconnaître notamment les exceptions dans certains cas où des facteurs historiques, souvent liés à un passé colonial, jouent un rôle significatif. Par exemple, dans des pays comme l'Algérie, la Mauritanie, le Maroc et la Tunisie, le français se démarque comme la langue préférée d'enseignement en raison de liens historiques. De plus, 39 de ces établissements sont privés à but non lucratif, ce qui suggère une prévalence plus élevée de la dominance de la langue non officielle dans les EES financés par des fonds privés.

Ces résultats montrent qu'en termes de langue d'enseignement, le monolinguisme est encore prédominant dans le monde et que lorsque le bilinguisme voire le trilinguisme est présent, cela est souvent dû au fait que le pays a plus d'une langue officielle et que les établissements adoptent ces langues officielles comme moyens d'enseignement.

Cependant, il est intéressant de souligner le rôle de l'anglais, qui dans certains établissements est le principal moyen d'enseignement, même s'il n'est pas une langue officielle du pays. Bien que cela se produise uniquement dans une minorité d'établissements, c'est un signal de l'importance de l'anglais comme lingua franca académique.

A IMPORTANCE, BÉNÉFICES ET DÉFIS DE L'INTERNATIONALISATION

Partie A. Importance, bénéfices et défis de l'internationalisation

La partie A examine l'importance attribuée à l'internationalisation par la direction académique ; les moteurs internes et externes, les avantages, les risques et les défis/obstacles liés à l'internationalisation. Cette partie est également présente dans les éditions précédentes de l'enquête et permet de comparer les résultats et d'étudier l'évolution au fil du temps des aspects susmentionnés de l'internationalisation. Les principaux résultats sont présentés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie A

Importance de l'internationalisation

- Le degré d'importance de l'internationalisation est élevé dans la majorité des EES (77 %) et il a augmenté au cours des cinq dernières années dans tous les types d'EES, y compris ceux où le degré d'importance était et reste faible. Contrairement à ce qui a été montré dans la 5^{ème} édition de l'enquête, cette tendance pourrait contribuer à réduire les inégalités entre les EES, car l'internationalisation peut devenir importante dans tous les EES, même dans ceux où elle ne l'était pas auparavant.
- Le principal moteur de l'augmentation de l'importance de l'internationalisation au niveau mondial est clairement la « nécessité accrue de se connecter stratégiquement avec d'autres EES à l'échelle mondiale », soulignant la nature stratégique de l'internationalisation en tant que processus intentionnel entrepris par les EES.

Moteurs de l'internationalisation

- Le leadership institutionnel et le bureau des relations internationales sont identifiés comme les principaux moteurs internes de l'internationalisation.
- Au niveau mondial, il est difficile d'identifier les moteurs externes les plus importants de l'internationalisation du fait que plusieurs ont été sélectionnés par des pourcentages similaires d'EES (« La demande EES étrangers », « Les classements nationaux et internationaux », « Les politiques/agenda mondiaux (y compris l'agenda de l'ONU) », « La politique gouvernementale (nationale/étatique/provinciale/municipale) » et « La demande des entreprises et de l'industrie »). Cependant, il y a des résultats intéressants au niveau régional : « La demande des EES étrangers » est le moteur le plus important en Europe et en Amérique latine et dans les Caraïbes, même si cela est le cas par de faibles marges, tandis que « Les classements nationaux et internationaux » est le moteur le plus courant, clairement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique, mais par une faible marge. Enfin, « La demande des entreprises et de l'industrie » est le principal moteur en Amérique du Nord.

Bénéfices de l'internationalisation

- « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » reste le bénéfice le plus important de l'internationalisation au niveau mondial et dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord, comme cela a été le cas dans la 5^{ème} Enquête mondiale. « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » est le deuxième bénéfice le plus important au niveau mondial et le premier en Amérique du Nord.

Risques de l'internationalisation

- Il n'y a pas de risque institutionnel commun pour les EES au niveau mondial, mais une variété de risques (par exemple « L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et administratif », « La difficulté à la combiner/à l'intégrer aux autres priorités institutionnelles (e.g. la diversité, l'équité et l'inclusion ; le développement durable) ») ont des degrés d'importance différents dans des EES distincts. L'Europe et l'Amérique du Nord sont les deux seules régions où un risque institutionnel clair (« L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et administratif ») se pose comme étant le plus important.
- De même pour les risques sociaux, aucun risque général n'est apparu comme étant commun à la majorité des EES, ce qui illustre un ordre de risques sociaux très diversifié à travers le monde. Cependant, l'analyse régionale révèle que « La fuite des cerveaux » est clairement le risque le plus important en Afrique subsaharienne, où il a été sélectionné par les trois quarts des EES.

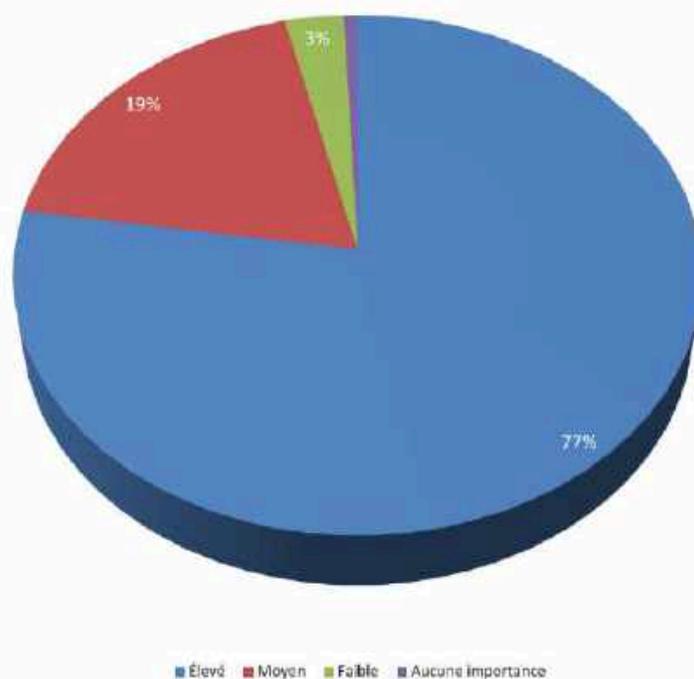
Obstacles/défis à l'internationalisation

- « L'insuffisance de ressources financières » est clairement le principal obstacle interne à l'internationalisation dans toutes les régions au niveau mondial sauf en Amérique du Nord, où il est secondaire par rapport aux « priorités concurrentes au niveau institutionnel ».
- « Le financement limité pour soutenir les actions d'internationalisation ou pour promouvoir l'enseignement supérieur à l'étranger » est l'obstacle/défi externe à l'internationalisation le plus courant dans toutes les régions au niveau mondial sauf en Amérique du Nord, où il est toujours courant pour la majorité des EES et secondaire par rapport aux « Restrictions de visa imposées par notre pays aux étudiants, chercheurs et universitaires étrangers ».

Degré d'importance de l'internationalisation pour la direction institutionnelle

Une majorité significative de répondants, soit 77 %, ont indiqué que l'internationalisation est d'une grande importance pour leur direction. Un peu moins d'un cinquième (19 %) ont répondu que l'internationalisation était d'un niveau d'importance moyen. Une petite proportion, seulement 4 %, considéraient l'internationalisation comme ayant une faible ou aucune importance pour la direction de leurs établissements (figure 9).

Degré d'importance accordé à l'internationalisation par la direction



Comparé aux résultats de la 4^{ème} Enquête mondiale (69 % d'importance élevée, 25 % moyenne et 5 % faible) et de la 5^{ème} (68 % d'importance élevée, 26 % moyenne, et 5 % faible), les résultats de la 6^{ème} édition montrent une augmentation du pourcentage de répondants indiquant une grande importance et une diminution des pourcentages indiquant une importance moyenne et faible. Cela indique que, au cours des cinq dernières années, l'internationalisation est devenue encore plus importante pour la direction des EES du monde entier.

Le résultat précédent devient encore plus intéressant compte tenu de la corrélation entre les postes occupés par les répondants de l'enquête. De manière significative, tous les acteurs institutionnels, à l'exception des professeurs/chercheurs, considèrent que leur direction institutionnelle accorde une grande importance à l'internationalisation, avec environ 80 % d'entre eux sélectionnant « degré d'importance élevé ». Cependant, seuls 55 % des professeurs/chercheurs pensent que leur direction académique attribue un « degré d'importance élevé » à l'internationalisation, 18 % d'entre eux pensant que leur direction académique considère l'internationalisation comme étant de « faible importance » ou sans « aucune importance ».

En comparaison avec la 5^{ème} Enquête mondiale, il devient évident que, quel que soit le poste des répondants, leur perception de l'importance attribuée par leur direction académique à l'internationalisation a augmenté. Cela est également vrai lorsque les répondants sont des professeurs/chercheurs, même si, comme indiqué précédemment, ils restent le groupe où la perception de l'importance attribuée par la direction est la plus faible.

Étant donné que les répondants des deux éditions de l'enquête ne sont pas affiliés aux mêmes établissements et que le nombre de réponses varie considérablement d'un groupe à l'autre, il n'est pas possible de tirer des conclusions définitives. Toutefois, il semble que les professeurs/chercheurs aient

une perception relativement plus faible de l'importance attribuée à l'internationalisation par leur direction académique par rapport à tout autre acteur institutionnel (tableaux 3 et 4).

6^{ème} Enquête mondiale

Degré d'importance de l'internationalisation par la direction institutionnelle	Direction de l'établissement	Direction adjointe de l'établissement	Registraire	Doyens	Direction de département académiques	Direction du bureau des relations internationales	Personnel du bureau des relations internationales	Enseignants / chercheurs	Autres	Tous
Élevé	84%	85%	81%	80%	79%	77%	73%	55%	74%	77%
Moyen	12%	13%	19%	13%	21%	19%	24%	27%	24%	19%
Faible	4%	2%	0%	7%	0%	4%	3%	9%	2%	3%
Aucune importance	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	9%	0%	1%

5^{ème} Enquête mondiale

Degré d'importance de l'internationalisation par la direction institutionnelle	Direction de l'établissement	Direction adjointe de l'établissement	Registraire	Doyens	Direction de département académiques	Direction du bureau des relations internationales	Personnel du bureau des relations internationales	Enseignants / chercheurs	Autres	Tous
Élevé	76%	80%	62%	62%	65%	66%	69%	45%	73%	68%
Moyen	20%	17%	29%	31%	32%	29%	23%	37%	22%	26%
Faible	3%	4%	10%	8%	3%	5%	5%	11%	1%	5%
Aucune importance	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	8%	1%	1%
Ne sait pas	1%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	3%	1%

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différence entre les EES publics et privés en termes de niveau d'importance de l'internationalisation par la direction institutionnelle.

En revanche, l'analyse régionale montre que le degré d'importance de l'internationalisation par la direction institutionnelle n'est pas le même dans toutes les régions du monde. L'internationalisation est très importante en Asie et au Pacifique ainsi qu'en Europe (toutes deux à 85 %), où les EES signalent un degré « élevé » d'importance pour l'internationalisation. Elle est également importante dans toutes les autres régions du monde, bien que le pourcentage d'EES signalant un degré « élevé » d'importance diminue à 77 % en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, à 72 % en Afrique subsaharienne, à 70 % en

Amérique latine et dans les Caraïbes et à 63 % en Amérique du Nord, où 9 % signalent une « faible » degré d'importance, le pourcentage le plus élevé de toutes les régions (tableau 5).

En comparant ce résultat avec la 5^{ème} Enquête mondiale (tableau 6), on observe une légère augmentation de l'importance de l'internationalisation dans la plupart des régions. On peut observer une augmentation en Asie et Pacifique ainsi qu'en Europe, où l'importance élevée de l'internationalisation est passée d'environ 70 % à 85 %.

L'Amérique latine et les Caraïbes ont également connu une augmentation notable, avec un degré d'importance élevée passant de près de 60 % à 70 %. Même en Amérique du Nord, où l'importance était et reste la plus faible, il y a eu une amélioration avec une importance élevée passant de 53 % à 63 %. L'Afrique subsaharienne ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ont des distributions régionales différentes de la 5^{ème} édition qui rendent la comparaison directe difficile. Cependant en comparant les pourcentages d'EES choisissant une importance élevée, il semble qu'il y ait eu une diminution de la perception de l'importance de l'internationalisation de la 5^{ème} à la 6^{ème} édition dans ces deux régions. Les raisons de la diminution apparente de l'importance de l'internationalisation dans ces deux régions ne sont pas faciles à établir.

Tableau 5 : 6^{ème} Enquête mondiale

Degré d'importance de l'internationalisation pour la direction institutionnelle	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Élevé	85%	85%	70%	72%	77%	63%	77%
Moyen	13%	12%	26%	26%	17%	28%	19%
Faible	2%	2%	4%	2%	3%	9%	3%
Aucune importance	0%	1%	0%	0%	3%	0%	1%

Tableau 6 : 5^{ème} Enquête mondiale

Degré d'importance de l'internationalisation pour la direction institutionnelle	Afrique	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Élevé	77%	71%	72%	59%	83%	53%	68%
Moyen	15%	24%	24%	33%	14%	34%	26%
Faible	5%	3%	3%	6%	3%	11%	5%
Sans importance	2%	0%	0%	1%	0%	2%	1%
Ne sait pas	2%	1%	0%	2%	0%	0%	1%

Enfin, il est intéressant de signaler que les résultats pour l'Europe sont en phase avec les résultats de l'enquête sur les tendances de l'Association européenne des universités (EUA, à paraître) :

l'internationalisation est classée comme étant d'une importance capitale pour les participants, qui sont des leaders d'EES dans les espaces européens de l'enseignement supérieur : 83% d'entre eux déclarent que l'internationalisation est d'une grande importance et 15% la classent comme d'importance moyenne.

Changement du niveau d'importance de l'internationalisation pour le leadership académique au cours des cinq dernières années

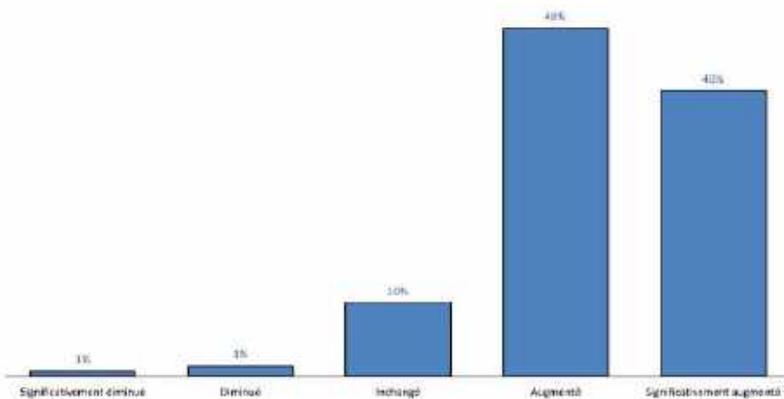
En examinant comment le degré d'importance de l'internationalisation a changé pour la direction institutionnelle au cours des cinq dernières années, on remarque que plus de 82% ont répondu que le niveau a augmenté, que 32% indiquent qu'il a « significativement augmenté » et que 50% affirment qu'il a « augmenté » (figure 10).



Ce résultat est conforme à l'augmentation du nombre d'EES attribuant une grande importance à l'internationalisation depuis la 5ème Enquête mondiale. Cependant, il est intéressant d'analyser séparément cette variation du degré d'importance pour chacun des trois groupes de répondants, à savoir ceux qui ont répondu « élevé », « moyen » et « faible » à la question sur l'importance de l'internationalisation pour la direction institutionnelle.

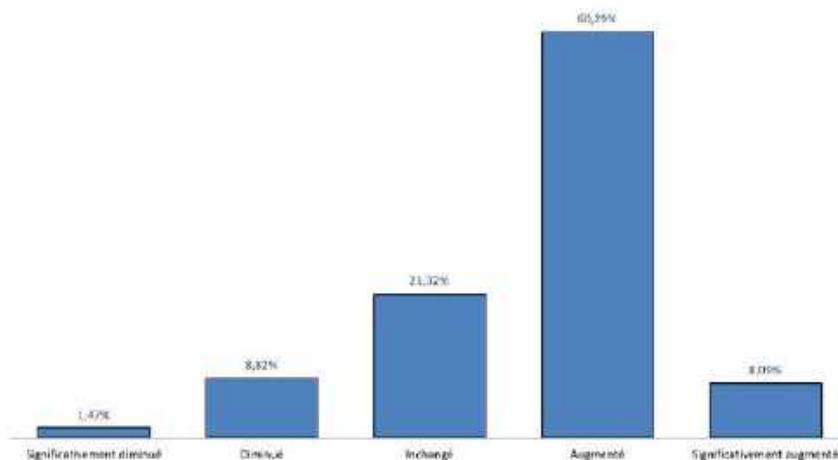
Quatre-vingt-huit pour cent des établissements ayant répondu que le niveau d'importance de l'internationalisation pour leur leadership institutionnel est « élevé » ont également déclaré que ce niveau a augmenté, dont 40% rapportent une augmentation substantielle au cours des cinq dernières années (figure 11).

L'internationalisation a une importance élevée — Dans quelle mesure cela a-t-il changé au cours des cinq dernières années ?



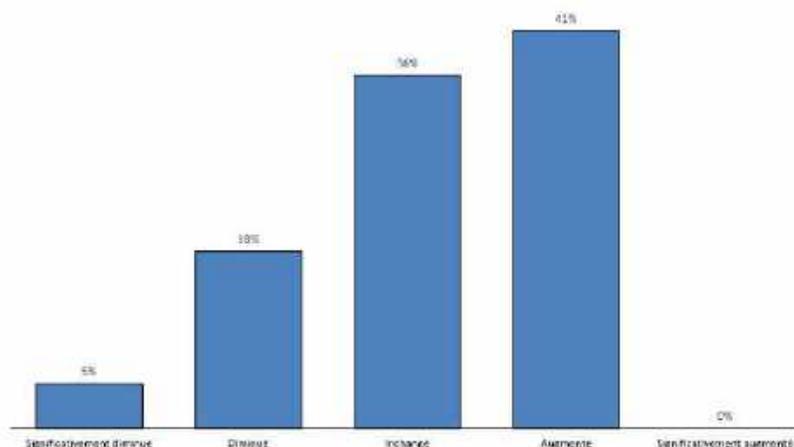
Lorsque l'on examine les établissements où la direction considère le degré d'importance de l'internationalisation comme « moyen », la majorité (68%) déclare une augmentation d'importance au cours des cinq dernières années. Cependant, le pourcentage d'établissements signalant une augmentation substantielle passe de 40% à 8% (figure 12).

L'internationalisation a une importance moyenne — Dans quelle mesure cela a-t-il changé au cours des cinq dernières années ?



Enfin, en regardant les établissements où le degré d'importance de l'internationalisation est considéré comme « faible » par la direction institutionnelle, il est significatif que 41% rapportent une augmentation du degré d'importance de l'internationalisation, tandis que 36% indiquent que le niveau n'a pas changé et que 23% signalent une diminution du niveau d'importance (figure 13).

L'internationalisation a une importance faible — Dans quelle mesure cela a-t-il changé au cours des cinq dernières années ?



Cela explique pourquoi la répartition globale des EES selon le degré d'importance de l'internationalisation par leur direction institutionnelle a légèrement changé depuis la 5^{ème} Enquête mondiale. En effet, même si l'augmentation du degré d'importance au cours des cinq dernières années s'est principalement produite dans les établissements où le degré d'importance était déjà élevé, elle s'est également produite dans les établissements où le degré d'importance était moyen et faible.

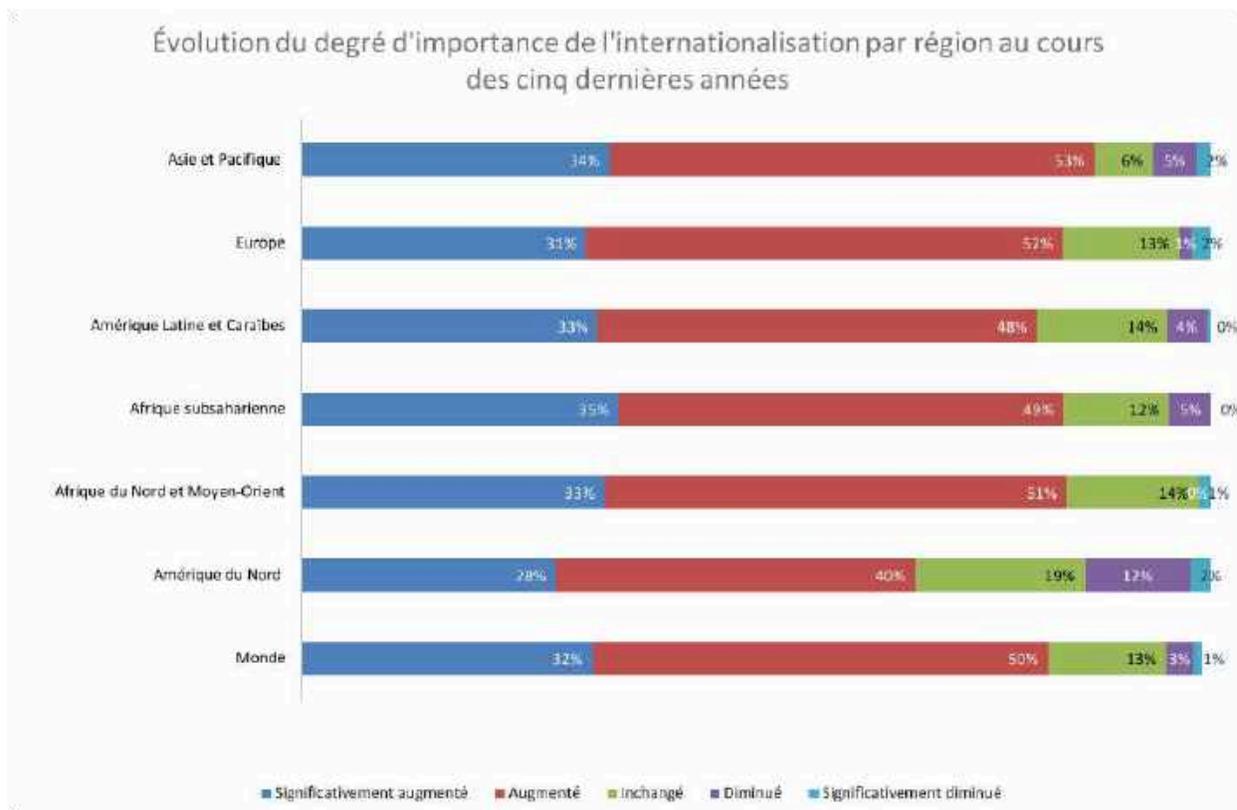
Ce résultat est particulièrement encourageant, car il indique une tendance positive dans l'importance de l'internationalisation, aussi bien pour les EES qui la priorisent déjà que pour ceux qui ne le font pas.

Cette situation est complètement différente de celle de la 5^{ème} édition, où l'augmentation du degré d'importance s'est produite presque exclusivement dans les établissements qui considéraient déjà l'internationalisation comme très importante, mais pas dans ceux qui considéraient l'internationalisation comme peu importante. Cette situation aurait pu avoir des conséquences négatives, telles que l'émergence d'un fossé entre les établissements qui accordent la priorité à l'internationalisation et ceux qui ne le font pas. Au contraire, la nouvelle tendance observée dans la 6^{ème} édition suggère une situation plus inclusive. Cela est évident avec l'augmentation du pourcentage d'établissements signalant que l'importance de l'internationalisation a augmenté pour leur direction institutionnelle malgré qu'elle soit toujours de « faible » importance. Ce changement suggère une reconnaissance plus large et un engagement envers l'internationalisation dans un plus large éventail d'EES, favorisant une approche plus équilibrée et plus complète de l'engagement mondial dans l'enseignement supérieur. Cependant, le nombre significativement plus faible de réponses (3 %) dans le groupe ayant fait état d'un degré d'importance « faible » peut affecter la représentativité et la généralisabilité de cette constatation.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les différences entre les EES publics et privés sont minimes, avec uniquement un pourcentage légèrement plus élevé d'établissements privés indiquant une augmentation substantielle du degré d'importance de l'internationalisation (36 % contre 30 % pour les EES publics).

L'analyse régionale des changements dans le degré d'importance de l'internationalisation au cours des cinq dernières années révèle une tendance intéressante. Parmi toutes les régions, l'Amérique du Nord est la seule région où un pourcentage non négligeable d'EES signalent une diminution de l'importance de l'internationalisation (14 %), tandis que les autres régions sont plus ou moins similaires et conformes à la tendance mondiale (figure 14).



En comparant les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale à ceux de la 5^{ème}, aucune variation significative n'est observée dans aucune région.

Le nombre d'EES ayant signalé des degrés « moyens » et surtout « faibles » d'importance de l'internationalisation est trop faible pour effectuer une analyse régionale fiable du changement dans le degré d'importance. Cependant, les résultats suggèrent que la tendance mondiale de l'internationalisation supposant une importance encore plus grande dans les EES qui la considèrent déjà comme très importante est présente dans toutes les régions du monde.

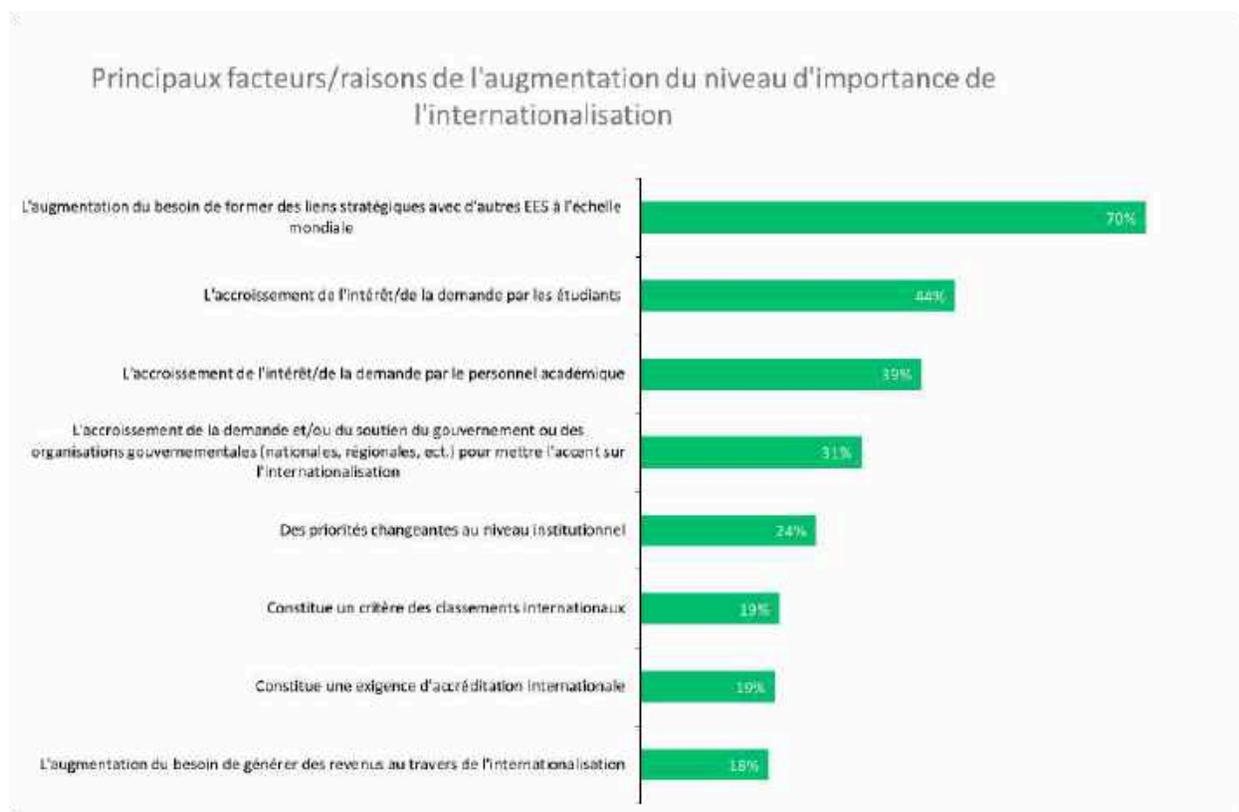
Les facteurs derrière le changement d'importance de l'internationalisation

Les EES qui ont signalé un changement dans le degré d'importance de l'internationalisation par la direction académique au cours des cinq dernières années ont également été invités à identifier les facteurs derrière ce changement.

Facteurs à l'origine des augmentations

Parmi les différents facteurs énumérés, le principal moteur de l'augmentation de l'importance de l'internationalisation au niveau mondial est clairement « L'augmentation du besoin de former des liens stratégiques avec d'autres EES à l'échelle mondiale », sélectionné par 70% des EES.

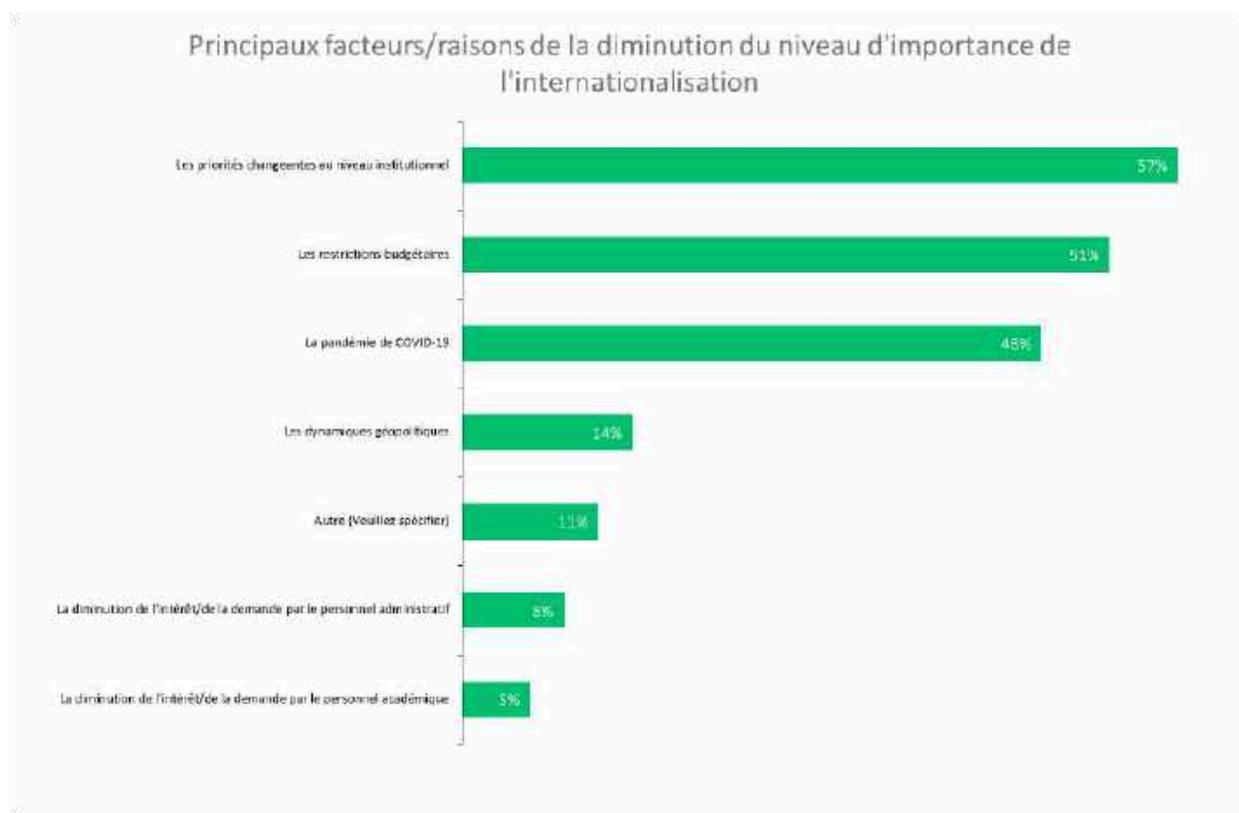
Tous les autres facteurs ont été choisis par moins de la moitié des EES. Le deuxième facteur le plus courant est « L'augmentation de l'intérêt/de la demande par les étudiants », choisi par 44% des EES, et le troisième « L'augmentation de l'intérêt/de la demande par le personnel académique », sélectionné par 39% (figure 15).



Le fait que le facteur le plus important soit « L'augmentation du besoin de former des liens stratégiques avec d'autres EES à l'échelle mondiale » souligne le caractère stratégique de l'internationalisation en tant que processus intentionnel entrepris par les EES.

Facteurs à l'origine des diminutions

Le principal moteur de la diminution de l'importance de l'internationalisation au niveau mondial semble être un changement dans les priorités institutionnelles, choisi par 57% des EES. Les restrictions budgétaires sont le deuxième facteur, important pour environ la moitié des EES, et la pandémie de COVID-19 est également importante pour un peu moins de la moitié des EES. D'autres facteurs présentent des pourcentages relativement plus faibles, ce qui indique que leur impact est moins important. Cependant, il est important d'interpréter ces résultats avec prudence en raison du nombre limité de répondants (37) à cette question. En fait, seuls 3% des EES ont signalé une diminution du niveau d'importance au cours des cinq dernières années (figure 16).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

« L'augmentation du besoin de former des liens stratégiques avec d'autres EES à l'échelle mondiale » est clairement le principal facteur de l'augmentation de l'importance de l'internationalisation tant pour les EES privés que publics.

Cependant, alors que pour les EES publics tous les autres facteurs ont été choisis par moins de la moitié des répondants, « L'augmentation de l'intérêt/de la demande par les étudiants » est importante pour 55% des EES privés.

Le nombre d'EES ayant indiqué que le degré d'importance pour leur direction a diminué est trop faible pour mener une analyse fiable sur le rapport entre les établissements privés et publics. Cependant, les résultats semblent indiquer qu'il n'y a pas de différences majeures entre les deux groupes.

Une analyse régionale fiable est possible uniquement pour les facteurs à l'origine des augmentations d'importance. Pour la diminution d'importance, aucune analyse régionale ne semble pertinente, en raison du nombre relativement faible de répondants.

Au niveau mondial, toutes les régions ont identifié un besoin accru de se connecter stratégiquement avec d'autres EES. Cependant, il est intéressant de noter que tandis qu'en Asie et dans le Pacifique, en Europe ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, environ trois quarts des EES ont sélectionné ce facteur, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, un peu plus de la moitié l'ont fait (53%) et en Amérique du Nord, un peu moins de la moitié (48%).

De plus, en Amérique du Nord, il y a une autre différence notable par rapport aux autres régions : « L'augmentation du besoin de générer des revenus au travers de l'internationalisation » est le deuxième facteur le plus important, choisi par presque la moitié des EES (45%), un pourcentage beaucoup plus élevé que dans n'importe quelle autre région.

L'Amérique latine et les Caraïbes montrent un niveau plus élevé de réponses portant sur « L'augmentation de l'intérêt/de la demande par le personnel académique », choisi par la moitié des EES. De plus, « L'augmentation de l'intérêt/de la demande par les étudiants » est importante dans cette région, choisi par plus de la moitié des EES (55%). Au contraire, ce facteur semble être moins important en Afrique subsaharienne (25%) et en Amérique du Nord (31%).

Enfin, l'Asie et le Pacifique est la région avec le pourcentage le plus élevé (48%) de réponses portant sur « L'accroissement de la demande et/ou du soutien du gouvernement ou des organisations gouvernementales pour mettre l'accent sur l'internationalisation » (tableau 7).

Les facteurs les plus responsables de l'augmentation de l'internationalisation par région	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
L'augmentation du besoin de former des liens stratégiques avec d'autres EES à l'échelle mondiale	76%	73%	73%	67%	53%	48%	70%
L'accroissement de la demande et/ou du soutien du gouvernement ou des organisations gouvernementales (nationales, régionales, ect.) pour mettre l'accent sur l'internationalisation	48%	36%	19%	28%	34%	21%	31%
L'accroissement de l'intérêt/de la demande par le personnel académique	24%	34%	50%	39%	43%	28%	39%
L'accroissement de l'intérêt/de la demande par le personnel académique	4%	11%	11%	3%	5%	24%	10%
L'accroissement de l'intérêt/de la demande par les étudiants	46%	40%	55%	25%	38%	31%	44%
L'augmentation du besoin de générer des revenus au travers de l'internationalisation	15%	20%	8%	33%	17%	45%	18%
Constitue une exigence d'accréditation internationale	24%	14%	20%	11%	36%	7%	19%
Constitue une exigence d'accréditation internationale	24%	15%	10%	36%	48%	21%	19%
Des priorités changeantes au niveau institutionnel	13%	16%	23%	9%	13%	21%	18%

Autre (Veuillez spécifier)	6%	6%	8%	3%	3%	3%	6%
----------------------------	----	----	----	----	----	----	----

Comparer les résultats avec ceux de la 5^{ème} Enquête mondiale n'est pas possible dans ce cas, car ces deux questions n'ont été introduites que dans la 6^{ème} Enquête mondiale.

Principaux moteurs internes de l'internationalisation

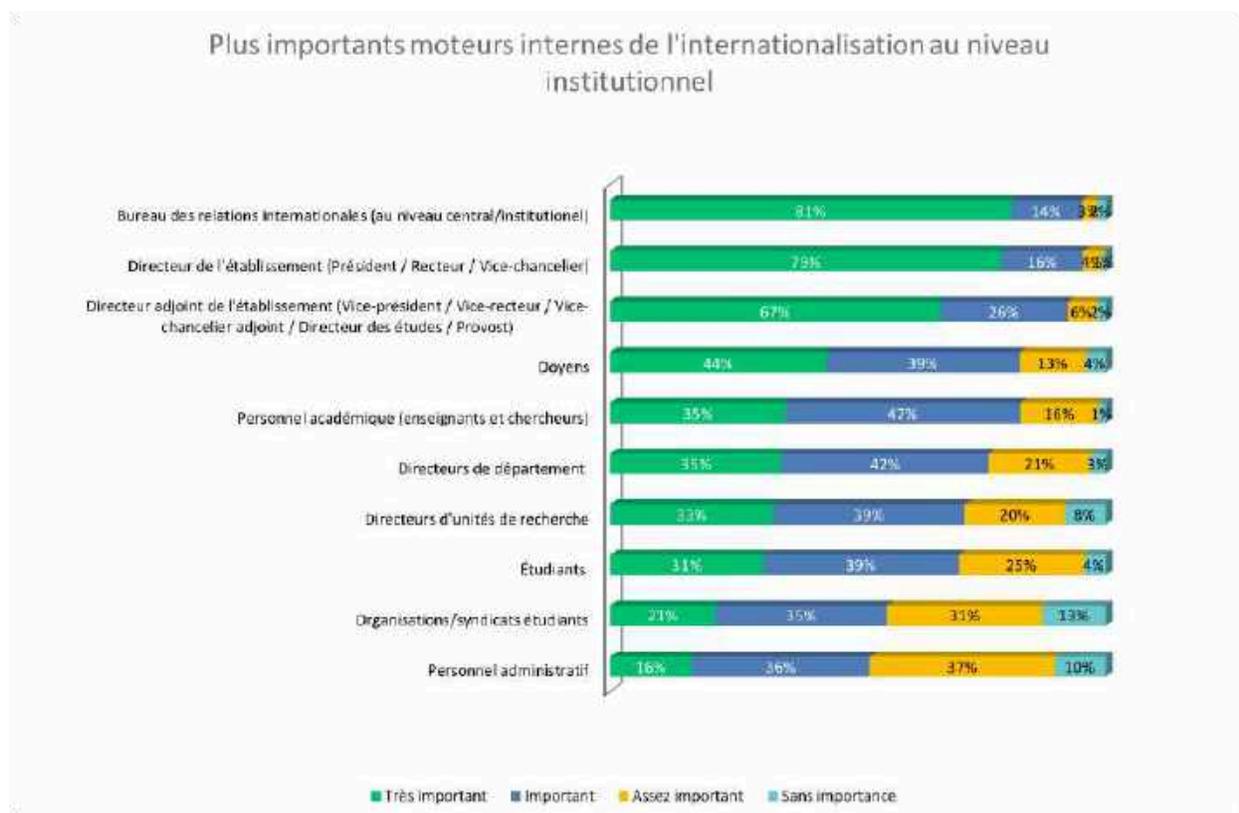
L'internationalisation est idéalement un processus intentionnel entrepris par les EES, et en tant que tel, elle est dirigée par plusieurs principaux moteurs internes propres aux établissements.

Contrairement aux éditions précédentes de l'enquête, où les EES étaient invités à classer leurs trois principaux moteurs internes à partir d'une liste prédéterminée, la 6^{ème} Enquête mondiale a adopté une approche différente. Les répondants ont été invités à évaluer le niveau d'importance des principaux moteurs internes de l'internationalisation dans leurs établissements à partir d'une liste préétablie. Ils ont indiqué l'importance de chaque moteur en sélectionnant parmi des options telles que « très important », « important », « assez important » ou « sans importance ».

Comme le montre la figure 17, l'importance des principaux moteurs internes est évidente. Le Bureau des relations internationales au niveau central/institutionnel a obtenu une note de « très important » de la part de 81 % des répondants, suivi de près par le Chef de l'établissement à 79 %. De même, 67 % des participants ont considéré le Chef adjoint de l'établissement comme « très important ».

Ce résultat met en lumière le rôle influent de ces parties prenantes dans la définition des stratégies d'internationalisation au sein des EES, mais en même temps, il souligne également l'importance d'une approche descendante de ce processus. Néanmoins, tous les moteurs internes suggérés ont été considérés comme « importants » ou « très importants » par la majorité des répondants.

Enfin, un résultat intéressant et quelque peu curieux est que les étudiants sont considérés comme plus importants que les syndicats étudiants/organisations étudiantes en tant que moteurs internes de l'internationalisation (figure 17).



Il est intéressant d'observer les corrélations entre la position des répondants et leurs perceptions des principaux moteurs internes de l'internationalisation.

Parmi tous les répondants, à l'exception des responsables des bureaux des relations internationales et des membres du personnel des bureaux des relations internationales, le chef d'établissement est considéré comme le moteur clé le plus important au niveau mondial, surtout parmi les responsables des inscriptions (91 %), les chefs adjoints des établissements (94 %) et les chefs d'établissement eux-mêmes (91 %).

En revanche, les responsables des bureaux internationaux (89 %) considèrent le bureau international comme le moteur de l'internationalisation le plus important, tandis que 76 % d'entre eux reconnaissent également le chef d'établissement comme un acteur significatif. Parmi les membres du personnel des bureaux internationaux, 85 % considèrent le bureau international comme le moteur le plus crucial, suivi de 70 % qui considèrent le chef d'établissement de la même manière.

Il est à noter que les chefs d'établissement sont les seuls répondants, à l'exception des chefs adjoint d'établissements eux-mêmes, qui considèrent les chefs adjoint d'établissement presque aussi importants que le bureau des relations internationales dans la promotion des efforts d'internationalisation.

Deux tendances peuvent être identifiées : la première étant qu'il existe une compréhension partagée du rôle du chef d'établissement en tant que moteur interne clé et la seconde étant une surestimation de leur propre importance en tant que moteurs clés par presque tous les acteurs, mais surtout par les responsables des bureaux des relations internationales.

En résumé, ces résultats indiquent une compréhension partagée du rôle de la direction des établissements et du bureau des relations internationales en tant que moteurs internes clés pour les efforts d'internationalisation. Cependant, diverses parties prenantes au sein des EES ont tendance à surestimer leur propre influence dans la définition de ces initiatives. Comprendre ces dynamiques et perceptions est crucial pour développer des stratégies efficaces visant à aligner les efforts d'internationalisation à tous les niveaux de l'établissement.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les EES privés et publics identifient clairement la direction des établissements et le bureau des relations internationales comme les principaux moteurs internes de l'internationalisation. Cependant, alors que le moteur le plus important est le chef d'établissement pour les EES privés, le bureau des relations internationales est celui qui est le plus important pour les EES publics.

L'analyse régionale reflète les tendances mondiales dans toutes les régions. Cela est confirmé en examinant les pourcentages des principaux moteurs internes de l'internationalisation classés comme étant « très importants » (tableau 8).

Cependant, en Afrique subsaharienne, bien que les trois principaux moteurs internes clés soient évidents et identiques à ceux des autres régions, les directeurs de département académique, le personnel académique (enseignants et chercheurs) et les responsables d'unités de recherche affichent tous un taux significatif de 60 %, soulignant leur rôle crucial dans la promotion des efforts d'internationalisation dans la région. Cela pourrait indiquer une approche plus collégiale de l'internationalisation en Afrique subsaharienne par rapport à d'autres régions où une tendance vers une approche descendante est plus visible (tableau 8).

On peut donc conclure que la direction institutionnelle et les bureaux des relations internationales sont perçus comme des moteurs de l'internationalisation dans toutes les régions du monde.

Moteurs internes clés de l'internationalisation classés comme étant « très importants »	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Directeur adjoint de l'établissement (Vice-président / Vice-recteur / Vice-chancelier adjoint / Directeur des études / Provost)	37%	33%	33%	60%	42%	12%
Directeur adjoint de l'établissement (Vice-président / Vice-recteur / Vice-chancelier adjoint / Directeur des études / Provost)	47%	32%	36%	60%	33%	16%
Personnel administratif	19%	17%	15%	21%	19%	5%
Doyens	61%	38%	39%	56%	62%	37%
Directeur adjoint de l'établissement (Vice-président / Vice-recteur / Vice-chancelier adjoint / Directeur des études / Provost)	71%	70%	63%	65%	65%	60%

études / Provost)						
Directeur de l'établissement (Président / Recteur / Vice-chancelier)	87%	75%	81%	86%	81%	72%
Directeurs d'unités de recherche	42%	31%	28%	60%	42%	21%
Étudiants	32%	28%	38%	30%	32%	14%
Bureau des relations internationales (au niveau central/institutionnel)	76%	80%	88%	74%	67%	86%
Organisations/syndicats étudiants	27%	23%	18%	23%	23%	12%

Comparaison avec les résultats précédents de l'Enquête mondiale

Bien que la question ait été posée différemment dans les 5^{ème} et 6^{ème} Enquêtes mondiales, il est toujours possible de comparer les trois principaux moteurs mondiaux de l'internationalisation. Cette comparaison met en évidence la tendance vers une approche descendante dans la promotion des efforts d'internationalisation. Bien qu'il soit nécessaire de faire preuve de prudence lors de la comparaison des éditions de l'enquête en raison des changements susmentionnés dans les questionnements mis en exergue dans la 6^{ème} Enquête mondiale, les trois principaux moteurs restent constants : le chef d'établissement, le bureau des relations internationales et le chef adjoint d'établissement. L'importance du personnel académique avait déjà connu une légère diminution dans la 5^{ème} édition par rapport à la 4^{ème} édition, passant de la troisième à la quatrième position en tant que moteur de l'internationalisation. Elle semble maintenant être encore plus faible avec la cinquième position dans présente enquête. En revanche, l'importance attribuée aux étudiants en tant que moteur de l'internationalisation a considérablement diminué dans la 5^{ème} Enquête mondiale par rapport à la 4^{ème} édition et reste très faible dans la présente édition.

Ces résultats invitent à la réflexion et à des actions de la part des EES afin d'éviter que le processus d'internationalisation ne devienne trop descendant, en étant imposé au personnel académique et aux étudiants au lieu de les impliquer pleinement dans le développement et la mise en œuvre du processus.

Principaux moteurs externes de l'internationalisation

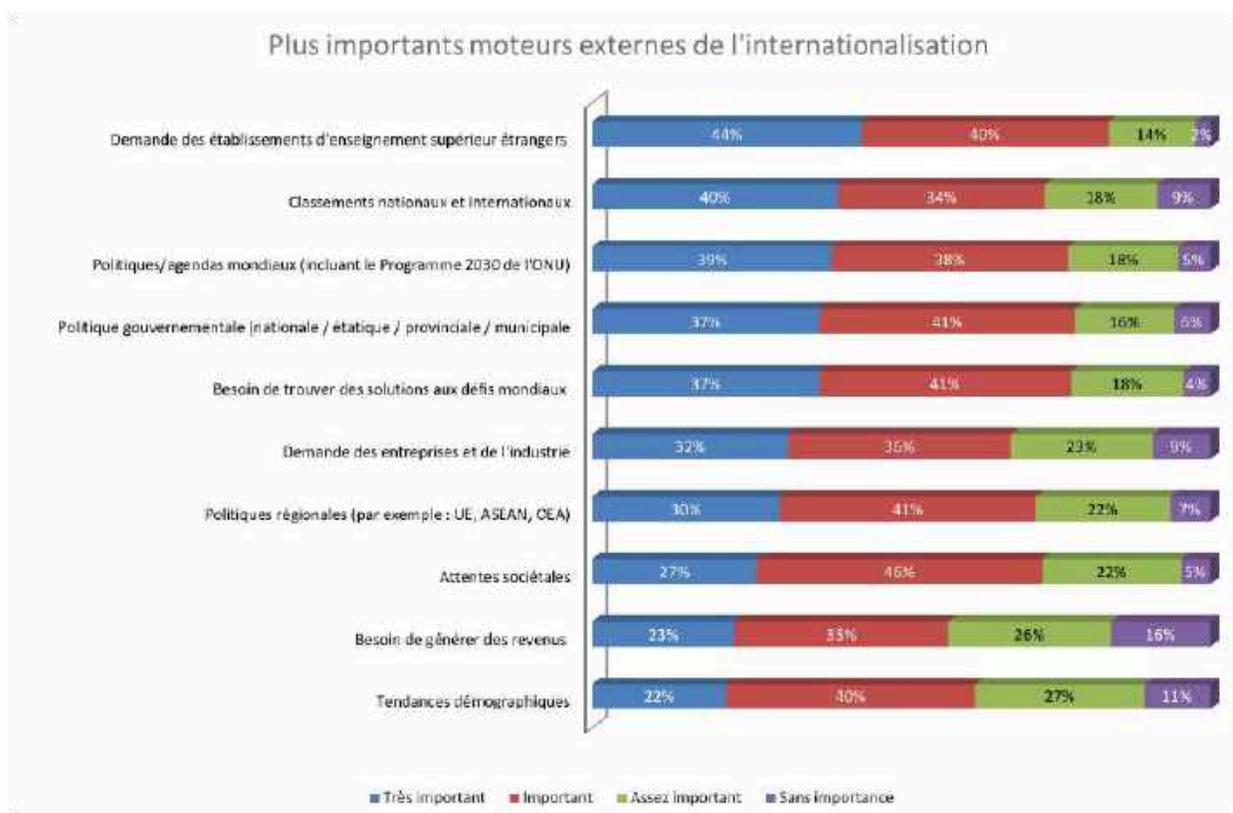
Même si l'internationalisation est un processus intentionnel entrepris par les EES, elle n'est pas exempte de l'influence des acteurs et des forces externes. Cette question a également été modifiée pour l'édition actuelle : les répondants ont été invités à évaluer le degré d'importance des principaux moteurs externes de l'internationalisation dans leurs établissements à partir d'une liste préétablie.

La première chose à noter est que tous les moteurs proposés de l'internationalisation sont considérés comme « importants » ou « très importants » par la majorité des EES et que, contrairement aux moteurs internes où les trois moteurs clés les plus importants étaient évidents, la différence entre les moteurs externes est plus nuancée.

En analysant les moteurs externes les plus importants de l'internationalisation marqués comme étant « très importants », il peut être souligné que les premiers moteurs sont : « Demande des EES étrangers », « Classements nationaux et internationaux » et « Politiques/agenda mondiaux (y compris l'Agenda de l'ONU) ». Cependant, ils sont suivis de très près par « Politique gouvernementale (nationale

/ étatique / provinciale / municipale) » et « Demande des entreprises et de l'industrie ». Ainsi, tirer des conclusions définitives est difficile en raison de la similitude frappante des pourcentages parmi les acteurs clés et à différents niveaux d'importance, en particulier entre « très important » et « important ». Par exemple, « Classements nationaux et internationaux » est « très important » pour 40% des EES et « important » pour 34% des EES, tandis que « Politique gouvernementale (nationale / étatique / provinciale / municipale) » et « Besoin de trouver des solutions aux défis mondiaux » sont « très importants » pour 37% des EES et « importants » pour 41% des EES.

Les pourcentages de moteurs externes de l'internationalisation étant considérés comme étant « assez important » et sans « aucune importance » restent relativement faibles et constants, à l'exception de « Besoin de générer des revenus », qui a le pourcentage le plus élevé ayant « aucune importance » avec 16% (figure 18 et tableau 9).



Principaux moteurs externes de l'internationalisation au niveau mondial	Très important	Important	Assez important	Aucune importance
Demande des EES étrangers	44%	40%	14%	2%
Classements nationaux et internationaux	40%	34%	18%	9%
Politiques/agendas mondiaux (incluant le Programme 2030 de l'ONU)	39%	38%	18%	5%
Besoin de trouver des solutions aux défis mondiaux	37%	41%	18%	4%
Politique gouvernementale (nationale / étatique / provinciale / municipale)	37%	41%	16%	6%
Demande des entreprises et de l'industrie	32%	36%	23%	9%

Politiques régionales (par exemple : UE, ASEAN, OEA)	30%	41%	22%	7%
Attentes sociétales	27%	46%	22%	5%
Tendances démographiques	22%	40%	27%	11%
Besoin de générer des revenus	23%	35%	26%	16%

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

La différence dans l'importance des moteurs externes est faible pour les EES privés et publics. Cependant, dans les deux cas, la « Demande des EES étrangers » est en tête de liste. La principale différence entre les EES privés et publics réside dans l'importance relative des « Classements nationaux et internationaux » et du « Besoin de trouver des solutions aux défis mondiaux » (tous deux plus élevés pour les EES privés) et de la « Politique gouvernementale (nationale / étatique / provinciale / municipale) » (plus élevée pour les EES publics).

L'analyse régionale révèle des similitudes au niveau mondial en Asie et dans le Pacifique, en Europe, en Amérique latine et dans les Caraïbes, et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, tandis que l'Afrique subsaharienne et l'Amérique du Nord divergent considérablement en ce qui concerne la distribution de l'importance de chaque moteur externe et dans des directions opposées. En Afrique subsaharienne, sept des dix moteurs proposés sont considérés comme « très importants » par la majorité des EES, alors qu'en Amérique du Nord, aucun d'entre eux n'est considéré comme « très important » par plus de 35 % des établissements.

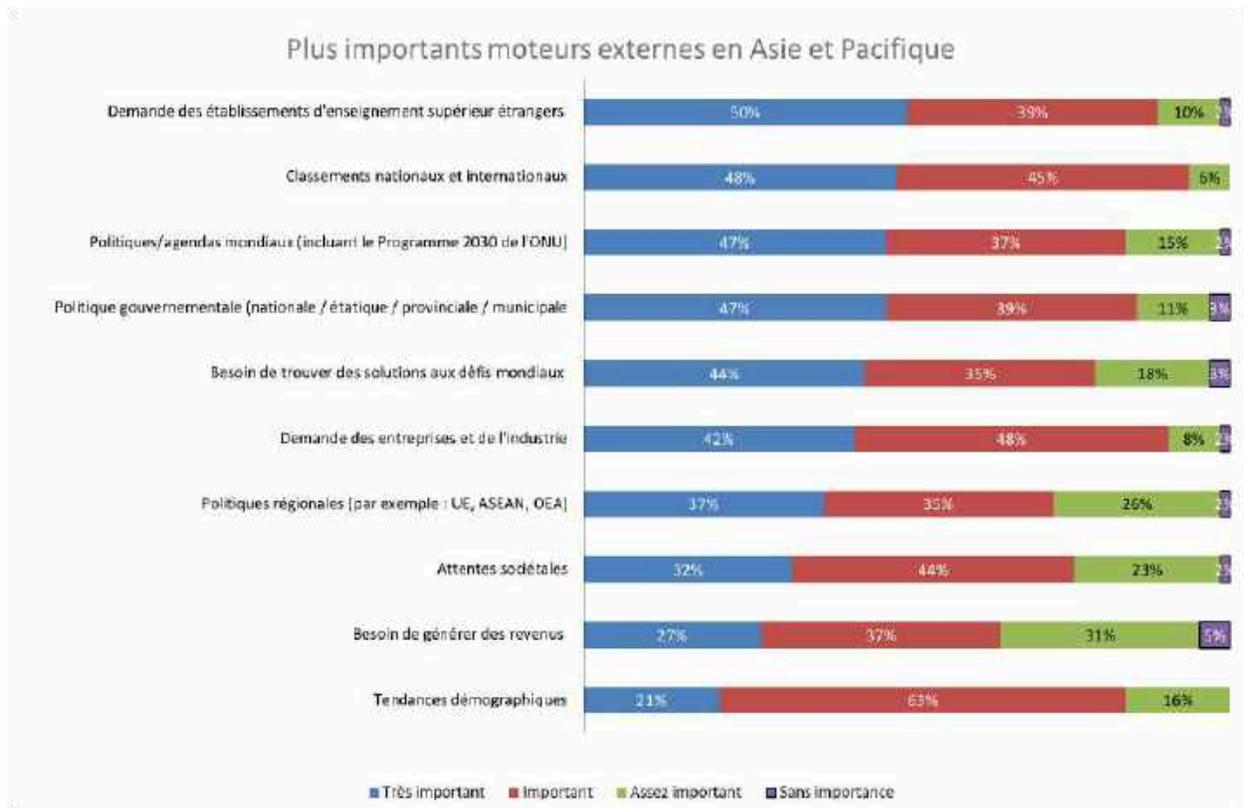
La « Demande des EES étrangers » est le moteur le plus important en Europe ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, même si la différence avec le deuxième moteur le plus important en Europe (« Politique gouvernementale (nationale / étatique / provinciale / municipale) ») et en Amérique latine et dans les Caraïbes (« Politiques/agendas mondiaux (y compris l'Agenda 2030 de l'ONU) ») est faible. En Asie et dans le Pacifique, il s'agit du deuxième moteur le plus important si l'on ne regarde que les pourcentages d'EES le classant « très important », mais le premier si l'on prend ensemble les pourcentages de « très important » et d'« important ». Il s'agit également du deuxième moteur le plus important en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, tandis qu'en Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord, il ne fait pas partie des trois premiers.

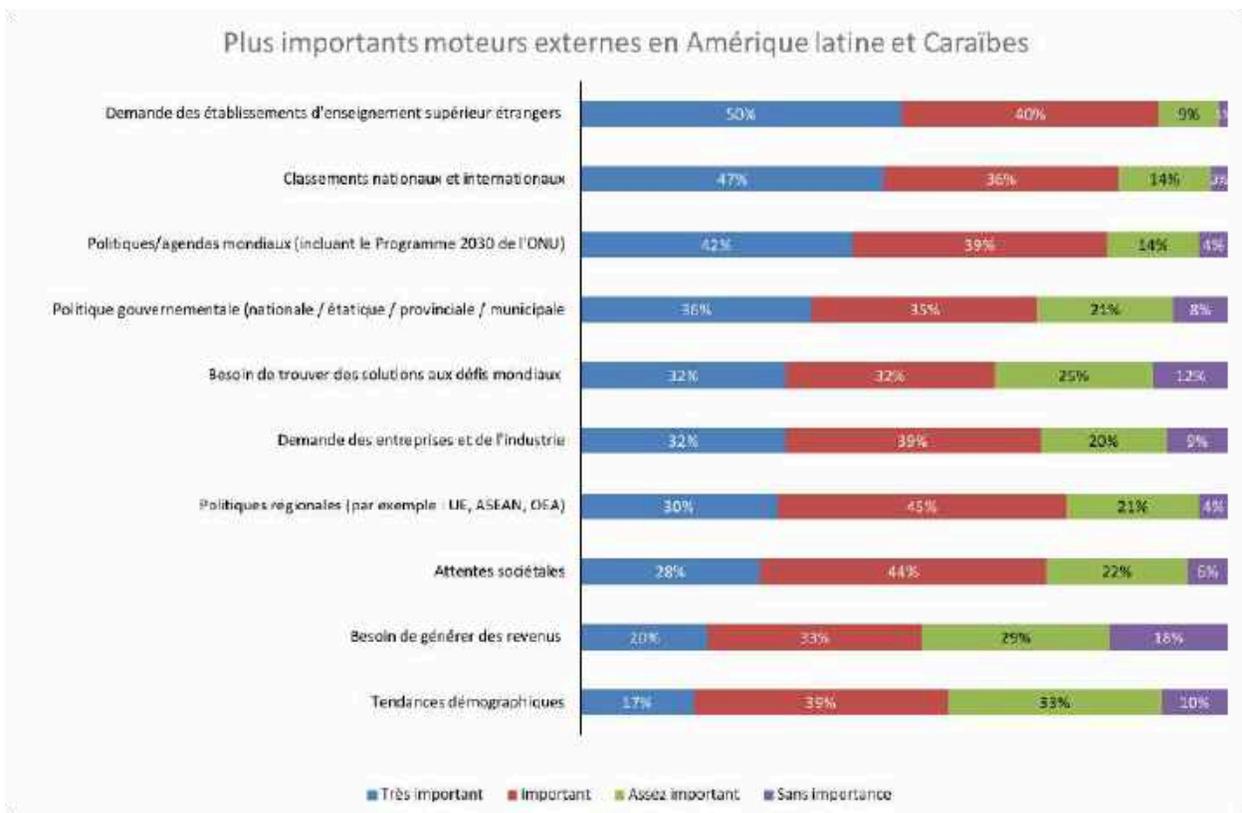
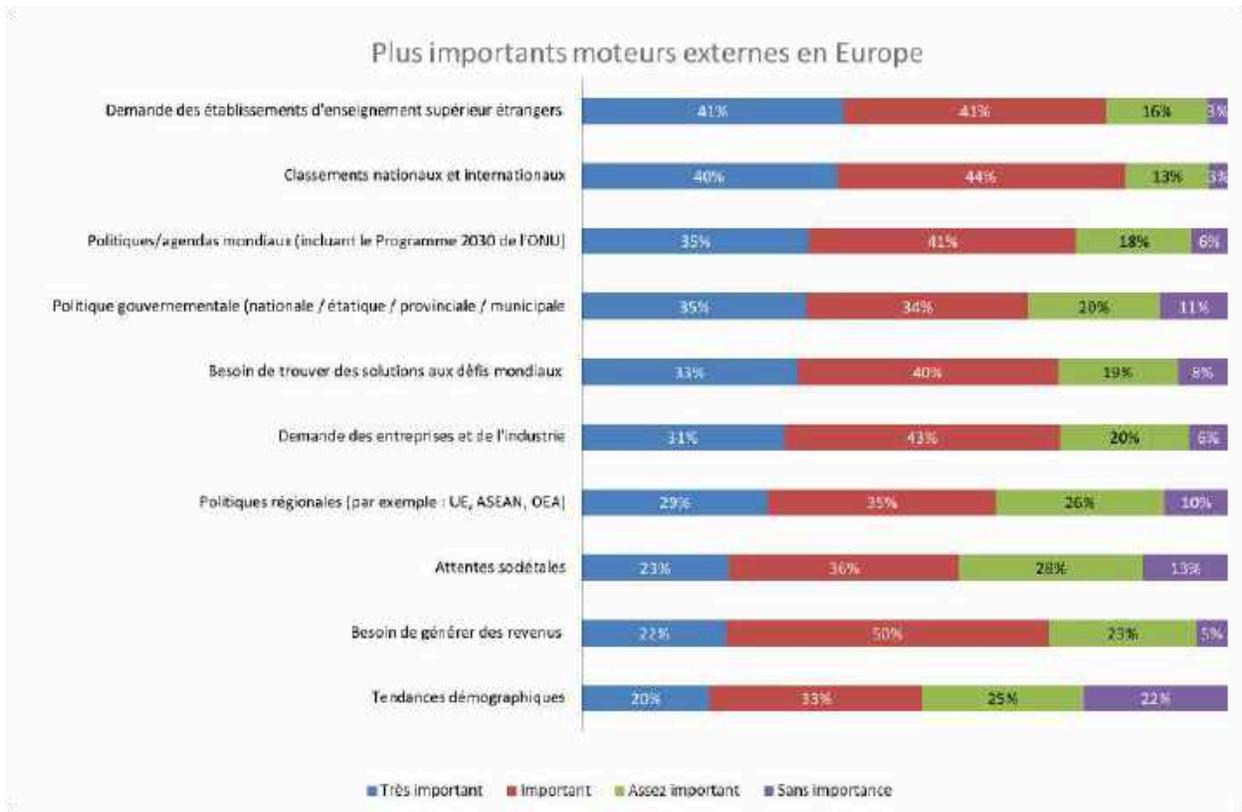
Les « Classements nationaux et internationaux » sont le moteur le plus courant en Asie et dans le Pacifique, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, et en Afrique subsaharienne, mais avec des degrés d'importance différents. En Afrique subsaharienne, ce moteur est considéré comme « très important » par un pourcentage frappant de 86 %, bien au-dessus du deuxième moteur le plus important. En Afrique du Nord et au Moyen-Orient, il est également considéré comme « très important » par la majorité des EES (65 %), nettement devant le deuxième moteur le plus important. En revanche, en Asie et dans le Pacifique, ce moteur n'est considéré comme « très important » que par la moitié des EES et la différence entre le deuxième (« Demande des EES étrangers ») et le troisième moteur le plus important (« Politiques/agendas mondiaux (y compris l'Agenda 2030 de l'ONU) ») est faible. Dans toutes les autres régions, il ne fait pas partie des trois premiers et en Amérique du Nord, c'est le troisième moteur le moins important. Il est intéressant de noter que l'importance des « Classements nationaux et internationaux » est élevée dans les régions qui ont peu ou pas d'EES en tête des classements internationaux (Afrique du Nord et Moyen-Orient, et Afrique subsaharienne), tandis qu'elle est faible dans les régions où les principaux EES des classements internationaux sont basés (Amérique du Nord). Cela pourrait indiquer une compréhension de l'internationalisation par les EES mal classés comme un

moyen d'améliorer leur position dans les classements. Si tel est le cas, c'est un signal inquiétant, car ces EES s'internationaliseraient pour une raison totalement erronée (c'est-à-dire améliorer leur position dans les classements) au lieu de trouver un moyen de s'internationaliser qui apporte des avantages à leurs communautés académiques et locales, et aux sociétés.

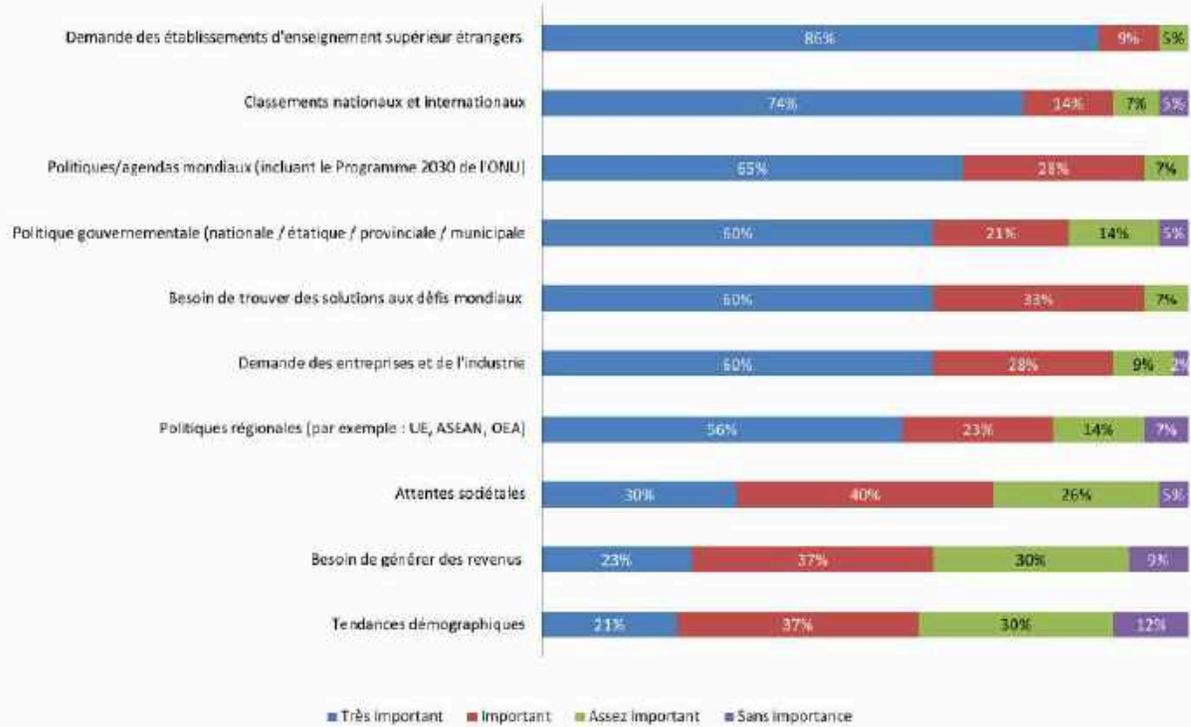
La « Demande des entreprises et de l'industrie » est le principal moteur en Amérique du Nord en termes de pourcentages d'EES la considérant comme « très importante », mais elle n'est que le troisième au-delà des « Tendances démographiques » et du « Besoin de générer des revenus » si l'on prend ensemble les pourcentages de « très important » et d'« important ».

Il est intéressant de souligner que l'Amérique du Nord est complètement différente de toutes les autres régions ; aucun des trois principaux moteurs en Amérique du Nord ne fait partie des trois premiers dans aucune des autres régions et vice versa, aucun des trois principaux moteurs des autres régions ne fait partie des trois premiers en Amérique du Nord (figures 19 à 24).

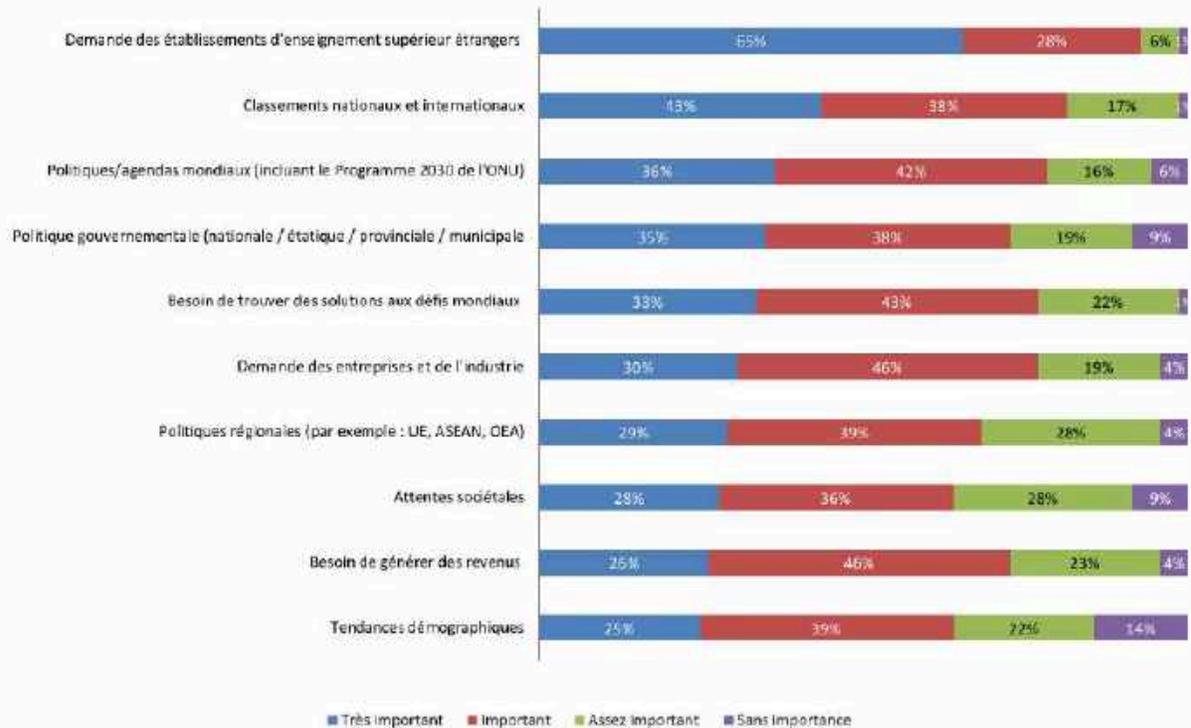


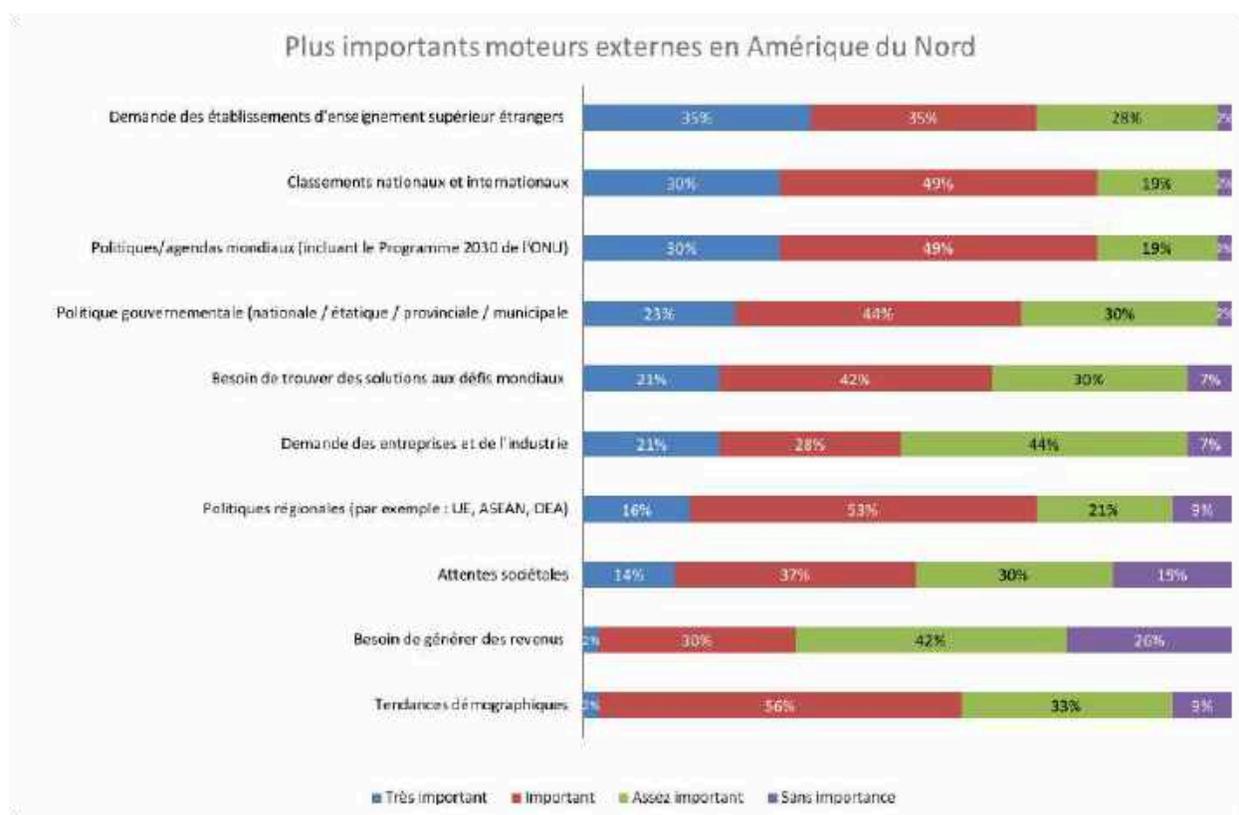


Plus importants moteurs externes en Afrique subsaharienne



Plus importants moteurs externes en Afrique du Nord et au Moyen-Orient





Comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale

Ces résultats ne peuvent pas être directement comparés à ceux de la 5^{ème} Enquête mondiale en raison des changements dans la manière dont les répondants ont été invités à identifier les principaux moteurs externes de l'internationalisation. Cependant, il semble y avoir à la fois des similitudes et des différences avec la 5^{ème} édition, où la « Demande des entreprises et de l'industrie », la « Demande des EES étrangers » et la « Politique gouvernementale (nationale/provinciale/municipale) » avaient les pourcentages les plus élevés. Alors que ni la « Demande des entreprises et de l'industrie » ni la « Politique gouvernementale (nationale/provinciale/municipale) » ne figurent parmi les trois premiers moteurs dans la 6^{ème} Enquête mondiale, la « Demande des EES étrangers » est maintenant le principal moteur. Cependant, comme mentionné précédemment, la différence de pourcentages est faible pour les principaux moteurs et donc ces résultats doivent être traités avec prudence.

Alors que l'importance de la « Politique gouvernementale » et de la « Demande des entreprises et de l'industrie » en tant que moteurs externes n'est pas surprenante – la première étant bien documentée, par exemple par l'existence de politiques nationales d'internationalisation dans de nombreux pays, et la seconde par les besoins des entreprises et de l'industrie en diplômés prêts pour le marché du travail mondial – il est plus compliqué de trouver une explication pour l'importance croissante de la « Demande des EES étrangers ». Cela pourrait indiquer que l'internationalisation est devenue une priorité dans de nombreux EES du monde entier et que les EES ressentent une pression de leurs pairs pour s'internationaliser afin de ne pas être exclus de la communauté mondiale de l'enseignement supérieur.

La différence la plus notable entre les 6^{ème} et 5^{ème} éditions réside dans la croissance de l'importance des « Classements nationaux et internationaux » tant au niveau mondial que dans certaines régions

particulières. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les EES accordent la priorité aux classements pour améliorer leur réputation institutionnelle, attirer des talents (académiques et étudiants) et maintenir leur compétitivité.

Dans la 6^{ème} édition, deux moteurs externes clés ont été introduits, et tous deux sont remarquablement significatifs : les « Politiques/agendas mondiaux (y compris l'Agenda 2030 de l'ONU) » et le « Besoin de trouver des solutions aux défis mondiaux ». Ces ajouts ont été faits pour saisir l'évolution du paysage de l'internationalisation et pour refléter l'importance croissante de la coopération mondiale et de la nécessité de résoudre les problèmes mondiaux. La raison pour laquelle les EES peuvent avoir donné la priorité à ces moteurs pourrait refléter la reconnaissance parmi les EES de l'importance de s'aligner sur les initiatives mondiales, de mener des recherches pour résoudre les problèmes mondiaux pressants et de contribuer au développement durable. Ils témoignent de l'engagement des EES en faveur de la coopération mondiale, de la responsabilité sociale et de la préparation des étudiants à relever des défis complexes dans un monde en rapide évolution.

L'examen des changements depuis la 5^{ème} Enquête mondiale pour chaque région est légèrement plus complexe. Cependant, il existe des différences notables entre les deux enquêtes. Par exemple, dans la 5^{ème} édition, la « Demande des entreprises et de l'industrie » était un moteur externe important dans toutes les régions à l'exception de l'Amérique du Nord. Fait intéressant, dans la 6^{ème} Enquête mondiale, la situation est inversée : la « Demande des entreprises et de l'industrie » est le moteur externe le plus important en Amérique du Nord, tandis qu'il a perdu en importance relative dans toutes les autres régions.

Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, la « Politique gouvernementale » était en tête de liste dans trois régions (Asie et Pacifique, Europe, et Amérique latine et Caraïbes), et elle était classée troisième en importance en Afrique et au Moyen-Orient. Seule en Amérique du Nord, elle n'était pas classée parmi les trois premières. Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, ce n'est plus le cas dans aucune région, même si elle est considérée comme très importante dans toutes les régions et surtout en Asie & Pacifique, en Europe, en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient. La diminution de l'importance relative de la « Politique gouvernementale » n'est pas facile à interpréter ou à expliquer, notamment en Amérique latine et aux Caraïbes où elle est passée du statut de premier moteur externe à celui de moteur moyen.

Une explication possible de ce changement est l'introduction du moteur « Politiques/agendas mondiaux (y compris l'Agenda 2030 de l'ONU) » dans la 6^{ème} édition. Cet ajout a clarifié le rôle des politiques mondiales à une échelle plus large. On suppose que dans la 5^{ème} Enquête mondiale, l'importance de ces politiques pourrait avoir été classée par les répondants sous « Politique gouvernementale ».

La « Demande des EES étrangers » était le moteur externe le plus important pour les EES africains dans l'enquête précédente. Fait intéressant, dans la 6^{ème} Enquête mondiale, ce moteur externe reste significatif non seulement en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, mais encore plus en Europe ainsi qu'en Amérique latine et aux Caraïbes où il devient le plus important. Ce n'est qu'en Amérique du Nord que son importance semble diminuer. En revanche, deux des trois principaux moteurs externes en Amérique du Nord mis en exergue dans la 5^{ème} édition, le « Besoin de générer des revenus » et les « Tendances démographiques » restent les mêmes.

Alors que le déclin de l'importance de la « Demande des EES étrangers » en Afrique subsaharienne semble être davantage le résultat de l'importance croissante d'autres moteurs que d'une réduction réelle de son importance, expliquer l'importance accrue de ce moteur dans d'autres régions est plus difficile.

Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, les « Classements nationaux et internationaux » étaient le moteur externe le plus important au Moyen-Orient et le deuxième en Afrique. Même si cela a changé pour ces deux régions dans la 6^{ème} édition, il reste le principal moteur externe en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient. Il est également devenu le moteur externe le plus important en Asie et au Pacifique, alors qu'il était le deuxième plus important dans la 5^{ème} édition.

Avantages de l'internationalisation

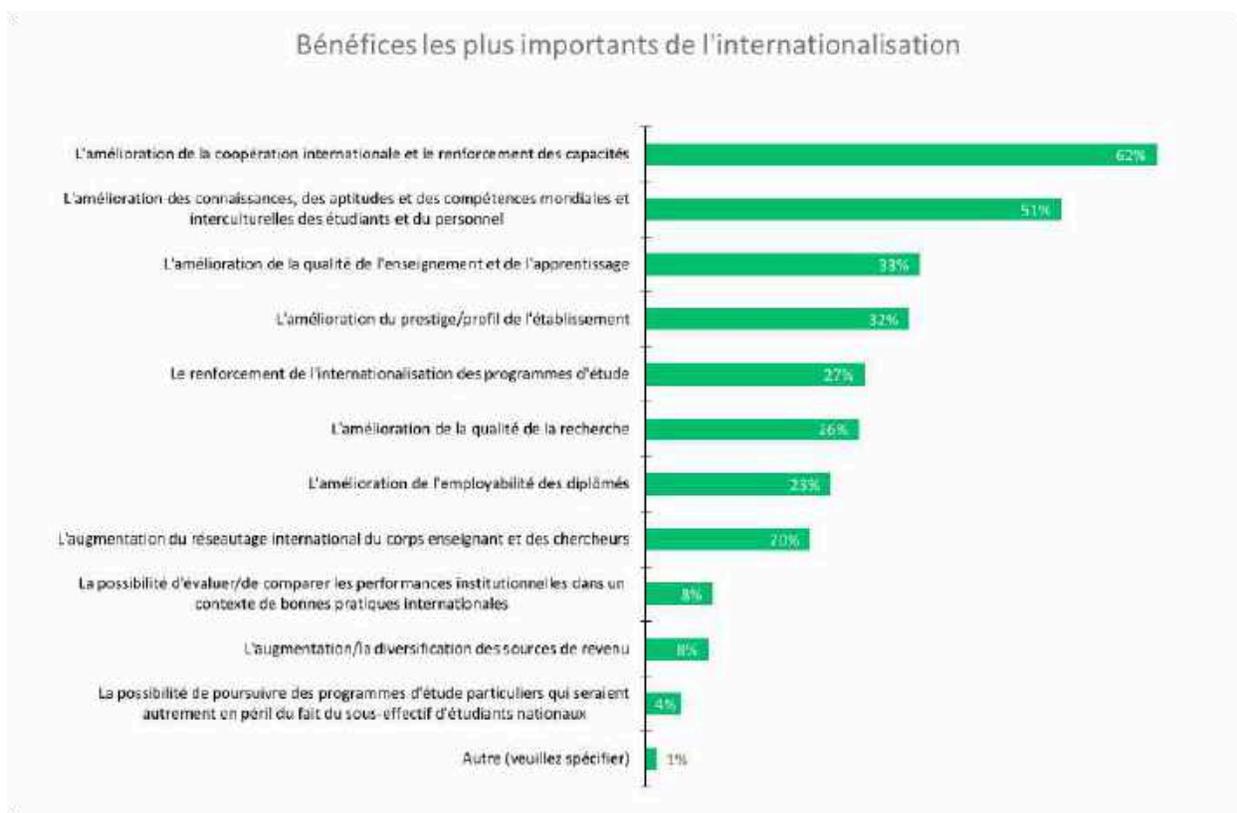
L'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas un but en soi mais un moyen d'atteindre un objectif. Les EES du monde entier s'internationalisent et collaborent avec d'autres EES à travers les frontières parce qu'ils croient que le processus peut être bénéfique. Cependant, les avantages de l'internationalisation peuvent être de nature multiple et il est intéressant d'explorer lesquels sont les plus significatifs pour les EES.

Avant de discuter des résultats, il est important de noter que dans la 6^{ème} Enquête mondiale, cette question a été légèrement modifiée par rapport aux éditions précédentes. Au lieu de classer les choix, les répondants ont été invités à sélectionner, dans une liste prédéfinie, jusqu'à trois avantages institutionnels potentiels significatifs associés à l'internationalisation.

Les raisons de ce changement, qui a été appliqué à toutes les questions classées dans la 5^{ème} Enquête mondiale, sont que, à partir de l'analyse des réponses dupliquées dans cette édition, il est devenu clair que l'ordre de priorité dans les questions classées était complètement subjectif, tandis que la sélection des réponses était plus objective. Ainsi se justifie la décision de s'éloigner des questions classées et de les transformer en des questions permettant de « sélectionner jusqu'à trois options ».

Comme le montre la figure 25, près des deux tiers (62 %) des répondants ont identifié « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » comme le principal avantage institutionnel potentiel de l'internationalisation. Cinquante et un pour cent ont souligné l'importance de « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel ».

Ces deux avantages sont les seuls choisis par la majorité des EES et aucun troisième avantage clair ne se dégage des options données, car des pourcentages comparables d'EES ont sélectionné des avantages tels que « L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » (33 %), « Le renforcement du prestige/profil de l'établissement » (32 %), « Le renforcement de l'internationalisation des programmes d'étude » (27 %) et « L'amélioration de la qualité de la recherche » (26 %) (Figure 25).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différences majeures entre les EES privés et publics en ce qui concerne les avantages les plus importants. Seul « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » semble être légèrement plus important pour les EES privés (54 % contre 49 %).

Dans l'analyse régionale, à l'exception de l'Amérique du Nord, « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » se distingue comme l'avantage le plus important, la majorité des répondants le sélectionnant, en particulier en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (80 %) ; en Amérique du Nord, seuls 42 % ont opté pour cela, ce qui en fait le troisième avantage le plus courant dans la région.

« L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » ressort comme le bénéfice le plus important en Amérique du Nord à 60 % et comme le deuxième bénéfice majeur en Amérique latine et aux Caraïbes ainsi qu'en Asie & Pacifique, sélectionné par une majorité d'EES (61 % et 55 % respectivement). En Europe, c'est aussi le deuxième bénéfice le plus important, mais sélectionné par moins de la moitié des EES (49 %). Cependant, en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, il n'est clairement pas l'un des avantages les plus importants, car il est sélectionné uniquement par respectivement 30 % et 28 % des EES dans ces deux régions.

Il est à noter qu'en Amérique latine et aux Caraïbes, « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » et « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » ont une importance égale, tous deux sélectionnés par 61 % des EES.

Aucun autre avantage n'est sélectionné par une majorité d'EES dans aucune région. Le seul autre résultat significatif à signaler est que « L'augmentation/la diversification des sources de revenu » est le deuxième avantage le plus important en Amérique du Nord, sélectionné par 44 %. Ce n'est pas surprenant compte tenu de l'importance de la justification économique de l'internationalisation en Amérique du Nord ; on aurait pu s'attendre à ce que cela soit plus élevé dans la région. Dans l'ensemble, l'Amérique du Nord se distingue par sa variation significative par rapport aux autres régions et à la moyenne mondiale (tableau 10).

Trois plus importants bénéfices de l'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités	73%	58%	61%	72%	80%	42%	62%
L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel	55%	49%	61%	30%	28%	60%	51%
Le renforcement de l'internationalisation des programmes d'étude	21%	28%	27%	21%	25%	37%	27%
Le renforcement du prestige/profil de l'établissement	39%	37%	31%	19%	22%	26%	32%
L'amélioration de l'employabilité des diplômés	19%	22%	22%	23%	32%	21%	23%
L'amélioration de la qualité de la recherche	24%	27%	20%	37%	39%	23%	26%
L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	27%	37%	31%	42%	36%	21%	33%
L'amélioration du réseautage international du corps enseignant et des chercheurs	13%	17%	28%	21%	16%	12%	20%
L'amélioration/la diversification des sources de revenu	8%	6%	4%	12%	3%	44%	8%
La possibilité d'évaluer/de comparer les performances institutionnelles dans un contexte de bonnes pratiques internationales	16%	8%	5%	14%	13%	0%	8%
Autre (veuillez spécifier)	0%	2%	0%	2%	1%	5%	1%

La possibilité de poursuivre des programmes d'étude particuliers qui seraient autrement en péril du fait du sous-effectif d'étudiants nationaux	0%	7%	4%	2%	1%	7%	4%
---	----	----	----	----	----	----	----

Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes

Même si la nature de la question a été modifiée par rapport aux éditions précédentes des Enquêtes mondiales, il demeure possible de comparer les résultats.

La 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU confirme encore plus clairement la prédominance de « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités », dont l'importance a augmenté au fil du temps, puisqu'il était classé troisième avantage le plus important dans les 3^{ème} et 4^{ème} éditions de l'enquête, passant au plus important dans la 5^{ème} édition et confirmant sa position, avec une marge significative, dans la 6^{ème} Enquête mondiale.

En revanche, « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » se positionne comme le deuxième avantage le plus important. Bien que la formulation de cet avantage ne soit pas exactement la même et ne puisse donc pas être directement comparée aux éditions précédentes, il présente certaines similitudes avec son prédécesseur (augmentation de la prise de conscience internationale/engagement plus profond avec les problèmes mondiaux par les étudiants). Ce dernier avantage n'était pas parmi ceux qui sont les plus importants dans la 5^{ème} édition ; il occupait la première place dans les 3^{ème} et 4^{ème} éditions.

L'importance de « L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » semble rester stable dans le temps, car cela a été classé comme le deuxième avantage le plus important dans toutes les enquêtes précédentes, sauf dans la 2^{ème} Enquête mondiale. Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, c'est le troisième avantage le plus important. Cependant, la manière dont la question a été posée dans la 6^{ème} Enquête mondiale révèle que cela n'a été sélectionné que par un tiers des établissements (tableau 11).

Rang	2 ^{ème} Enquête mondiale	3 ^{ème} Enquête mondiale	4 ^{ème} Enquête mondiale	5 ^{ème} Enquête mondiale	6 ^{ème} Enquête mondiale
1	L'augmentation de l'orientation internationale des étudiants et du personnel académique	L'augmentation de la prise de conscience internationale par les étudiants	L'augmentation de la prise de conscience internationale/engagement plus profond avec les problèmes mondiaux par les étudiants	L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités	L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités
2	L'amélioration de la qualité académique	Le renforcement de la recherche et de la	L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et

		production de savoir			interculturelles des étudiants et du personnel
3	Le renforcement de la recherche et de la production de savoir	L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités	L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités	Plusieurs différents bénéfices ont été identifiés comme étant le troisième plus important	L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

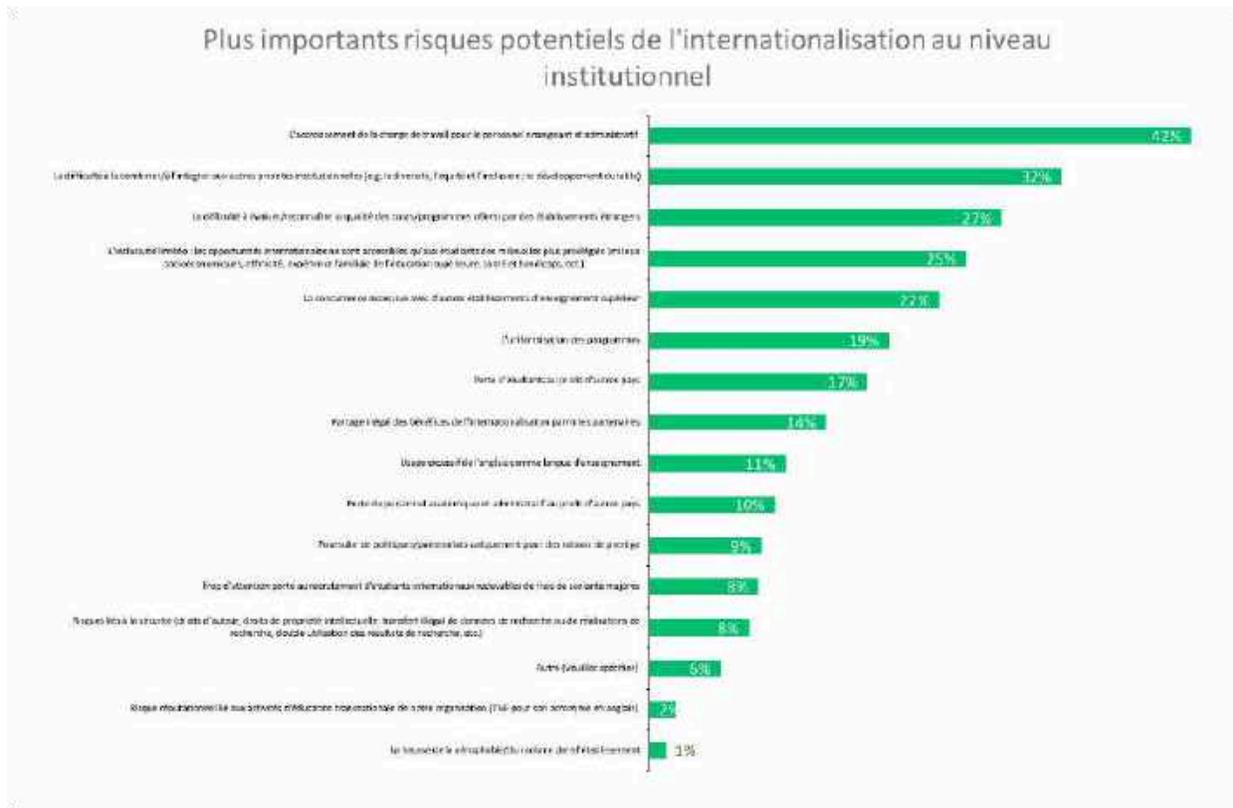
Cela constitue un résultat remarquable, indiquant un éventuel changement survenu au cours de la dernière décennie, où « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » semble prendre le relais et s'imposer comme un aspect important dans le paysage de l'internationalisation.

Le changement de perception établi peut être interprété de plusieurs façons. Une explication pourrait être que l'importance soutenue de « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » reflète les préoccupations des EES concernant les inégalités mondiales, en considérant l'internationalisation comme un outil pour réduire les écarts entre les établissements, les communautés et les pays. Cela pourrait également indiquer que l'internationalisation contribue positivement à la fois à la qualité de l'éducation et à l'avancement de la société. Cela est renforcé par l'importance de « L'amélioration des connaissances, des aptitudes et des compétences mondiales et interculturelles des étudiants et du personnel » et pourrait également signifier que l'internationalisation n'est pas seulement considérée comme un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation, mais aussi comme un contributeur significatif au progrès social.

Risques potentiels de l'internationalisation au niveau institutionnel

L'internationalisation, comme tout processus, comporte des risques potentiels. Les répondants ont été invités, comme dans les enquêtes précédentes de l'AIU, à identifier les trois risques institutionnels potentiels les plus significatifs de l'internationalisation parmi une liste prédéfinie d'options. Cependant, comme pour la question sur les avantages, dans la 6^{ème} Enquête mondiale, la question a été modifiée pour sélectionner, parmi une liste prédéfinie, jusqu'à trois risques institutionnels significatifs associés à l'internationalisation.

Le résultat le plus important est qu'aucun risque n'a été mis en évidence par la majorité des EES. Le risque le plus courant était « L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et administratif » et il a été sélectionné par seulement 42 % des répondants (figure 26).



Ce résultat peut être surprenant, mais cela signifie qu'il n'y a pas de risque institutionnel commun pour les EES au niveau mondial, mais une variété de risques qui peuvent avoir des niveaux d'importance variables dans différents EES.

Ceci rend l'analyse régionale intéressante pour voir si la localisation des EES joue un rôle dans l'importance des risques institutionnels de l'internationalisation.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Bien qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les EES privés et publics, l'analyse régionale révèle des variations significatives dans les perceptions des risques institutionnels potentiels associés à l'internationalisation.

« L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et administratif » s'impose comme la principale préoccupation en Europe, où elle est choisie par la majorité des EES (61 %) et en Amérique du Nord, où elle est choisie par un peu plus de la moitié des EES (51 %). Cependant, dans toutes les autres régions, ce risque est considéré beaucoup plus bas, avec des pourcentages variant entre 21 % en Afrique subsaharienne et 35 % en Asie et Pacifique.

L'Europe et l'Amérique du Nord sont également les seules deux régions où un seul risque clair se pose comme étant le plus important. Dans toutes les autres régions, il n'y avait aucun risque qui émergeait par la majorité des EES, soulignant le fait que la variance déjà observée au niveau mondial est également présente au sein de ces régions et due à des facteurs autres que l'emplacement géographique régional. Il pourrait y avoir des spécificités nationales ou même institutionnelles, mais il n'est pas possible de les saisir dans la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU et elles méritent une recherche supplémentaire.

Suite à ce qui précède, il pourrait être intéressant de porter un regard sur la répartition des différents risques dans les différentes régions.

« La difficulté à la combiner/à l'intégrer avec d'autres priorités institutionnelles (par exemple, la diversité, l'équité et l'inclusion ; le développement durable) » est le deuxième risque le plus courant de l'internationalisation au niveau mondial (même s'il n'est sélectionné que par 32 % des EES), mais le premier en Afrique subsaharienne, où il partage la première place (42 % des EES) avec « L'uniformisation des programmes ». Ce dernier risque est sélectionné par un quart ou moins des EES dans toutes les autres régions.

« La difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts par des établissements étrangers » est le troisième risque potentiel le plus important au niveau mondial (même s'il est sélectionné par seulement 27 % des EES). Cependant, il occupe la première place en Asie et Pacifique à 40 %, tandis que dans d'autres régions, il figure parmi les trois premiers risques sélectionnés par un quart ou un tiers des EES, sauf en Amérique du Nord où il a été sélectionné par seulement 19 % des EES.

« L'inclusivité limitée : les opportunités internationales ne sont accessibles qu'aux étudiants des milieux les plus privilégiés » n'est que le quatrième risque potentiel le plus significatif au niveau mondial (sélectionné par un quart des EES), mais il se classe en tête des risques dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes (41 % des EES). Il a été sélectionné par 35 % des EES en Asie-Pacifique, tandis que dans les autres régions, il se situe entre 12 % et 25 %.

Il est intéressant de noter que « Trop d'attention portée au recrutement d'étudiants internationaux redevables de frais de scolarité majorés » a été sélectionnée par 44 % des EES nord-américains, mais pas par plus de 10 % des EES dans les autres régions du monde. Cela constitue un autre exemple des spécificités de l'Amérique du Nord où une grande importance est accordée à l'attraction d'étudiants internationaux payants.

Enfin, il convient de mentionner que « Le partage inégal des bénéfices de l'internationalisation parmi les partenaires » est un risque significatif pour environ un quart des EES en Amérique latine et aux Caraïbes et en Afrique subsaharienne, un pourcentage qui est plus du double de celui dans toutes les autres régions (tableau 12).

Risques potentiels les plus importants de l'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
L'accroissement de la charge de travail pour le personnel enseignant et administratif	35%	61%	26%	21%	30%	51%	42%
La difficulté à la combiner/à l'intégrer aux autres priorités institutionnelles	27%	27%	36%	42%	35%	35%	32%

(e.g. la diversité, l'équité et l'inclusion ; le développement durable)							
L'uniformisation des programmes	11%	12%	26%	42%	20%	2%	19%
La difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts par des établissements étrangers	40%	25%	25%	33%	32%	19%	27%
L'inclusivité limitée : les opportunités internationales ne sont accessibles qu'aux étudiants des milieux les plus privilégiés (milieux socioéconomiques, ethnicité, expérience familiale de l'éducation supérieure, santé et handicaps, ect.)	35%	12%	41%	16%	17%	23%	25%
Partage inégal des bénéfices de l'internationalisation parmi les partenaires	8%	8%	22%	26%	10%	9%	14%
La concurrence excessive avec d'autres EES	29%	22%	16%	23%	35%	28%	22%
Perte de personnel académique et administratif au profit d'autres pays	8%	10%	6%	19%	23%	2%	10%
Poursuite de politiques/partenariats uniquement pour des raisons de prestige	2%	7%	13%	12%	10%	5%	9%
Perte d'étudiants au profit d'autres pays	16%	18%	17%	9%	22%	12%	17%
Risques liés à la sécurité (droits d'auteur, droits de propriété intellectuelle, transfert illégal de données de recherche ou de réalisations de recherche, double utilisation des résultats de recherche, etc.)	8%	11%	2%	9%	7%	16%	8%
Usage excessif de l'anglais comme langue d'enseignement	2%	12%	14%	7%	6%	5%	11%
Risque réputationnel lié aux activités d'éducation transnationale de notre organisation (TNE pour son acronyme en anglais)	2%	1%	1%	5%	1%	9%	2%
Trop d'attention porté au recrutement d'étudiants internationaux redevables de frais de scolarité majorés	10%	9%	3%	5%	3%	44%	8%

La hausse de la xénophobie/du racisme dans l'établissement	3%	1%	0%	2%	3%	0%	1%
Autre (Veuillez spécifier)	5%	5%	6%	2%	6%	9%	6%

Comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale

Malgré la légère variation dans la manière dont la question a été présentée dans la 6^{ème} Enquête mondiale, il est toujours possible de faire quelques comparaisons avec les résultats obtenus dans la 5^{ème} Enquête mondiale, du moins en ce qui concerne l'ordre relatif d'importance des risques.

Au niveau mondial, les deux principaux risques dans la 6^{ème} Enquête mondiale, « L'augmentation de la charge de travail pour le personnel académique et administratif » et « La difficulté à combiner/intégrer avec d'autres priorités institutionnelles (par exemple, diversité, équité et inclusion et développement durable) » sont nouvellement introduits, donc aucune comparaison avec les éditions précédentes n'est possible. En ce qui concerne les autres risques les plus importants, ils sont les mêmes que dans la 5^{ème} Enquête mondiale, bien que dans un ordre différent.

Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, « La difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts par des établissements étrangers » est le troisième risque potentiel le plus significatif, tandis que dans l'édition 5, il était le deuxième risque le plus important.

La formulation du principal risque dans la 5^{ème} Enquête mondiale, « Opportunités internationales accessibles uniquement aux étudiants disposant de ressources financières », a été modifiée dans la 6^{ème} Enquête mondiale en « L'inclusivité limitée : les opportunités internationales ne sont accessibles qu'aux étudiants des milieux les plus privilégiés ». Même si une comparaison directe n'est pas possible, il est intéressant de noter que ce risque est désormais seulement le quatrième plus important.

Au niveau régional, « Trop d'attention porté au recrutement d'étudiants internationaux redevables de frais de scolarité majorés » reste le deuxième risque le plus important en Amérique du Nord. Cela constitue un autre signe d'un processus d'internationalisation qui, en Amérique du Nord, est encore largement axé sur la mobilité étudiante et l'attraction d'étudiants internationaux payants.

Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, « Difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts par des établissements étrangers » était classée numéro un en Europe, alors que dans la 6^{ème} Enquête mondiale, elle est tombée à la troisième place, sélectionnée par seulement un quart des EES européens. Dans le même temps, ce risque est passé de la troisième à la première place en Asie et au Pacifique. Ce résultat suggère que les efforts en Europe ont peut-être atténué dans une certaine mesure le problème, alors que la reconnaissance reste un défi persistant dans la région Asie et Pacifique. Son importance pourrait également avoir augmenté en raison de la diminution d'autres risques, par exemple « La concurrence excessive avec d'autres EES », qui est passé du premier au quatrième rang, sélectionné par seulement 29 % des EES. Aujourd'hui, ce risque se démarque comme l'un des risques potentiels les plus élevés en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.

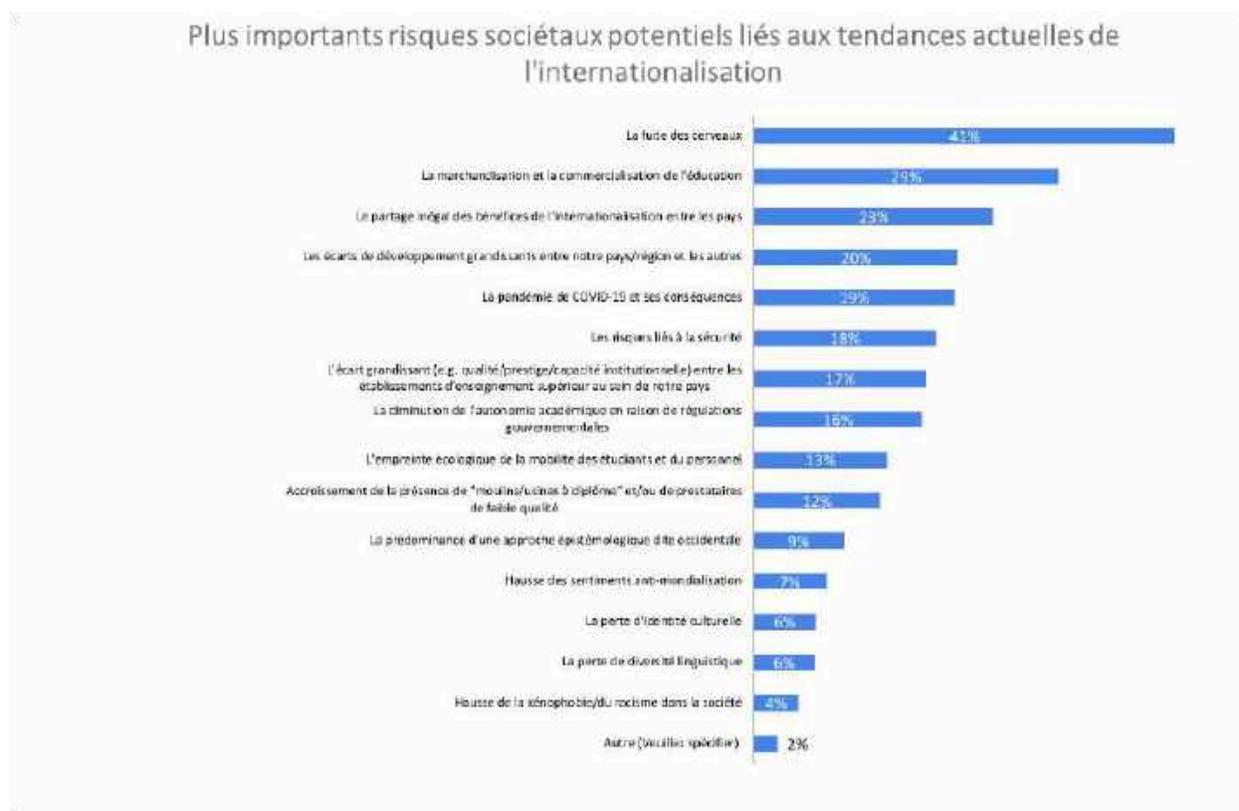
En résumé, la comparaison des résultats avec la 5^{ème} Enquête mondiale est difficile en raison des risques nouvellement introduits et du changement dans la formulation de la question. Cependant, la comparaison révèle une situation diversifiée et dynamique au niveau régional.

Risques sociétaux associés aux tendances actuelles de l'internationalisation

Les EES n'existent pas dans un vide, mais font partie de la société et l'un des piliers de leur mission est de servir cette société. Tout ce que les EES font est porteur de répercussions sur la société et en même temps, la société influence les EES, leurs priorités et leurs activités. Il est donc possible que l'internationalisation, telle qu'elle est actuellement mise en œuvre, présente des risques sociétaux, et les EES ont été invités à identifier jusqu'à trois des risques sociétaux potentiels les plus significatifs.

Comme ce fut le cas pour les risques institutionnels, pour les risques sociétaux, aucun risque n'a été sélectionné par la majorité des EES, ce qui dépeint un paysage très diversifié des risques sociétaux dans le monde entier.

Le risque le plus courant est « La fuite des cerveaux », et bien qu'il ait été identifié par seulement 41 % des EES, il est nettement en tête du deuxième risque, « La marchandisation et la commercialisation de l'éducation », sélectionné par seulement 29 % des répondants (figure 27).



La troisième préoccupation potentielle la plus significative est le « Partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre les pays ». Bien qu'un peu plus élevé en pourcentage par rapport à « Les

écarts de développement grandissants entre notre pays/région et les autres » et « L'écart grandissant entre les EES au sein de notre pays », ces trois risques tournent tous autour de l'inégalité. L'association de leurs pourcentages souligne le risque général d'une internationalisation qui exacerbe les disparités entre les établissements au sein d'un pays et entre les pays.

Ce signal alarmant sur la relation entre internationalisation et inégalité souligne le besoin crucial de réflexion parmi les EES et les décideurs politiques. Comme discuté précédemment, cela souligne l'importance de l'internationalisation comme outil permettant de combattre et de réduire les inégalités entre les individus, les établissements, les communautés et les pays, plutôt que de les aggraver.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Bien qu'il n'y ait pas de différences substantielles entre les EES privés et publics, l'analyse régionale aide en quelque sorte à comprendre la diversité de l'importance des risques sociétaux à travers le monde, du moins dans certaines régions. C'est clairement le cas pour l'Afrique subsaharienne, où « La fuite des cerveaux » est clairement le risque le plus important, sélectionné par les trois quarts des EES.

« La fuite des cerveaux » est le risque sociétal potentiel le plus significatif dans toutes les autres régions sauf en Amérique du Nord, qui se distingue par un pourcentage notablement plus faible de 5 % pour ce risque, tandis que dans les autres régions, les pourcentages se situent entre 36 % et 46 %. Une explication possible de cela est que « La fuite des cerveaux » dépend davantage des pays que des régions et que dans chaque région, sauf en Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord, il y a des pays pour lesquels la fuite des cerveaux est un risque réel et d'autres pour lesquels elle ne l'est pas.

Cette différence remarquable de l'Afrique subsaharienne souligne l'impact prononcé et l'inquiétude accrue de la « fuite des cerveaux » dans cette région, nécessitant des mesures ciblées pour faire face à ce risque significatif.

« La marchandisation et la commercialisation de l'éducation » est le risque le plus courant en Amérique du Nord, sélectionné par près de la moitié des EES (49 %). Ce risque est également présent dans d'autres régions, mais beaucoup moins courant (16 % en Afrique subsaharienne et 37 % en Asie-Pacifique). Il n'est pas surprenant que « La marchandisation et la commercialisation de l'éducation » soit le risque sociétal le plus courant en Amérique du Nord, car c'est la région où l'éducation a été la plus marchandisée. Il n'est pas non plus surprenant que ce risque n'ait été sélectionné que par la moitié des EES, l'autre moitié ne la considérant probablement pas comme un risque du fait qu'elle aurait pu en bénéficier et qu'elle pourrait penser que la société en a également bénéficié. Ce résultat indique une division entre différents types d'EES en Amérique du Nord, ce qui n'est pas non plus surprenant, mais vaut la peine de réfléchir sur le risque d'accroissement des inégalités.

Ce risque d'augmentation des inégalités est également visible en Amérique latine et aux Caraïbes où 42 % des EES ont sélectionné « Le partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre les pays ».

Enfin, il convient de noter l'importance relative de certains risques sociétaux potentiels, dans certaines régions : « L'empreinte écologique de la mobilité des étudiants et du personnel » a été sélectionnée par 24 % des EES en Europe mais par des pourcentages beaucoup plus faibles d'EES dans toutes les autres régions. De même, « Hausse des sentiments anti-globalisation » a été identifié par 35 % des EES nord-américains, tandis que « Hausse de la xénophobie/du racisme dans la société » a été signalé à 14 % dans la région. Dans toutes les autres régions, ces deux risques sont négligeables. L'importance relative

de ces risques en Europe et en Amérique du Nord découle probablement des climats socio-politiques actuels au sein de chaque région respective (tableau 13).

Les risques sociétaux potentiels les plus significatifs associés aux tendances actuelles de l'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
La fuite des cerveaux	45%	36%	45%	74%	46%	5%	41%
La marchandisation et la commercialisation de l'éducation	37%	25%	32%	16%	29%	49%	29%
La diminution de l'autonomie académique en raison de réglementations gouvernementales	8%	15%	11%	40%	32%	14%	16%
Les écarts de développement grandissants entre notre pays/région et les autres	13%	11%	27%	28%	39%	9%	20%
La perte d'identité culturelle	5%	5%	4%	21%	10%	0%	6%
La prédominance d'une approche épistémologique dite occidentale	19%	5%	10%	19%	4%	9%	9%
La pandémie de COVID-19 et ses conséquences	29%	20%	18%	16%	16%	16%	19%
L'écart grandissant (e.g. qualité/prestige/capacité institutionnelle) entre les EES au sein de notre pays	23%	17%	14%	14%	20%	14%	17%
Le partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre les pays	15%	14%	42%	14%	19%	14%	23%
Les risques liés à la sécurité	13%	16%	23%	9%	13%	21%	18%
Accroissement de la présence de « moulins/usines à diplôme » et/ou de prestataires de faible qualité	8%	10%	16%	7%	10%	21%	12%
L'empreinte écologique de la mobilité des étudiants et du personnel	3%	24%	4%	5%	7%	14%	13%
Hausse des sentiments anti-mondialisation	6%	7%	3%	5%	1%	35%	7%
Hausse de la xénophobie/du racisme dans la société	5%	5%	2%	5%	1%	14%	4%
La perte de diversité linguistique	2%	10%	2%	5%	1%	12%	6%
Autre	5%	3%	1%	0%	1%	2%	2%

Comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale

La comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale confirme que la « fuite des cerveaux » est le risque sociétal le plus important, notamment dans certaines régions du monde. La formulation différente de la question dans la 6^{ème} édition ajoute de la complexité à une comparaison directe. Cependant, cette modification aide à comprendre le niveau d'importance de ce risque dans chaque région. Par exemple, alors que dans la 5^{ème} édition, on pouvait conclure que la « fuite des cerveaux » était le risque le plus significatif dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord, la 6^{ème} édition démontre clairement la disparité d'importance entre les régions. En Afrique subsaharienne, ce risque affecte notablement la majorité des EES, alors que, dans toutes les autres régions, il reste la principale préoccupation, mais touche moins de la moitié des EES.

Il en va de même pour le deuxième risque le plus courant de « Marchandisation et commercialisation de l'éducation ». Alors que dans la 5^{ème} édition ce risque semblait avoir une importance comparable, voire supérieure, à celle de la « fuite des cerveaux », il devient clair dans la 6^{ème} édition que ce n'est pas le cas et que la « fuite des cerveaux » est un risque plus courant dans toutes les régions sauf l'Amérique du Nord, où c'est le contraire.

Le risque de « Partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre les pays » reste stable à la troisième position dans les deux éditions.

Comparaison avec les résultats précédents des Enquêtes mondiales

Il est intéressant de comparer à la fois les risques institutionnels et sociétaux pour les différentes éditions de l'Enquête mondiale, en gardant à l'esprit que la division entre les risques institutionnels et sociétaux n'a été introduite qu'avec la 4^{ème} Enquête mondiale, et que les questions étaient formulées différemment dans la 6^{ème} édition.

Comme le montre le tableau 14, bien qu'elle perde clairement la première place dans la 6^{ème} Enquête mondiale au profit de la « fuite des cerveaux », la « marchandisation et la commercialisation de l'éducation » reste un risque sociétal important et est considérée comme tel depuis la 2^{ème} Enquête mondiale. Cela signifie que les craintes selon lesquelles l'internationalisation renforcerait la tendance de l'enseignement supérieur à devenir une marchandise et à perdre ses aspects « humanistes » (la préparation de citoyens responsables, le service à la société, etc.) restent pertinentes.

La « fuite des cerveaux » est clairement le risque sociétal le plus courant dans la 6^{ème} édition après avoir réapparu parmi les trois premiers dans la 5^{ème} Enquête mondiale et avoir été absent dans la 4^{ème} édition. Cette disparition et réapparition sont difficiles à expliquer et ont été attribuées au fait que la majorité des répondants de la 4^{ème} édition étaient des EES aux États-Unis et en Europe, particulièrement en Europe occidentale, où la « fuite des cerveaux » n'est pas une préoccupation majeure. Cependant, il est important de noter que dans la 5^{ème} Enquête mondiale, la « fuite des cerveaux » a été identifiée comme le principal risque sociétal en Europe également. Cette tendance se poursuit dans la 6^{ème} édition, la « fuite des cerveaux » étant reconnue comme le principal risque sociétal dans toutes les régions, notamment en Afrique subsaharienne avec un pourcentage significatif de 74 %. L'Amérique du Nord reste l'exception, caractérisée par un pourcentage nettement plus faible. Il est essentiel de tenir compte de ces variations pour évaluer l'importance de la « fuite des cerveaux » en tant que risque sociétal.

Dans les éditions précédentes, les préoccupations liées à l'inégalité occupaient la première place des risques institutionnels dans les 4^{ème} et 5^{ème} Enquêtes mondiales. Dans la 6^{ème} édition, bien qu'encore significatives, ces préoccupations diminuent légèrement et perdent les premières places au profit de « L'augmentation de la charge de travail pour le personnel académique et administratif » et de « La difficulté à combiner/intégrer avec d'autres priorités institutionnelles (par exemple, la diversité, l'équité et l'inclusion, et le développement durable) ». Cependant, ces risques institutionnels ont été nouvellement introduits dans la 6^{ème} édition, ce qui rend les comparaisons avec les éditions précédentes impossibles.

Enfin, il est important de noter que le risque relatif à « L'accroissement de la présence de 'moulins/usines à diplôme' et/ou de prestataires de faible qualité » n'a pas été présent dans les trois premiers risques depuis la 3^{ème} édition, et dans la 6^{ème} édition, il est d'importance relative uniquement en Amérique du Nord (21 % des EES). Ce résultat est encourageant, car il pourrait être le signe d'une culture de la qualité renforcée ainsi que de mécanismes de surveillance (tableau 14).

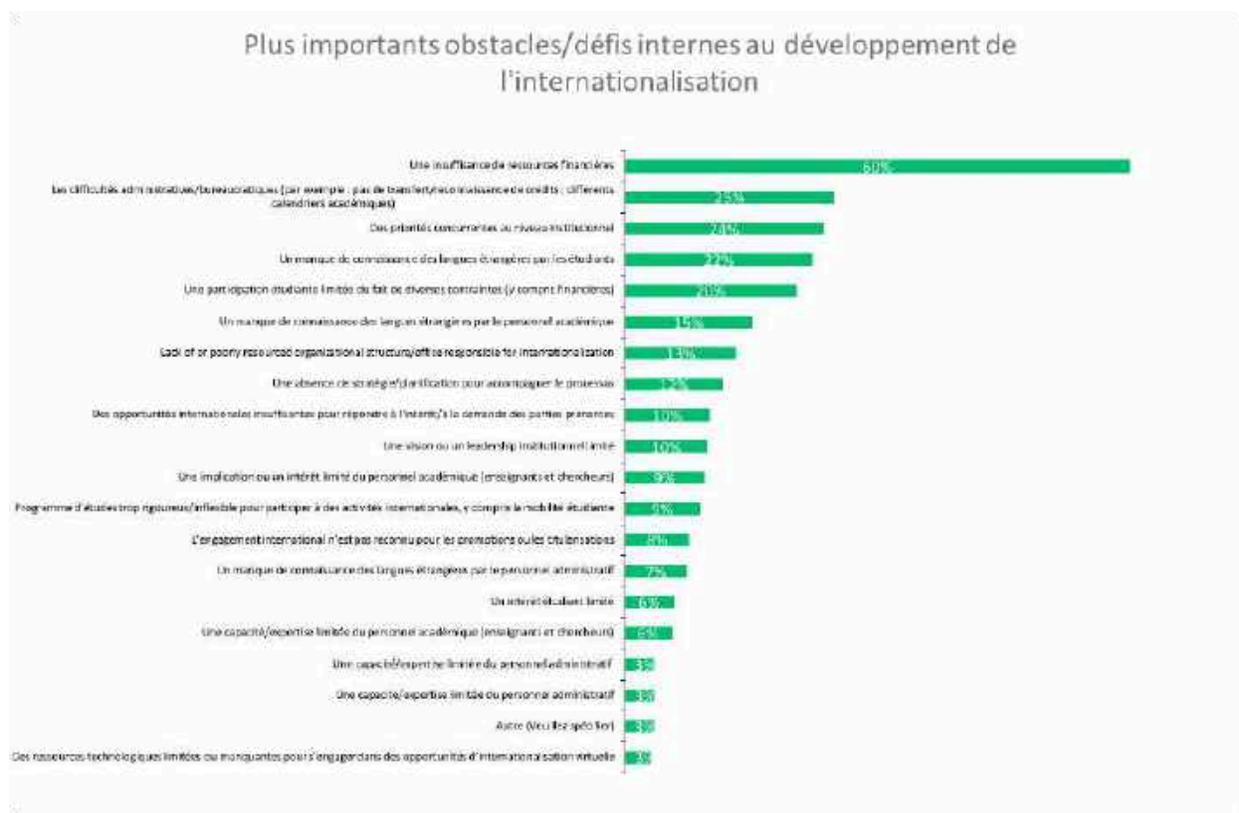
	2 ^{ème} Enquête mondiale (risques)	3 ^{ème} Enquête mondiale (risques)	4 ^{ème} Enquête mondiale (risques des EES)	4 ^{ème} Enquête mondiale (risques sociétaux)	5 ^{ème} Enquête mondiale (risques des EES)	5 ^{ème} Enquête mondiale (risques sociétaux)	6 ^{ème} Enquête mondiale (risques des EES)	6 ^{ème} Enquête mondiale (risques sociétaux)
1	Marchandisation et commercialisation de l'éducation	Marchandisation et commercialisation de l'éducation	Opportunités internationales accessibles uniquement aux étudiants ayant les ressources financières nécessaires	Marchandisation et commercialisation de l'éducation	Opportunités internationales accessibles uniquement aux étudiants ayant les ressources financières nécessaires	Marchandisation et commercialisation de l'éducation	Augmentation de la charge de travail pour le personnel académique et administratif	Fuite des cerveaux
2	L'accroissement de la présence de 'moulins/usines à diplôme' et/ou de prestataires de faible qualité	Fuite des cerveaux	La difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts par des établissements étrangers	Le partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre	La difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts	Fuite des cerveaux	La difficulté à combiner/à intégrer aux autres priorités institutionnelles (e.g. la diversité, l'équité et l'inclusion ; le	Marchandisation et commercialisation de l'éducation

				les pays	par des établissements étrangers		développement durable)	
3	Fuite des cerveaux	L'accroissement de la présence de 'moulins/usines à diplôme' et/ou de prestataires de faible qualité	Compétition excessive entre EES	L'écart grandissant (e.g. qualité/prestige/capacité institutionnelle) entre les EES au sein de notre pays	Compétition excessive entre EES	Le partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre les pays	La difficulté à évaluer/reconnaître la qualité des cours/programmes offerts par des établissements étrangers	Le partage inégal des bénéfices de l'internationalisation entre les pays

Obstacles internes/défis à l'internationalisation

Dans la mise en œuvre de l'internationalisation, les EES sont susceptibles de rencontrer des obstacles et des défis, tant internes qu'externes. Les EES ont été invités, dans deux questions distinctes, à identifier un maximum de trois obstacles/défis internes et externes les plus importants parmi un certain nombre d'options.

Comme le montre la figure 28, le « Manque de ressources financières » est identifié comme un obstacle interne majeur pour l'internationalisation par les EES, sélectionné par 60 % d'entre eux. Ce résultat ne surprend peut-être pas, mais ce qui est peut-être plus inattendu, concerne le fait qu'aucun des autres obstacles/défis n'a été sélectionné par plus d'un quart des EES. Cela fait état d'un répertoire d'obstacles internes très variés qui dépendent sans aucun doute de nombreux facteurs différents.



Les deuxième, troisième, quatrième et cinquième obstacles internes les plus importants identifiés par les répondants sont très proches les uns des autres en termes d'importance, avec « Les difficultés administratives/bureaucratiques (par exemple : pas de transfert/reconnaissance de crédits ; différents calendriers académiques) » à 25 %, « Des priorités concurrentes au niveau institutionnel » à 24 %, « Un manque de connaissances des langues étrangères » à 22 %, et « Une participation limitée des étudiants du fait de diverses contraintes (y compris financières) » à 20 %.

Certains autres obstacles/défis sont de nature similaire et il est intéressant de les analyser en les regroupant.

Par exemple, à la fois « Une vision ou un leadership institutionnel limité » et « Une absence de stratégie/planification pour accompagner le processus » concernent le leadership et la planification stratégique au niveau institutionnel ; ces obstacles/défis représentent un pourcentage combiné de 22 % (10 % et 12 %, respectivement). Les pourcentages combinés de ces obstacles soulignent le thème commun d'un manque d'orientation et de vision pour les efforts d'internationalisation au sein des EES, mettant en évidence l'importance de relever ce défi grâce à une direction claire et des cadres stratégiques pour permettre une internationalisation réussie.

« Un intérêt limité des étudiants » (6 %), « Une participation limitée des étudiants du fait de diverses contraintes (y compris financières) » (20 %), « Un programme trop rigoureux/inflexible pour participer à des activités internationales, y compris la mobilité étudiante » (9 %), et « Un manque de connaissances des langues étrangères par les étudiants » (22 %) peuvent être regroupés dans une catégorie d'obstacles liés aux étudiants, représentant un pourcentage combiné de 57 %. Considérés collectivement, ces obstacles mettent en exergue les principaux facteurs qui ont des répercussions sur l'engagement des

étudiants dans les efforts d'internationalisation, avec le potentiel de favoriser un plus grand intérêt, de supprimer les barrières à la participation, de promouvoir la flexibilité du programme et d'améliorer la maîtrise des langues chez les étudiants.

De même, « Une capacité/expertise limitée du personnel académique (enseignants et chercheurs) » (6 %), « Une implication ou un intérêt limité du personnel académique (enseignants et chercheurs) » (9 %) et « Un manque de connaissance des langues étrangères par le personnel académique » (15 %) pourraient être regroupés dans une catégorie d'obstacles liés au personnel académique, représentant un pourcentage combiné de 30 %. Les pourcentages combinés de ces obstacles/défis suggèrent que les faibles niveaux de connaissance, d'intérêt, de préparation et de capacité des membres du personnel académique à mettre en œuvre l'internationalisation sont également des obstacles/défis importants à surmonter.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Le « Manque de ressources financières » est clairement le principal obstacle/défi interne pour les EES privés et publics, le seul choisi par la majorité des EES. Tous les autres obstacles/défis ont été sélectionnés par moins de 30 % des EES. Malgré les faibles pourcentages, il est toujours intéressant de noter que les EES privés accordent plus d'importance aux obstacles/défis liés aux étudiants (« Un manque de connaissance des langues étrangères par les étudiants » et « Participation limitée des étudiants du fait de diverses contraintes (y compris financières) »), tandis que les EES publics accordent plus d'importance aux obstacles/défis liés aux établissements (« Les difficultés administratives/bureaucratiques (par exemple, pas de transfert/reconnaissance de crédits ; différents calendriers académiques) » et « Des priorités concurrentes au niveau institutionnel »).

L'analyse régionale montre que « Le manque de ressources financières » est le principal obstacle/défi interne dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord, où il est un proche deuxième derrière « Des priorités concurrentes au niveau institutionnel » (53 % contre 51 %). « Le manque de ressources financières » est un obstacle/défi particulièrement important, notamment en Afrique subsaharienne (77 %) et en Amérique latine et aux Caraïbes (70 %).

Dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord, tous les autres obstacles/défis ont été sélectionnés par moins de la moitié des EES, montrant un paysage très diversifié d'obstacles/défis à l'intérieur de chaque région. Cependant, il est intéressant de souligner certaines spécificités régionales.

L'Amérique du Nord est la région qui diverge le plus de la moyenne mondiale. Outre le fait d'être la seule région où « Des priorités concurrentes au niveau institutionnel » est l'obstacle/défi le plus important, c'est aussi la région où « Des opportunités internationales insuffisantes pour répondre à l'intérêt/à la demande des parties prenantes », « Le manque de connaissance des langues étrangères par les étudiants et le personnel académique et administratif », et « Un intérêt limité des étudiants » ne sont considérés comme des obstacles/défis par aucun EES.

Bien que l'absence de barrières linguistiques puisse être facilement expliquée par le fait que tous les EES en Amérique du Nord ont des langues reconnues internationalement et largement utilisées (anglais et, dans une moindre mesure, le français), il est intéressant de noter les façons dont les EES en Amérique du Nord estiment qu'ils offrent suffisamment d'opportunités internationales et que les étudiants sont intéressés par l'internationalisation. Ce dernier point est particulièrement surprenant car il pourrait s'agir

d'une perception excessivement optimiste de la part des EES. Il pourrait être intéressant de comparer cette constatation avec les perspectives des étudiants.

Il est également intéressant de mentionner l'importance de la réponse « Une vision ou un leadership institutionnel limité » (26%), qui, combinée à « Une absence de stratégie/planification pour accompagner le processus » (16%), signale un manque d'engagement et de direction du leadership dans 42% des EES nord-américains. Ces aspects présents en Amérique du Nord soulignent les défis et les opportunités uniques auxquels les EES de cette région peuvent être confrontés dans leur poursuite de l'internationalisation.

En comparaison, au niveau mondial, où « Les difficultés administratives/bureaucratiques (par exemple, pas de transfert/reconnaissance de crédits ; différents calendriers académiques) » était le deuxième obstacle/défi externe le plus important avec 25%, l'Asie-Pacifique et l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient présentent des pourcentages remarquablement plus faibles à 16% et 12%, respectivement.

Le troisième obstacle avec le pourcentage le plus élevé au niveau mondial (24%), « Des priorités concurrentes au niveau institutionnel », montre des pourcentages très similaires dans toutes les régions, sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes, où il est assez bas à 13%, et en Amérique du Nord, où, comme mentionné ci-dessus, c'est l'obstacle le plus significatif avec 53%.

En Amérique latine et dans les Caraïbes, « Le manque de connaissance des langues étrangères » est un obstacle/défi important, avec des pourcentages plus élevés que dans toute autre région pour le personnel académique et les étudiants, surtout pour ces derniers à 38% des EES et constitue le deuxième obstacle/défi le plus important dans la région. Cependant, il est intéressant de noter que, parmi le personnel administratif de la région, cet obstacle semble être moins important ou du moins pas considéré comme aussi important que les deux précédents. De plus, « La participation limitée des étudiants du fait de diverses contraintes (y compris financières) » est importante dans 27% des EES de cette région, ce qui en fait le troisième obstacle/défi le plus important.

Il convient de noter qu'un pourcentage similaire d'EES choisissant « La participation limitée des étudiants du fait de diverses contraintes (y compris financières) » (29%) est également observé en Asie-Pacifique, ce qui en fait le deuxième obstacle le plus important dans cette région, tandis que le pourcentage relatif au « Manque de connaissance des langues étrangères par les étudiants » est beaucoup plus faible (13%). Cela pourrait suggérer que, bien que les deux obstacles puissent ou non être directement corrélés, il pourrait y avoir d'autres facteurs que les compétences linguistiques influençant l'engagement des étudiants dans l'internationalisation dans les deux régions.

L'Europe présente un cas intéressant, se démarquant avec le pourcentage le plus faible de répondants pointant « Une absence de stratégie/planification pour accompagner le processus » (7%) et « Une vision ou un leadership institutionnel limité » (5%). Cependant, de manière intéressante, la pertinence de « Difficultés administratives/bureaucratiques (par exemple, pas de transfert/reconnaissance de crédits ; différents calendriers académiques) » suggère que, bien que les institutions européennes démontrent une planification stratégique et un leadership solides, elles rencontrent des défis administratifs spécifiques à leurs efforts d'internationalisation. Ce résultat pourrait sembler contradictoire avec le fait que l'Europe est probablement la région la plus avancée en termes de reconnaissance. Cependant, cela pourrait être attribué à la régularité avec laquelle les EES européens rencontrent de tels problèmes, les amenant à percevoir ces obstacles/défis comme plus importants que dans d'autres régions (tableau 15).

Principaux obstacles internes à l'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Une insuffisance de ressources financières	53%	53%	70%	77%	58%	51%	60%
Les difficultés administratives/bureaucratiques (par exemple : pas de transfert/reconnaissance de crédits ; différents calendriers académiques)	16%	32%	23%	26%	12%	23%	25%
Des priorités concurrentes au niveau institutionnel	23%	26%	13%	28%	28%	53%	24%
Un manque de connaissance des langues étrangères par les étudiants	13%	16%	38%	16%	19%	5%	22%
Une participation étudiante limitée du fait de diverses contraintes (y compris financières)	29%	16%	27%	16%	16%	14%	20%
Un manque de connaissance des langues étrangères par le personnel académique	10%	17%	21%	5%	9%	0%	15%
L'absence ou le manque de ressources de la structure organisationnelle/du bureau responsable de l'internationalisation	11%	13%	12%	14%	16%	19%	13%
Une absence de stratégie/planification pour accompagner le processus	15%	7%	13%	16%	17%	16%	12%
Des opportunités internationales insuffisantes pour répondre à l'intérêt/à la demande des parties prenantes	16%	7%	9%	16%	22%	0%	10%
Une vision ou un leadership institutionnel limité	15%	5%	7%	19%	19%	26%	10%
Une implication ou un intérêt limité du personnel académique (enseignants et chercheurs)	3%	14%	9%	5%	4%	5%	9%

Programme d'études trop rigoureux/inflexible pour participer à des activités internationales, y compris la mobilité étudiante	8%	8%	9%	12%	6%	14%	9%
L'engagement international n'est pas reconnu pour les promotions ou les titularisations	3%	7%	8%	12%	9%	12%	8%
Un manque de connaissance des langues étrangères par le personnel administratif	8%	11%	7%	2%	3%	0%	7%
Un intérêt étudiant limité	3%	9%	5%	0%	7%	0%	6%
Une capacité/expertise limitée du personnel académique (enseignants et chercheurs)	6%	6%	5%	5%	4%	2%	6%
Une implication ou un intérêt limité du personnel administratif	5%	4%	2%	2%	3%	9%	3%
Autre (Veuillez spécifier)	2%	5%	3%	0%	4%	5%	3%
Une capacité/expertise limitée du personnel administratif	2%	5%	1%	0%	4%	7%	3%
Des ressources technologiques limitées ou manquantes pour s'engager dans des opportunités d'internationalisation virtuelle	6%	3%	1%	12%	1%	2%	3%

En résumé, que les obstacles mentionnés soient directement corrélés ou non, les disparités régionales et la diversité des obstacles/défis au sein de chaque région soulignent la nécessité de stratégies adaptées au niveau institutionnel. Ces stratégies sont cruciales pour adresser efficacement les obstacles/défis internes et promouvoir des initiatives d'internationalisation réussies dans les EES du monde entier.

Comparaison avec les résultats des précédentes Enquêtes mondiales

Ces résultats ne peuvent pas être directement comparés à ceux des précédentes Enquête mondiale en raison des changements dans la manière dont les répondants ont été invités à identifier les obstacles/défis internes les plus importants à l'internationalisation. Cependant, certaines comparaisons peuvent être faites en ce qui concerne l'importance relative des différents obstacles/défis.

« Une insuffisance de ressources financières » reste clairement le principal obstacle/défi interne à l'internationalisation, tout comme il l'était dans les 5^{ème} et 4^{ème} éditions.

Tous les autres obstacles/défis ont été choisis par un quart ou moins d'EES et les différences de pourcentages sont si faibles qu'il est difficile de tirer des conclusions.

Cependant, « Les difficultés administratives/bureaucratiques (par exemple, pas de transfert/reconnaissance de crédits ; différents calendriers académiques) », qui dans la 5^{ème} Enquête mondiale a pris de l'importance par rapport aux résultats de la 4^{ème} Enquête mondiale, reste l'un des

obstacles/défis internes les plus importants également dans la 6^{ème} Enquête mondiale. Une fois de plus, cela est assez surprenant, car on s'attend à ce que l'administration des processus d'internationalisation devienne plus facile avec le temps, plutôt que plus compliquée, et que compte tenu de l'importance accordée au processus, les obstacles administratifs soient éliminés à un certain moment. Ce résultat pourrait cependant suggérer que l'expansion des activités d'internationalisation s'accompagne d'une expansion des procédures administratives et bureaucratiques.

« Le manque de connaissance des langues étrangères » avait déjà été modifié dans la 5^{ème} Enquête mondiale par rapport à la 4^{ème} où il était « Expérience et expertise limitées du corps professoral et du personnel (y compris linguistique) ». Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, cet obstacle a été divisé entre différents acteurs institutionnels (c'est-à-dire les étudiants, le personnel académique et administratif). De même, dans la 6^{ème} Enquête mondiale, « Implication/expertise limitée du corps professoral » a également été divisée entre le personnel académique (enseignants et chercheurs) et le personnel administratif.

Ainsi, dans la 5^{ème} Enquête mondiale, les répondants pouvaient choisir parmi les options suivantes : « Le manque de connaissance des langues étrangères », « Une capacité/expertise limitée du corps professoral » et « Implication/intérêt limité du corps professoral ». Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, les répondants pouvaient choisir parmi les options suivantes : « Le manque de connaissance des langues étrangères par le personnel académique », « Le manque de connaissance des langues étrangères par le personnel administratif », « Le manque de connaissance des langues étrangères par les étudiants », « Une capacité/expertise limitée du personnel administratif », « Une capacité/expertise limitée du personnel académique », « Une implication ou un intérêt limité du personnel académique (enseignants et chercheurs) » et « Une implication ou un intérêt limité du personnel administratif ».

Cela rend les comparaisons avec les éditions précédentes presque impossibles, mais il convient de mentionner que les barrières linguistiques restent pertinentes, surtout en Amérique latine et dans les Caraïbes, et principalement pour les étudiants.

Enfin, il convient de mentionner que certains nouveaux obstacles/défis ajoutés tels que les « Des priorités concurrentes au niveau institutionnel » ont été choisis par un pourcentage relativement important d'EES (24 %) par rapport à tous les autres obstacles/défis proposés.

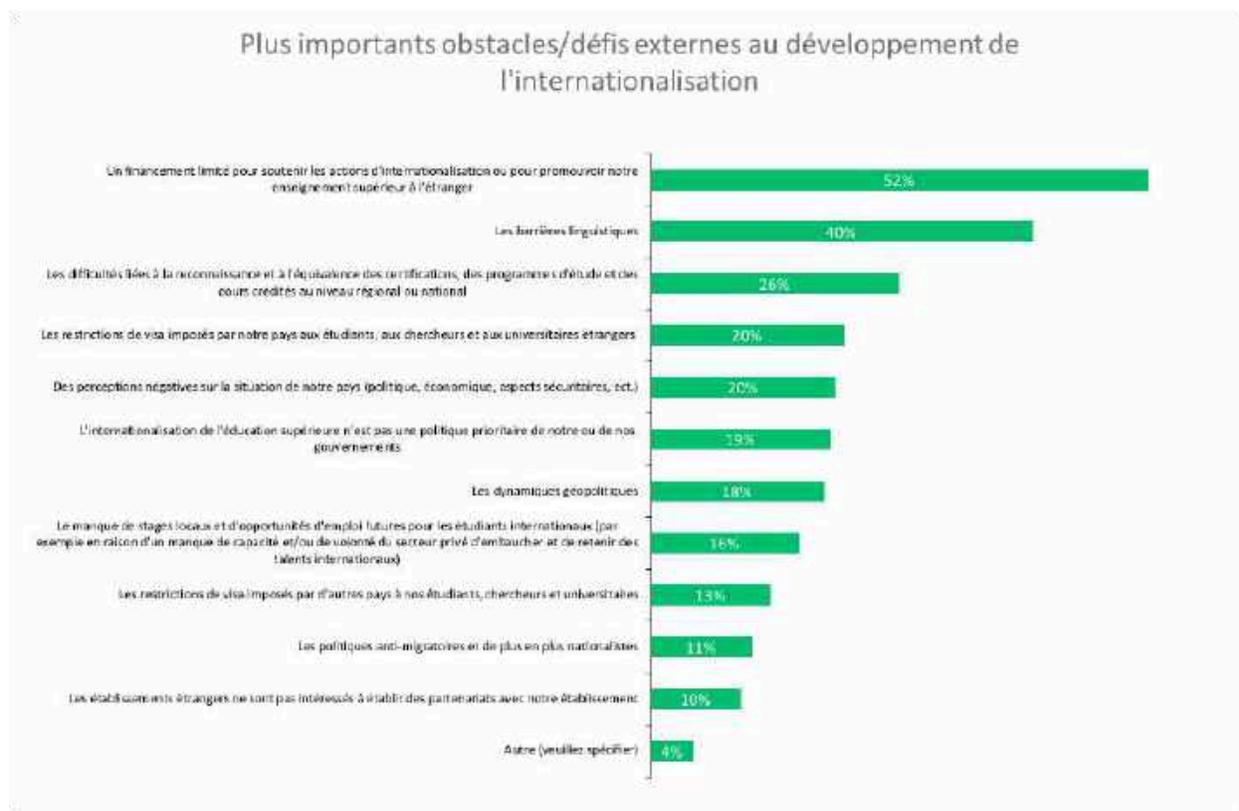
Obstacles ou défis externes au développement de l'internationalisation

Comme le montre la figure 29, « Un financement limité pour soutenir les efforts d'internationalisation ou pour promouvoir notre enseignement supérieur à l'étranger » est l'obstacle/défi externe le plus courant à l'internationalisation, le seul choisi par un peu plus de la moitié des EES (52 %).

Comme cela a été le cas pour les obstacles/défis internes, tous les autres ont été choisis par moins de la moitié des EES, dépeignant un paysage assez diversifié en termes d'obstacles/défis externes. Cependant, les différences de pourcentage sont plus importantes et les « Barrières linguistiques » sont sans aucun doute le deuxième obstacle/défi externe le plus important, choisi par 40 % des répondants.

Déterminer le second obstacle ou défi externe le plus important est plus compliqué, car les pourcentages diminuent et plusieurs options sont autour de 20 %. Néanmoins, « Les difficultés liées à la reconnaissance et à l'équivalence des certifications, des programmes d'étude et cours crédités au niveau

régional ou national » se positionnent légèrement au-dessus que les autres avec 26 % des EES (figure 29).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différences majeures entre les EES privés et publics : l'ordre des obstacles/défis externes les plus importants est le même. Il convient de mentionner que pour les EES privés, aucun des obstacles/défis proposés n'est commun à la majorité d'entre eux. De plus, tant « Un financement limité » que « Les barrières linguistiques » semblent être plus courants pour les EES publics que privés (57 % vs 45 % et 43 % vs 36 %).

Au niveau régional, la première observation significative est la division des régions en deux groupes distincts : un premier groupe où un ou plusieurs obstacles/défis externes sont courants parmi la majorité des EES et un second dans lequel existe une large gamme d'obstacles/défis, aucun n'ayant la majorité globale parmi les EES.

L'Amérique latine et les Caraïbes, l'Amérique du Nord et l'Afrique subsaharienne font partie du premier groupe, tandis que l'Asie et le Pacifique, l'Europe ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient font partie du second.

Outre le financement, qui est le principal obstacle/défi externe dans toutes les régions, sauf en Amérique du Nord (bien qu'il soit en deuxième position, choisi par 58 % des EES), l'analyse régionale révèle une variance dans l'importance des autres obstacles dans différentes régions.

Comme mentionné précédemment, « Les barrières linguistiques » se classent au deuxième rang des obstacles/défis les plus importants à l'échelle mondiale, avec une pertinence de 40 %. Cependant, ce schéma est uniquement reflété en Europe (42 %) et surtout en Amérique latine et dans les Caraïbes, où il concerne un peu plus de la moitié des EES (51 %). Dans les autres régions, il ne figure pas parmi les trois principaux obstacles/défis. Cette différence de priorisation peut être attribuée au paysage linguistique et éducatif de chaque région. Il n'est pas surprenant que les barrières linguistiques ne soient pas perçues comme un obstacle en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne en raison de la prédominance dans ces régions de langues comme l'anglais et le français, ou en Afrique du Nord et au Moyen-Orient où l'arabe est courant dans toute la région. Cependant, il est plus intéressant de voir que seulement 31 % des EES en Asie et dans le Pacifique considèrent la langue comme une barrière, probablement parce que les EES estiment que la connaissance des langues étrangères et notamment de l'anglais est assez développée dans cette région. Le fait que les barrières linguistiques soient un obstacle/défi important en Amérique latine et dans les Caraïbes est bien connu, mais cela demeure intéressant car cette région partage une langue commune (l'espagnol). Toutefois, lorsqu'ils considèrent l'internationalisation, les EES pensent rarement à l'internationalisation intra-régionale mais davantage au manque de connaissance de l'anglais en tant que langue internationale qui constitue un obstacle à la collaboration inter-régionale.

« Les restrictions de visa imposées par notre pays aux étudiants, chercheurs et universitaires étrangers » est clairement l'obstacle le plus important en Amérique du Nord, sélectionné par 65 % des EES. Dans aucune des autres régions, cet obstacle/défi n'est choisi par plus d'un quart des EES (26 % en Europe). Ce n'est pas surprenant car le Canada et les États-Unis sont deux des principales destinations pour la mobilité étudiante. Cela constitue une fois de plus un signal de formes d'internationalisation en Amérique du Nord qui sont basées sur l'attraction de talents et les EES craignent que des politiques restrictives en matière d'immigration puissent poser problème à cela.

Au contraire, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient est la seule région dans laquelle les « Restrictions de visa imposées à nos étudiants, chercheurs et universitaires par d'autres pays » sont importantes, signalant une internationalisation où la mobilité sortante joue un rôle important.

Enfin, il est intéressant de noter que « L'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas une politique prioritaire de notre ou de nos gouvernements » est pertinent pour environ un tiers des EES en Amérique du Nord ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. Le même pourcentage d'EES en Asie et dans le Pacifique considèrent que « Le manque de stages locaux et d'opportunités d'emploi futures pour les étudiants internationaux (par exemple en raison du manque de capacité et/ou de volonté du secteur privé d'embaucher et de retenir les talents internationaux) » est un obstacle/défi important, un pourcentage plus élevé que dans toutes les autres régions (tableau 16).

Plus importants obstacles externes à l'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Un financement limité pour soutenir les actions d'internationalisation ou pour promouvoir notre enseignement supérieur à	48%	44%	66%	53%	41%	58%	52%

l'étranger							
Les barrières linguistiques	31%	42%	51%	26%	28%	19%	40%
Les difficultés liées à la reconnaissance et à l'équivalence des certifications, des programmes d'étude et des cours crédités au niveau régional ou national	37%	24%	25%	30%	30%	19%	26%
Les restrictions de visa imposés par notre pays aux étudiants, aux chercheurs et aux universitaires étrangers	16%	26%	9%	12%	14%	65%	20%
Des perceptions négatives sur la situation de notre pays (politique, économique, aspects sécuritaires, etc.)	13%	9%	35%	37%	12%	12%	20%
L'internationalisation de l'éducation supérieure n'est pas une politique prioritaire de notre ou de nos gouvernements	6%	9%	32%	21%	22%	33%	19%
Les dynamiques géopolitiques	13%	25%	9%	23%	16%	30%	18%
Le manque de stages locaux et d'opportunités d'emploi futures pour les étudiants internationaux (par exemple en raison d'un manque de capacité et/ou de volonté du secteur privé d'embaucher et de retenir des talents internationaux)	32%	18%	8%	19%	20%	7%	16%
Les restrictions de visa imposés par d'autres pays à nos étudiants, chercheurs et universitaires	11%	9%	10%	21%	38%	7%	13%
Les politiques anti-migratoires et de plus en plus nationalistes	13%	10%	8%	19%	12%	19%	11%
Les établissements étrangers ne sont pas intéressés à établir des partenariats avec notre établissement	13%	8%	9%	12%	19%	2%	10%
Autre	2%	7%	3%	2%	1%	2%	4%

Pour conclure, la prépondérance variable des obstacles externes à travers différentes régions reflète les complexités du paysage de l'enseignement supérieur et les défis uniques auxquels chaque zone géographique est confrontée. Bien que se dégagent certains schémas qui fournissent des explications partielles à ces différences, il est essentiel d'aborder l'analyse avec une considération minutieuse, en particulier lors de l'examen des régions nettement sous-représentées dans cette enquête, telles que l'Asie et le Pacifique ainsi que l'Amérique du Nord.

Comparaison avec les résultats précédents de l'Enquête mondiale

Bien que les comparaisons directes avec les enquêtes précédentes soient, une fois de plus, limitées en raison des changements de réponses, certaines similitudes mondiales et, dans une moindre mesure, régionales sont évidentes avec les 5^{ème} et 4^{ème} éditions. On peut notamment relever, « Un financement limité pour soutenir les actions d'internationalisation », « Les barrières linguistiques » et dans une moindre mesure « Les difficultés de reconnaissance et d'équivalence des certifications » qui continuent d'être les principaux obstacles externes aux efforts d'internationalisation, et plus particulièrement le financement limité qui est prépondérant. Il convient de noter que la formulation de cette option a été modifiée dans la 4ème Enquête mondiale par « Financement public limité pour l'internationalisation ». Ces thèmes récurrents soulignent les défis continus auxquels sont confrontés les établissements dans la promotion des initiatives d'internationalisation.

Au niveau régional, il est important de souligner que « Les restrictions de visa imposées par notre pays aux étudiants, chercheurs et universitaires étrangers » sont devenues l'obstacle/défi le plus important en Amérique du Nord, encore plus important que le « Financement limité pour l'internationalisation ».

B GOUVERNANCE DE L'INTERNATIONALISATION

Partie B. Gouvernance de l'internationalisation

Cette section examine la gouvernance de l'internationalisation, en mettant l'accent sur l'approche stratégique de l'internationalisation. Elle étudie également les activités d'internationalisation et d'autres aspects tels que les priorités géographiques, les sources de financement, les politiques de recrutement et de promotion du personnel académique et administratif ainsi que les partenariats internationaux. Pour certains de ces aspects (par exemple, les partenariats internationaux), elle examine également l'effet de la pandémie de COVID-19. Les principaux résultats sont présentés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie B

Politique/stratégie d'internationalisation

- Plus de trois quarts des répondants (77 %) ont élaboré une stratégie pour l'internationalisation.
- L'Europe a le pourcentage le plus élevé d'EES indiquant la présence d'une politique/stratégie (85 %), et les résultats pour l'Europe sont en phases avec les précédents rapports de tendances de l'EUA. L'Afrique subsaharienne a le pourcentage le plus faible d'EES indiquant la présence d'une politique/stratégie (61 %), avec une proportion substantielle d'EES (28 %) en train d'en préparer une.

Statut de la politique/stratégie

- 42 % des répondants ont récemment révisé ou publié leur politique/stratégie d'internationalisation, avec 29 % de répondants en plus soulignant qu'elle est actuellement en cours de révision et 19 % déclarant que la politique/stratégie est en cours de révision. Par contre, seulement 10 % des répondants indiquent qu'il n'y a eu aucun changement récent ou anticipé.

Impact de la crise de la COVID-19 sur la révision de la politique/stratégie

- La grande majorité (71 %) des EES ont indiqué que la révision de leur stratégie d'internationalisation n'était pas due à la crise de la COVID-19.
- Il existe quelques différences régionales intéressantes : 46 % des EES en Asie et dans le Pacifique ont déclaré que la révision de la politique/stratégie était due à la COVID-19, mais seulement 15% l'ont fait en Amérique du Nord.

Politique/stratégie d'internationalisation et activités

- La politique/stratégie d'internationalisation est institutionnelle dans presque tous les EES ayant indiqué avoir élaboré une telle politique/stratégie.
- Une majorité significative d'EES (92 %) ont mis en place des bureaux ou des équipes dédiés pour superviser la mise en œuvre efficace de la politique/stratégie.
- Une dimension internationale est incluse dans d'autres politiques/stratégies/plans institutionnels dans 83 % des EES.
- 79 % des EES ont défini des objectifs et des cibles clairs pour guider leur progression dans le cadre de la politique/stratégie.

- La politique/stratégie/plan est en ligne avec la stratégie nationale d'internationalisation (si elle existe) dans 77 % des EES. Étant donné que les 23 % restants pourraient ne pas avoir de stratégie nationale d'internationalisation, cela donne un très bon alignement.
- Un cadre de suivi et d'évaluation pour évaluer les progrès est présent dans 74 % des EES.
- Un peu plus de la moitié des EES (54 %) ont alloué des provisions budgétaires spécifiques pour la mise en œuvre de leur politique/stratégie.
- L'implication active des étudiants (organisations étudiantes et/ou représentants étudiants) est présente dans presque la moitié des EES (48 %).
- Seulement 36 % des facultés/écoles/départements ont élaboré leurs propres politiques/stratégies d'internationalisation.
- Au niveau régional, les résultats sont similaires à ceux au niveau mondial, mais avec quelques variations. Par exemple, en Europe, l'implication des étudiants (organisations étudiantes et/ou représentants étudiants) dans la conception, l'évaluation et la mise en œuvre de la politique/stratégie/plan est courante (dans 63 % des EES), tandis que dans toutes les autres régions, et particulièrement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (37 %) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (30 %), ce n'est pas le cas.
- Une comparaison avec les résultats précédents du sondage révèle une tendance croissante à la présence d'une politique/stratégie et de bureaux ou équipes dédiés pour superviser la mise en œuvre efficace de la politique/stratégie, une tendance stabilisatrice pour la présence d'un cadre de suivi et une tendance décroissante pour la présence d'un budget dédié.

Priorités géographiques pour l'internationalisation

- Globalement, la majorité des EES (59 %) ont des priorités géographiques pour l'internationalisation.
- Au niveau régional, il existe quelques différences : en Afrique subsaharienne, moins de la moitié des EES ont des priorités géographiques (44 %), en Asie et dans le Pacifique la moitié des EES en ont, tandis que dans toutes les autres régions, la majorité des EES en ont, avec le pourcentage le plus élevé en Amérique du Nord (65 %).
- L'Europe se distingue comme la région la plus importante pour l'internationalisation, avec 75 % des répondants la considérant comme « très importante ».
- Une tendance régionale claire émerge en Asie et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes et surtout en Europe où 90 % des EES considèrent leur propre région comme « très importante ». La régionalisation est également importante en Afrique subsaharienne où les EES considèrent leur propre région comme la deuxième en importance après l'Europe.
- À l'exception de la collaboration intra-régionale, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient et l'Afrique subsaharienne sont toujours considérés comme les moins importants par toutes les autres régions et notamment par elles-mêmes. Toutes ces régions sont considérées comme faisant partie du « Sud global » et les résultats montrent que la collaboration interrégionale « Sud-Sud » n'est définitivement pas considérée comme une priorité.

Importance des sources de financement pour les activités internationales

- Le budget institutionnel général est la principale source de financement dans toutes les régions, choisie par plus de 60 % des EES dans toutes les régions et jusqu'à 74 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.
- L'Afrique subsaharienne est la seule région où deux autres sources (« Organisations internationales (Banque mondiale, Union européenne, ASEAN, etc.) » et « Gouvernements étrangers (coopération bilatérale et aide au développement) ») sont considérées comme « très

importantes » par la majorité des EES (56 % et 51 % respectivement).

Politiques de recrutement et de promotion

- Dans la majorité des EES, l'expérience internationale est soit considérée comme un atout, soit pas du tout, à la fois pour le personnel académique (57 %) et administratif (68 %). Ce n'est une exigence que pour une infime minorité.
- Presque la moitié des EES ont indiqué que la connaissance d'au moins une langue étrangère est au moins partiellement requise pour le recrutement et la promotion du personnel académique. Ce pourcentage est beaucoup plus faible pour le personnel administratif.
- L'analyse régionale révèle des différences intéressantes entre les régions, à la fois pour l'expérience internationale, la connaissance d'au moins une langue étrangère, et le personnel académique et administratif.
- L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, suivis par l'Europe et l'Asie et le Pacifique, sont les régions valorisant le plus à la fois l'expérience internationale et la connaissance d'au moins une langue étrangère pour le personnel académique et administratif. En revanche, l'Amérique du Nord est la région qui accorde le moins d'importance à ces catégories, tant pour le personnel académique que pour le personnel administratif.

Priorité des activités d'internationalisation

- Aucune activité ne s'est démarquée en étant choisie par une majorité d'EES, ce qui montre qu'il n'y a pas d'activité prioritaire commune dans le monde entier ; les activités prioritaires peuvent être déterminées par des contextes différents.
- Parmi ces activités, « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » ont été identifiés comme l'activité d'internationalisation la plus courante, avec 44 % des EES la sélectionnant comme l'une de leurs priorités. Suit de près, « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » qui ont été considérées comme une priorité par 39 % des EES.
- La comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes révèle que ces deux activités sont restées les plus importantes au fil du temps.
- Dans certaines régions, il y a clairement une activité qui est choisie par la majorité des répondants comme étant la plus importante. C'est le cas en Amérique du Nord où « Les étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) » est choisie comme l'activité la plus importante par une proportion impressionnante de 74 % des EES. C'est également le cas en Amérique latine et dans les Caraïbes où 65 % des EES ont choisi « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » comme la plus importante, et en Afrique subsaharienne où 65 % des EES choisissent « Les collaborations internationales de recherche » comme la plus importante.

Changement de l'importance des activités d'internationalisation au cours des cinq dernières années

- Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » ont connu l'augmentation la plus forte significative en étant mis de l'avant par 63 % des répondants. Cet aspect est intéressant du fait que les répondants à la 6^{ème} Enquête mondial identifient « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » comme le principal bénéfice attendu de l'internationalisation. Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » ne sont pas l'une des activités prioritaires, mais c'est celle qui a le plus augmenté en importance au cours des cinq dernières années. Cela signifie que même s'il existe actuellement une disparité entre les activités prioritaires et les avantages

attendus, il y a un mouvement vers la convergence.

- Il existe un degré de subjectivité lorsqu'il s'agit de la position des répondants, mais les différences ne sont pas énormes et dans l'ensemble les « Projets de développement international et de renforcement des capacités », « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » et « Les opportunités de mobilité sortante/d'expérience d'apprentissage pour les étudiants (étudier à l'étranger, stages internationaux, etc.) » sont les activités qui ont le plus augmenté en importance.
- Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » est l'activité qui a le plus augmenté en importance dans les EES privés et régionalement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique.
- « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » constitue l'activité qui a le plus augmenté en importance dans les EES publics et régionalement en Afrique subsaharienne.
- « Les opportunités de mobilité sortante/d'expérience d'apprentissage pour les étudiants (étudier à l'étranger, stages internationaux, etc.) » est l'activité qui a le plus gagné en importance en Europe, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Amérique du Nord.

Changements dans les partenariats internationaux au cours des cinq dernières années

- Le nombre de partenariats internationaux au cours des cinq dernières années a augmenté dans la majorité des EES dans toutes les régions du monde, selon un ordre d'importance allant de 62 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes à 79 % en Asie et dans le Pacifique.

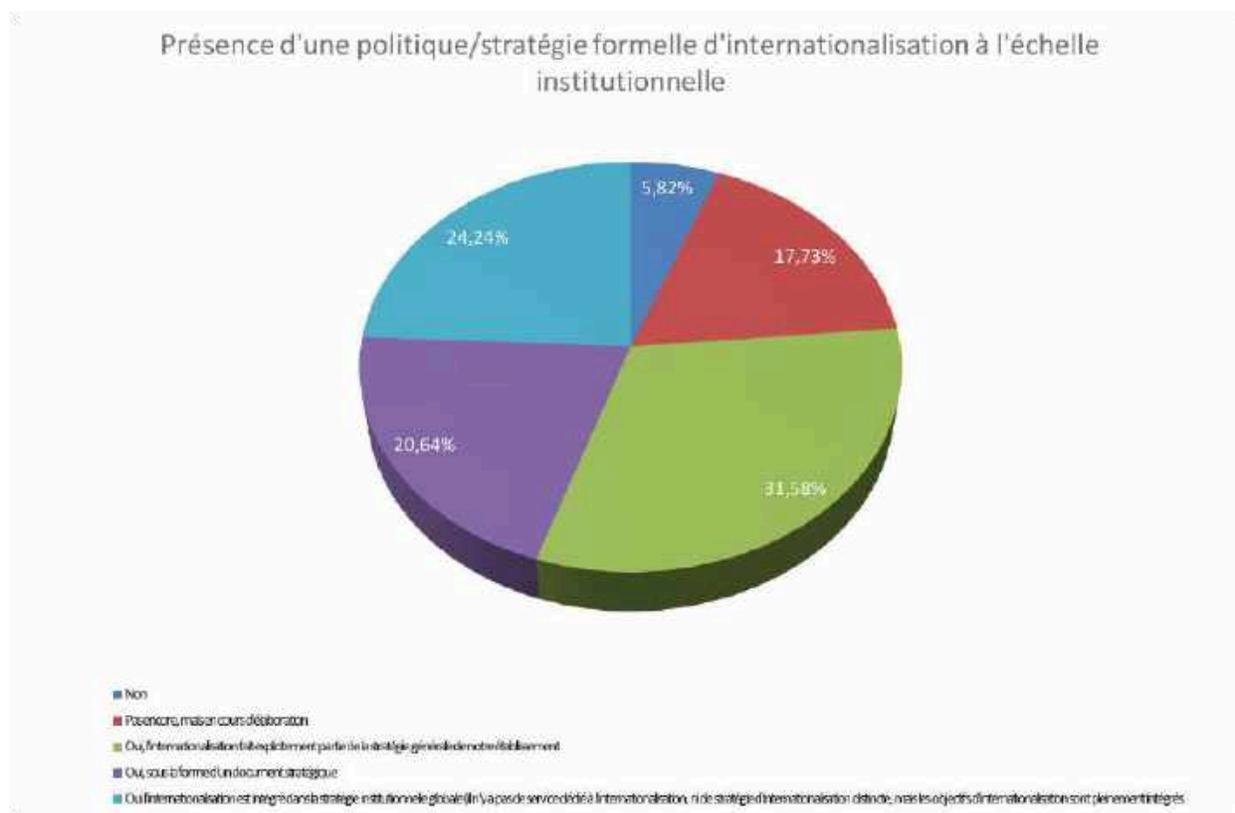
L'impact de la COVID-19 sur les partenariats internationaux

- Globalement, la moitié des répondants (50 %) ont indiqué que les changements dans les partenariats internationaux n'étaient pas principalement dus à la crise de la COVID-19. Par ailleurs, 34 % pensaient que la crise avait influencé les changements dans une certaine mesure, 11 % percevaient une grande influence découlant de la crise, tandis que seuls 5 % affirmaient que les changements étaient clairement une conséquence de la crise.
- Les EES privés ont été plus touchés par la crise de la COVID-19 que les EES publics en termes de changement dans le nombre de partenariats internationaux, 56 % des EES privés déclarant que les changements dans les partenariats internationaux étaient dus à la COVID-19, contre seulement 46 % des EES publics.
- L'Amérique latine et les Caraïbes est la région signalant l'impact le plus important de la COVID-19, avec 67 % des EES déclarant que les changements dans le nombre de partenariats internationaux étaient dus à la COVID-19, bien que la majorité d'entre elles (43 %) aient déclaré que les changements étaient dus à la COVID-19 seulement dans une certaine mesure. En Afrique subsaharienne, 56 % des répondants ont indiqué que les changements dans les partenariats internationaux étaient dus à la crise de la COVID-19 et c'est dans cette région que le pourcentage le plus élevé d'EES a déclaré que les changements étaient définitivement une conséquence de la crise (13 %).

Politique/stratégie pour l'internationalisation

Pour examiner l'approche stratégique de l'internationalisation et l'étendue des efforts formels d'engagement mondial des établissements, il est important de savoir en premier lieu si les EES ont une politique/stratégie/programme formel pour l'internationalisation.

Plus de trois quarts des répondants (77 %) ont élaboré une politique/stratégie pour l'internationalisation, avec près d'un tiers (32 %) indiquant avoir une politique/stratégie spécifique comme section explicite de leur stratégie institutionnelle globale et 21 % disposant d'un document distinct spécifiquement dédié à l'internationalisation. Presque un quart des répondants (24 %) indiquent avoir intégré pleinement les objectifs d'internationalisation dans leur stratégie institutionnelle globale sans service dédié à l'internationalisation ou stratégie distincte ; 18 % ont déclaré être en train de préparer une politique/stratégie pour l'internationalisation et seulement 6 % ont indiqué qu'aucune politique/stratégie n'existe dans leurs établissements (figure 30).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a presque aucune différence entre les EES privés et publics, la seule à mentionner est que la politique d'internationalisation en tant que document autonome semble être moins courante dans les EES privés que dans les EES publics (17 % contre 23 %).

L'analyse régionale révèle des différences notables entre les régions. L'Europe a le pourcentage le plus élevé d'EES indiquant la présence d'une politique/stratégie (85 %), tandis que l'Afrique subsaharienne a le plus bas (60 %), avec une partie substantielle des EES dans ce dernier (28 %) en train de préparer une politique/stratégie.

Bien qu'il n'y ait pas eu de question sur la présence d'une stratégie d'internationalisation dans la dernière Enquête de tendances de l'EUA (EUA Trends survey), les résultats pour l'Europe sont conformes

aux rapports précédents de cette organisation : 91 % des EES européens avaient une stratégie dédiée dans l'Enquête de tendance 2015.

Le pourcentage d'EES indiquant une absence totale de politique/stratégie est faible dans toutes les régions mais plus élevé en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, avec 12 % et 13 %, respectivement, soit le double ou le triple de celui des autres régions.

Une section explicite de la stratégie générale de l'établissement est la forme la plus courante d'une politique/stratégie dans toutes les régions, sauf en Amérique du Nord et en Asie & Pacifique.

En Amérique du Nord, le document spécifique est l'option la plus courante (40 % des EES). En revanche, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, cette formalisation d'une politique/stratégie d'internationalisation en tant que document spécifique est rare (7 % des EES).

L'Asie et le Pacifique se distingue comme la seule région où le pourcentage d'EES indiquant une internationalisation intégrée dans la stratégie institutionnelle globale (35 %) est le plus élevé parmi toutes les options. De plus, en Amérique latine et aux Caraïbes ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, cette option est plus courante qu'un document spécifique ; en Afrique subsaharienne, les deux options ont un pourcentage égal d'EES, tandis qu'en Europe et en Amérique du Nord, la présence d'un document spécifique est plus courante.

Est-ce que votre établissement a formalisé une politique, une stratégie ou un programme d'internationalisation ?	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Une stratégie est existante	76%	85%	72%	60%	67%	74%	76%
Oui, l'internationalisation fait explicitement partie de la stratégie générale de notre établissement	29%	33%	31%	33%	39%	19%	32%
Oui, l'internationalisation est intégrée dans la stratégie institutionnelle globale (il n'y a pas de service dédié à l'internationalisation, ni de stratégie)	35%	25%	25%	14%	20%	16%	24%

d'internationalisation distincte, mais les objectifs d'internationalisation sont pleinement intégrés dans la stratégie institutionnelle globale							
Oui, sous la forme d'un document spécifique	11%	27%	17%	14%	7%	40%	21%
Pas encore, mais c'est en cours d'élaboration	18%	11%	23%	28%	20%	19%	18%
Non	6%	4%	5%	12%	13%	7%	6%

Ces résultats montrent qu'une stratégie d'internationalisation (soit sous forme de document spécifique, faisant partie de la stratégie institutionnelle globale, ou intégrée à celle-ci) a été élaborée dans la majorité des EES dans toutes les régions, mais qu'il existe encore d'importantes différences entre les régions.

Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes

Lors de la comparaison de ces résultats avec ceux des éditions précédentes, il est important de noter que les comparaisons directes avec les 5^{ème} et 4^{ème} éditions ne sont pas possibles en raison de légères modifications dans la question et les options de réponse.

Dans la 4^{ème} Enquête mondiale, la question posée était presque la même : « Une politique ou stratégie d'internationalisation a-t-elle été élaborée dans votre établissement ? » mais les réponses possibles étaient « Oui », « Non, l'internationalisation fait partie explicitement de la stratégie institutionnelle globale », « En cours de préparation », « Non », « Je ne sais pas ». La 5^{ème} Enquête mondiale a introduit des changements supplémentaires dans les options de réponse avec « Oui, sous forme de document spécifique », « Oui, l'internationalisation fait partie explicitement de la stratégie institutionnelle globale ». La 6^{ème} Enquête mondiale élargit encore les options de réponse en ajoutant « Oui, l'internationalisation est intégrée dans la stratégie institutionnelle globale (il n'y a pas de service dédié à l'internationalisation, ni de stratégie d'internationalisation distincte, mais les objectifs d'internationalisation sont entièrement intégrés dans la stratégie institutionnelle globale) » mais exclut « Je ne sais pas » comme option.

Dans l'ensemble, la présence d'une politique/stratégie/programme d'internationalisation est restée relativement stable au niveau mondial à travers les trois éditions de l'enquête.

Cependant, au niveau régional, il y a quelques changements, l'Europe continue d'avoir le pourcentage le plus élevé d'EES avec une politique/stratégie/programme en place ; il a même augmenté de 80 % à 85 %. L'Amérique latine et les Caraïbes ont connu une augmentation significative à cet égard, s'éloignant de la dernière place en termes de présence d'une politique/stratégie (passant de 64 % à 72 %). Une augmentation de 8 points de pourcentage peut également être observée en Amérique du Nord (de 66 % à 74 %). L'Asie et le Pacifique ont connu une légère augmentation (de 74 % à 76 %).

Cependant, il semble y avoir une augmentation du pourcentage d'EES sans stratégie/politique/programme en place en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, même si la division régionale dans la 6^{ème} Enquête mondiale est différente. Cela est difficile à expliquer et pourrait être dû à la faible pertinence statistique de ces régions dans les deux éditions de l'enquête.

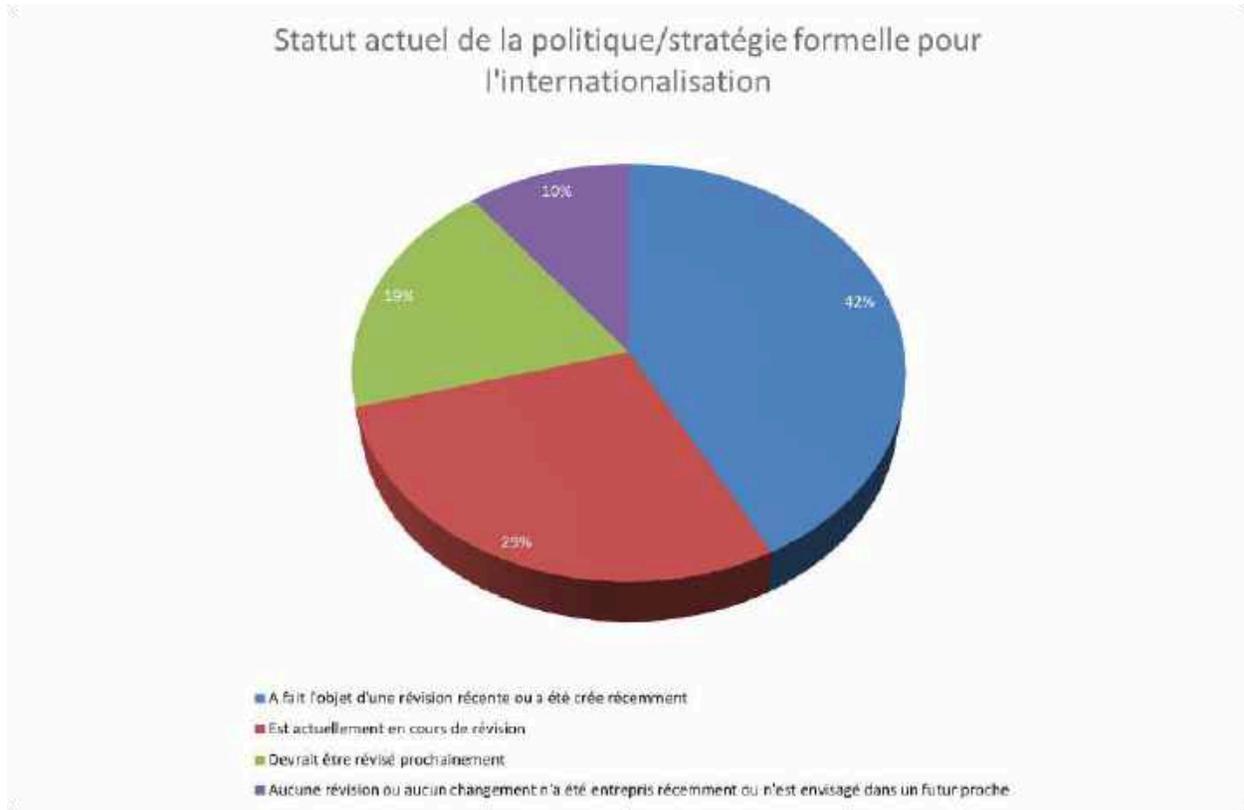
Ce résultat indique que la transition vers une approche stratégique de l'internationalisation est en cours depuis un certain temps dans la majorité des EES du monde entier. Cette tendance a été encore renforcée dans la 5^{ème} Enquête mondiale, où les EES ont été interrogés sur le développement initial de leur politique/stratégie/programme d'internationalisation.

Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, une nouvelle et différente question complémentaire explore l'état actuel de l'élaboration de la politique/stratégie, révélant des variations dans leur progression vers une approche plus stratégique selon les différents établissements.

État de la politique/stratégie

Les EES qui ont déclaré avoir une politique/stratégie ont été interrogés sur l'état actuel de cette politique/stratégie.

Quarante-deux pour cent des répondants ont récemment révisé ou publié leur politique/stratégie d'internationalisation, avec 29 % de répondants en plus soulignant qu'elle est actuellement en cours de révision et 19 % déclarant que la politique/stratégie est en cours de révision. Par contre, seulement 10 % des répondants indiquent qu'il n'y a eu aucun changement récent ou anticipé (figure 31).



Il s'agit d'un résultat encourageant montrant que les politiques/stratégies d'internationalisation sont des documents actualisés et qu'elles sont fréquemment révisées.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a presque aucune différence entre les EES privés et publics.

Au contraire, l'analyse au niveau régional présente des variations plus intéressantes. L'Europe se distingue comme la région avec le pourcentage le plus élevé (51 %) de répondants ayant récemment révisé ou publié leur politique/stratégie. En revanche, l'Asie et le Pacifique, l'Afrique subsaharienne ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient présentent les pourcentages les plus bas, à 31 %, 31 % et 26 % respectivement.

Cependant, l'Afrique subsaharienne ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ont le pourcentage le plus élevé (42 % et 37 % respectivement) d'EES actuellement en train de réviser leur politique/stratégie.

Enfin, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ont le pourcentage le plus élevé (20 %) d'EES qui n'ont pas révisé, apporté de changements, ni prévu de révisions dans un avenir proche, suivi par l'Amérique du Nord avec 19 %

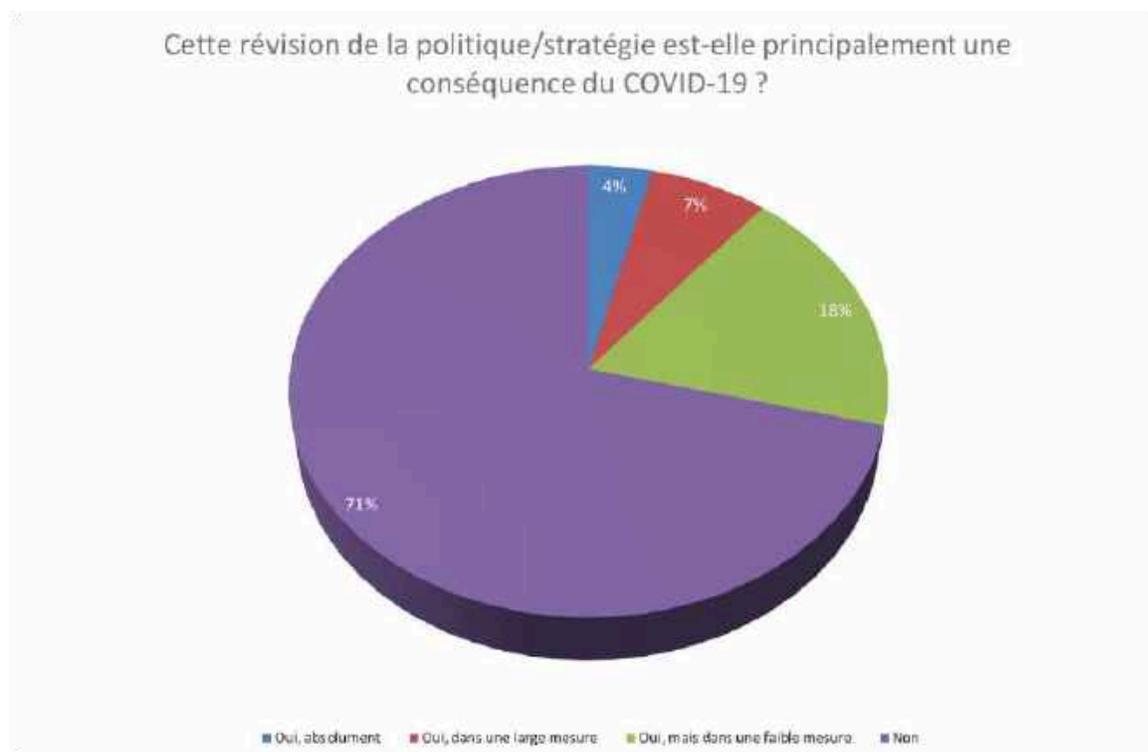
Quel est le statut actuel de la politique/stratégie ou du programme d'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde

A fait l'objet d'une révision récente ou a été créé récemment	31%	51%	40%	31%	26%	38%	42%
Est actuellement en cours de révision	31%	22%	34%	42%	37%	25%	29%
Devrait être révisé prochainement	23%	18%	18%	23%	17%	19%	19%
Aucune révision ou aucun changement n'a été entrepris récemment ou n'est envisagé dans un futur proche	15%	9%	8%	4%	20%	19%	10%

L'impact de la crise de la COVID-19 sur la révision de la politique/stratégie

La crise de la COVID-19 a eu un impact majeur sur les EES. Selon des recherches précédentes menées par l'AIU, il semblait que les stratégies d'internationalisation étaient également affectées. Plus précisément, 31 % des EES ayant répondu à la 2^{ème} Enquête mondiale de l'AIU sur l'impact de la COVID-19 (Jensen et al., 2022) ont déclaré avoir révisé leurs stratégies et 43 % étaient en discussion pour la révision. Cependant, depuis l'étude qualitative de suivi réalisée un an plus tard (Guidi et al., 2023), il y avait des indications que les EES qui envisageaient de changer leurs stratégies ne l'ont pas fait au final.

Les résultats de la présente enquête confirment cette tendance. Comme le montre la figure 32, la grande majorité (71 %) des EES ont indiqué que la révision de leur stratégie d'internationalisation n'était pas due à la crise de la COVID-19. Dans le même temps, 18 % ont signalé une certaine influence, 7 % ont déclaré que la révision était largement due à la crise de la COVID-19, et seulement 4 % ont déclaré que la crise était la principale raison de la révision.



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

La crise de la COVID-19 semble avoir eu un impact plus important sur les EES privés que sur les EES publics. Cependant, la majorité des EES, qu'ils soient privés (66 %) ou publics (74 %), ne signalent aucune causalité entre la crise de la COVID-19 et la révision de leurs stratégies.

Comme seuls les EES ayant souligné qu'ils avaient une politique/stratégie et qu'ils l'avaient révisé ont répondu à cette question, le nombre de réponses par région est faible, de sorte qu'une analyse régionale fiable de l'impact de la crise de la COVID-19 sur la révision de la politique/stratégie n'est pas possible. Cependant, les données suggèrent que la crise a eu un impact plus substantiel sur la révision de la politique/stratégie en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, et particulièrement en Asie et au Pacifique où 46 % des EES ont déclaré que la crise de la COVID-19 était responsable, au moins dans une certaine mesure, de la révision de la politique/stratégie. La prudence est de mise lors de l'interprétation de ces résultats, mais ils offrent des perspectives intéressantes sur les variations régionales potentielles face aux défis de la pandémie mondiale.

Est-ce que cette révision est principalement une conséquence de la pandémie de COVID-19	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique sub-saharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Non	54%	79%	64%	72%	62%	85%	71%
Oui, dans une certaine mesure	24%	14%	25%	12%	22%	4%	18%
Oui, dans une large mesure	10%	4%	8%	8%	14%	12%	7%
Oui, absolument	12%	3%	3%	8%	3%	0%	4%

Politique/stratégie et activités d'internationalisation

Pour que la planification stratégique soit réussie, il ne suffit pas d'avoir une politique/stratégie pour l'internationalisation ; des activités de mise en œuvre et des structures de soutien sont également nécessaires.

Les EES ayant déclaré posséder une politique/stratégie (quelle que soit sa forme) ont été invitées à préciser si :

1. La politique/stratégie s'applique à l'ensemble de l'établissement.
2. Il existe un bureau/une équipe chargé de superviser l'implantation de la politique, de la stratégie ou du programme
3. Une dimension internationale est incluse dans d'autres politiques, stratégies ou programmes institutionnels.
4. Des objectifs et des cibles à atteindre sont définis dans la politique, de la stratégie ou le programme.
5. La politique, la stratégie ou le programme est en lien avec la stratégie nationale d'internationalisation (si une telle politique existe).
6. Il existe un cadre d'évaluation et de contrôle pour faire le suivi des progrès accomplis.
7. Il existe une disposition budgétaire spécifique pour la mise en œuvre.
8. Les étudiants (les organisations étudiantes et/ou les représentants étudiants) ont été impliqués dans la conception, l'évaluation et la mise en œuvre de la politique, de la stratégie ou du programme.
9. Les facultés/écoles/départements des établissements ont leurs propres politiques, stratégies, ou programmes d'internationalisation.

Les pourcentages d'EES répondant affirmativement sont présentés dans la Fig.33.



La politique/stratégie d'internationalisation est institutionnelle dans presque toutes les EES ayant indiqué avoir élaboré une telle politique/stratégie ; de plus, une majorité significative d'EES (92 %) ont mis en place des bureaux ou des équipes dédiés pour superviser la mise en œuvre efficace de la politique/stratégie.

Selon une approche holistique de l'internationalisation, environ 83 % des EES ont intégré de manière réfléchie une dimension internationale dans d'autres politiques/stratégies institutionnelles, démontrant leur engagement au-delà de la politique principale.

Dans le cadre de leur planification stratégique, environ 79 % des EES ont défini des objectifs et des cibles clairs pour accompagner les progrès de la politique/stratégie. Cela fournit un cadre structuré pour surveiller et évaluer l'efficacité de leurs efforts d'internationalisation.

L'alignement avec des objectifs nationaux plus larges est légèrement inférieur, avec 77 % des EES dont la politique/stratégie correspond à la stratégie nationale d'internationalisation. Comme les répondants n'avaient le choix qu'entre « oui » ou « non » à cette question, les EES dans des pays sans stratégie nationale ont peut-être répondu « non », ce qui signifie que l'alignement entre les stratégies institutionnelles et nationales pourrait être encore plus courant.

Pour garantir la responsabilité et l'amélioration continue, une part importante (74 %) des EES ont adopté un cadre de suivi et d'évaluation pour évaluer régulièrement leurs progrès et apporter des ajustements éclairés.

Alors que plus de la moitié des EES (54 %) ont alloué des dispositions budgétaires spécifiques pour la mise en œuvre de leur politique/stratégie, il subsiste des préoccupations du fait que 46 % des établissements manquent toujours d'une telle disposition financière. L'absence d'une allocation budgétaire reflète le défi perçu de ressources financières insuffisantes entravant les efforts d'internationalisation. Cependant, avoir simplement un budget ne garantit pas un financement suffisant proportionnel aux activités envisagées, ce qui nécessite une réflexion attentive pour réaliser les objectifs fixés.

La participation active des étudiants (des organisations étudiantes et/ou des représentants étudiants) est présente uniquement dans 48 % des EES, ce qui montre que l'importance de la participation des étudiants dans l'élaboration et l'enrichissement des initiatives d'internationalisation n'est pas encore courante dans tous les EES à travers le monde.

Enfin, seules 36 % des facultés/écoles/départements ont élaboré leurs propres politiques/stratégies d'internationalisation, ce qui montre qu'une approche centralisée de l'internationalisation stratégique est encore dominante.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

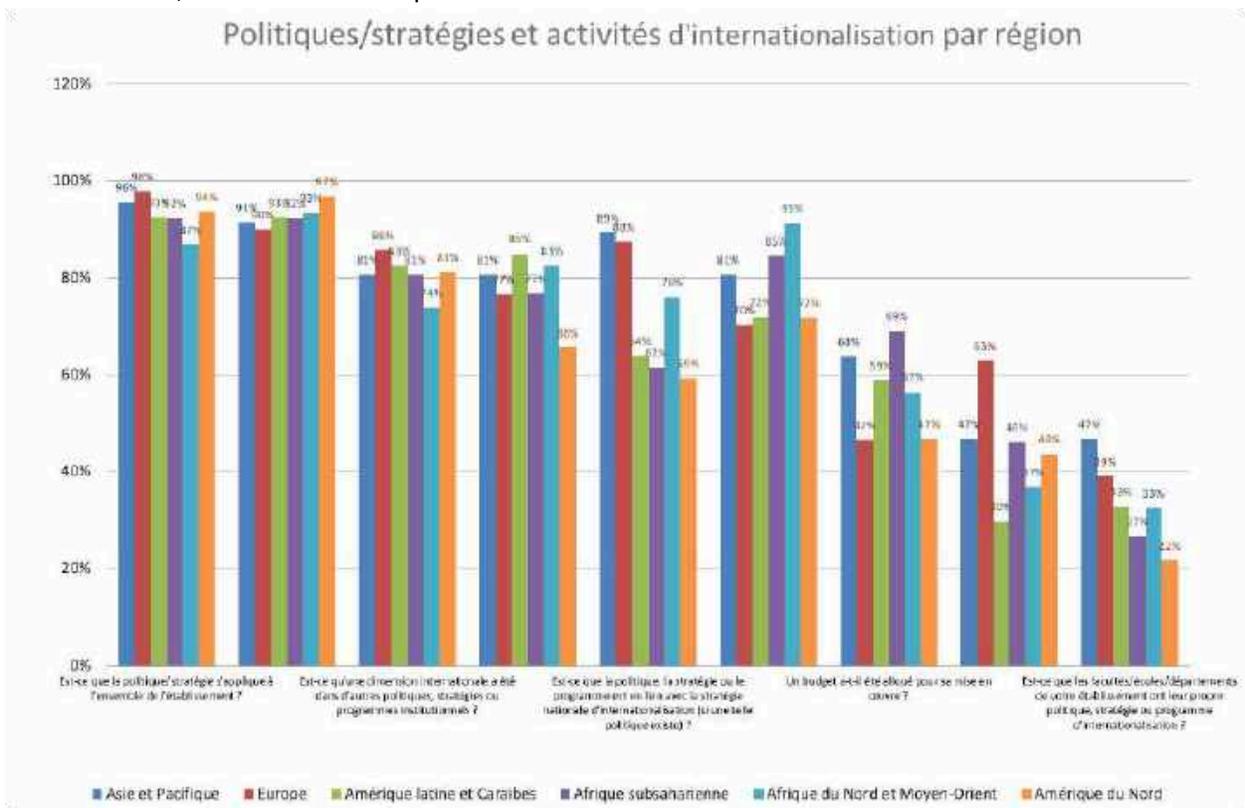
Un pourcentage plus faible d'EES privés signalent un alignement entre leurs politiques/stratégies institutionnelles d'internationalisation et la politique nationale d'internationalisation (si une telle politique existe) (69 % contre 82 %). La participation des étudiants est également moins courante dans les EES privés (43 % contre 51 %). En revanche, la présence d'un budget spécifique pour l'internationalisation (61 % contre 50 %) est plus courante dans les EES privés que dans les établissements publics.

Les résultats de l'analyse régionale, comme on peut le voir dans la figure 34, montrent que :

1. La politique/stratégie est institutionnelle dans presque tous les EES dans toutes les régions, le pourcentage le plus faible d'EES ayant une politique/stratégie institutionnelle étant de 87 % en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.
2. Il existe un bureau/une équipe chargé de superviser la mise en œuvre de la politique/stratégie dans presque toutes les EES de toutes les régions, avec de légères variations entre les régions (de 97 % des EES en Amérique du Nord à 90 % en Europe).
3. Une dimension internationale est incorporée dans d'autres politiques/stratégies/programmes institutionnels dans la grande majorité des EES de toutes les régions. Seule la région Afrique du Nord et Moyen-Orient affiche un pourcentage légèrement inférieur à 78% tandis que toutes les autres régions sont au-dessus de 80 %.
4. Les objectifs et cibles sont également définis dans la grande majorité des EES de toutes les régions, mais cette fois l'Amérique du Nord est la région avec le pourcentage le plus faible (66 %), tandis que l'Amérique latine et les Caraïbes présentent le pourcentage le plus élevé (85 %).
5. En ce qui concerne l'alignement avec la stratégie nationale d'internationalisation, les résultats montrent un degré élevé de variation entre les régions. L'Asie et le Pacifique ainsi que l'Europe ont les pourcentages les plus élevés, avec respectivement 89 % et 88 % des EES. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient suit avec 76 % tandis que les trois autres régions ont des pourcentages inférieurs : l'Amérique latine et les Caraïbes 64 %, l'Afrique subsaharienne 62 %, et l'Amérique du Nord avec le pourcentage le plus bas à 59 %. Le fait que l'Amérique du Nord soit la région avec le pourcentage le plus bas n'est pas surprenant car cette région est composée de seulement

deux pays et les États-Unis n'ont pas de stratégie nationale pour l'internationalisation. En effet, le pourcentage est même trop élevé car les EES canadiens ne représentent que 35 % des répondants de l'Amérique du Nord; il y a donc des EES américains qui ont répondu positivement à cette question même si les États-Unis n'ont pas de stratégie nationale d'internationalisation.

6. Un cadre de contrôle et d'évaluation est également présent dans la grande majorité des EES avec quelques variations régionales. Les pourcentages les plus élevés sont en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, en Afrique subsaharienne et en Asie et au Pacifique (91 %, 85 % et 81 % respectivement) et les plus faibles en Amérique et en Europe (72 % en Amérique latine et aux Caraïbes et en Amérique du Nord, et 70 % en Europe).
7. La présence d'un budget spécifique pour l'internationalisation est moins courante et montre un degré élevé de variation entre les régions, l'Afrique subsaharienne ayant le pourcentage le plus élevé à 69 %, suivi de près par l'Asie et le Pacifique à 64 %. Un budget spécifique est également présent dans la majorité des EES en Amérique latine et aux Caraïbes (59 %) et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (57 %) mais en Europe et en Amérique du Nord, il est présent chez seulement légèrement moins de la moitié des EES (47 %).
8. La participation des étudiants (organisations étudiantes et/ou représentants étudiants) à la conception, à l'évaluation et à la mise en œuvre de la politique/stratégie ou du programme est courante seulement en Europe (63 %) et particulièrement faible en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (37 %) et surtout en Amérique latine et aux Caraïbes, où elle est présente dans seulement 30 % des EES.
9. Dans aucune région, les politiques/stratégies au niveau de la faculté, de l'école ou du département ne sont présentes dans la majorité des EES. Le plus important pourcentage est trouvé en Asie et au Pacifique (47 %) tandis que l'Amérique du Nord a le pourcentage le plus bas, avec seulement 22 % des EES ayant des politiques/stratégies ou des programmes au niveau de la faculté, de l'école ou du département.



L'analyse régionale présente un tableau contrasté des efforts d'internationalisation parmi les EES. Malgré des réponses positives sont évidentes pour cinq des questions dans la plupart des régions (avec des pourcentages d'environ 70% ou plus), il existe des disparités quant à la présence d'un budget dédié à l'internationalisation. La participation des étudiants au processus d'internationalisation est faible dans toutes les régions, sauf en Europe, tandis que les politiques/stratégies/programme d'internationalisation au niveau de la faculté, de l'école ou du département ne restent courants que dans une minorité d'EES dans toutes les régions et sont particulièrement rares dans certaines d'entre elles.

Malgré ces défis, il convient de noter la tendance positive en matière d'alignement avec les stratégies nationales d'internationalisation dans toutes les régions, signe que les EES et les gouvernements avancent dans la même direction en matière d'approche stratégique de l'internationalisation.

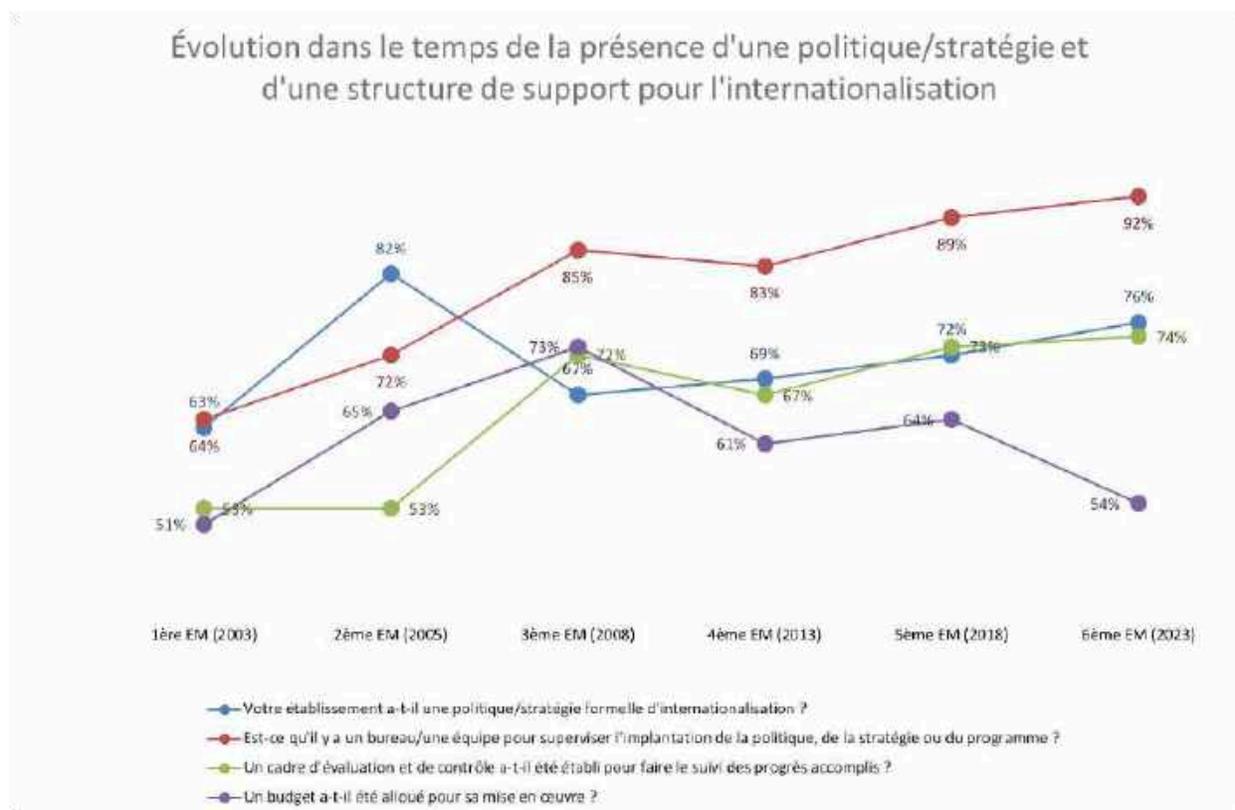
Dans l'ensemble, la majorité des EES de toutes les régions ont adopté une approche stratégique de l'internationalisation, disposant d'une politique/stratégie institutionnelle, d'un bureau pour la mettre en œuvre, définissant des objectifs et des cibles dans la stratégie et mettant en place un cadre de contrôle et d'évaluation. Il est également positif de souligner qu'une dimension internationale est incluse dans d'autres politiques institutionnelles. Cependant, il est clair qu'il est nécessaire d'améliorer la fourniture de ressources financières adéquates et d'impliquer les étudiants. Il existe également un risque que l'approche stratégique reste confinée au niveau institutionnel central et ne parvienne pas à atteindre les facultés/écoles/départements.

Comparaison avec les résultats précédents de l'Enquête mondiale

Les questions sur la présence d'une politique/stratégie, d'un bureau/équipe, d'un cadre de suivi et d'un budget dédié étaient présentes dans toutes les éditions précédentes des Enquêtes mondiales et permettent donc une comparaison dans le temps (figure 35).

1. Les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale montrent une augmentation de la présence d'une politique/stratégie d'internationalisation au cours des 20 dernières années. À l'exclusion des résultats de la 2^{ème} Enquête mondiale, qui apparaissent comme un point aberrant dans la série, une tendance à la hausse constante est évidente, avec un pourcentage d'EES disposant d'une politique/stratégie augmentant encore à 76% dans la 6^{ème} Enquête mondiale (2023). Il est également intéressant de signaler que, lorsqu'elles existent, les politiques/stratégies d'internationalisation sont maintenant institutionnelles dans presque toutes les EES du monde (95%).
2. Les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale révèlent une légère augmentation supplémentaire du pourcentage d'EES disposant d'un bureau ou d'une équipe dédié pour mettre en œuvre la politique/stratégie, atteignant maintenant 92%. Cela représente une hausse de 28 points de pourcentage au cours des 20 dernières années, suggérant que la présence d'un bureau/équipe dédié s'établit comme une norme dans les EES.
3. Le pourcentage d'EES signalant la présence d'un cadre de suivi dans la 6^{ème} Enquête mondiale a légèrement augmenté à 74 %, une figure similaire aux 3^{ème} et 5^{ème} éditions, malgré une baisse dans la 4^{ème} Enquête mondiale qui reste inexpliquée. Il peut être noté que la croissance de la présence d'un cadre de suivi semble s'être produite entre 2005 et 2009, et depuis lors, elle s'est stabilisée. Néanmoins, près d'un quart des EES n'a toujours pas de cadre de suivi en place.
4. La présence d'un budget dédié à l'internationalisation a montré des fluctuations au cours des deux dernières décennies. Initialement, dans la 1^{ère} Enquête mondiale (2003), 50% des EES ont

déclaré disposer d'un budget dédié, avant de passer à 73% dans la 3^{ème} Enquête mondiale (2009). Cependant, ce pourcentage a diminué à 61% dans la 4^{ème} Enquête mondiale (2014) pour légèrement augmenter à nouveau à 64% dans la 5^{ème} Enquête mondiale (2018). Dans l'actuelle 6^{ème} Enquête mondiale, le pourcentage d'EES avec un budget dédié a de nouveau chuté à 54 %, revenant presque à ce qu'il était il y a 20 ans. La diminution entre 2009 et 2014 peut être attribuée à la crise financière mondiale, tandis que le déclin entre 2018 et 2023 pourrait être lié à l'impact de la pandémie mondiale de COVID-19 et aux coupes budgétaires ultérieures subies par les EES, mais cela n'est probablement pas suffisant pour expliquer une telle réduction. L'absence d'un budget dédié est problématique car aucune approche stratégique de l'internationalisation ne peut réussir sans les ressources financières nécessaires. Cependant, une interprétation plus optimiste est également possible : à mesure que l'internationalisation s'est intégrée davantage dans toutes les activités institutionnelles, elle n'a plus besoin d'un budget dédié, car elle est financée par d'autres postes budgétaires dans le budget institutionnel général.



Les questions sur la présence d'objectifs et de cibles explicites et d'une dimension internationale incluse dans d'autres politiques institutionnelles étaient présentes dans la 5^{ème} édition mais pas dans les précédentes. Une comparaison n'est donc possible qu'avec la 5^{ème} édition.

Tant la présence d'objectifs et de cibles explicites que d'une dimension internationale incluse dans d'autres politiques institutionnelles ont augmenté dans la 6^{ème} Enquête mondiale, respectivement de 72% à 79% et de 77% à 83%.

Priorités géographiques pour l'internationalisation

Les EES ont été interrogés sur leurs priorités géographiques spécifiques pour l'internationalisation.

La majorité d'entre elles (59%) ont répondu positivement (figure 36).

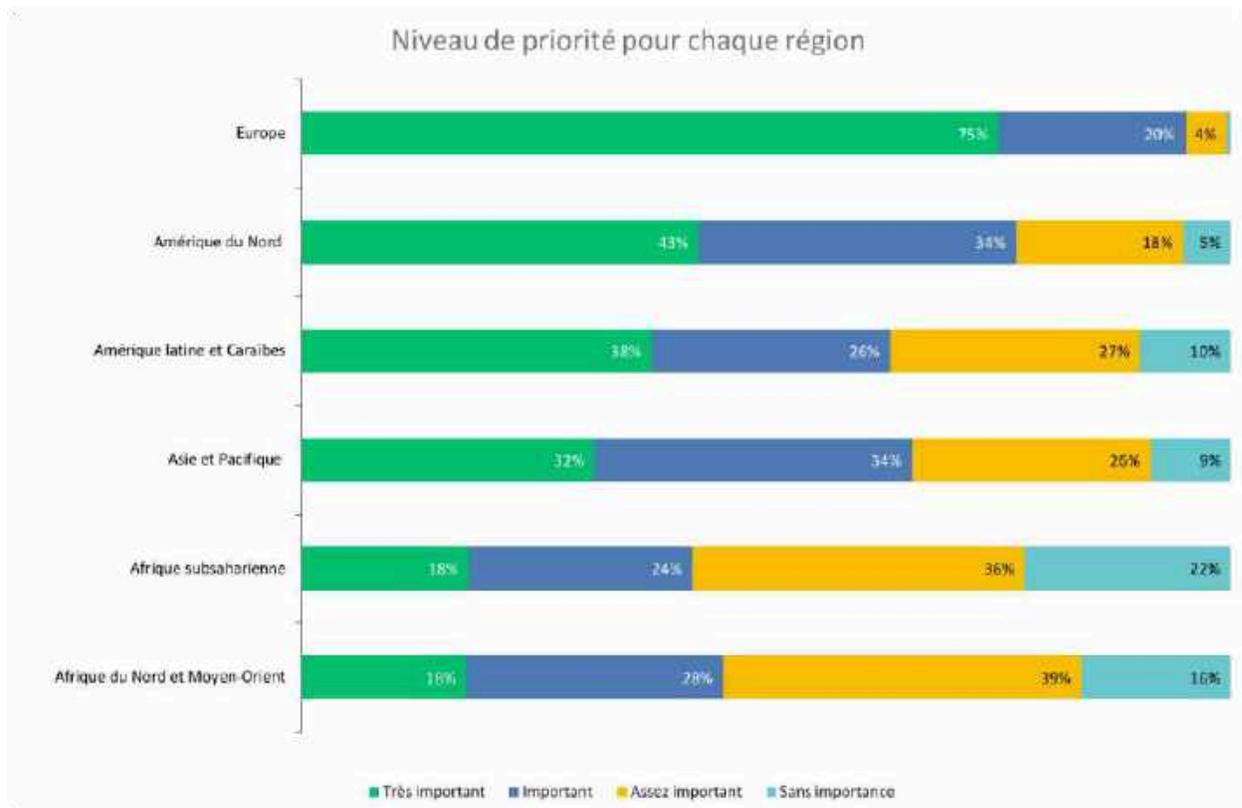


Le pourcentage le plus bas d'EES ayant des priorités géographiques se trouve en Afrique subsaharienne, où moins de la moitié des EES en ont (44 %). En Asie et dans le Pacifique, la moitié des EES ont des priorités géographiques, tandis que dans toutes les autres régions, la majorité des EES en ont, le pourcentage le plus élevé étant en Amérique du Nord (65%). (Tableau 20).

Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
50%	62%	61%	44%	54%	65%

Les EES ayant répondu positivement ont été invités à indiquer le niveau d'importance de chaque région (« très important », « important », « assez important » ou « sans importance »).

La figure 37 démontre clairement que l'Europe se distingue comme la région la plus importante pour l'internationalisation, avec 75% des répondants la considérant comme « très importante ». En revanche, en l'Afrique subsaharienne ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, l'internationalisation est classée comme étant le moins importante, avec seulement 18% qui la considère comme « très importante » et moins de la moitié des EES qui la considère comme « très importante » ou « importante ». L'Afrique subsaharienne est également la région dans laquelle l'internationalisation est considérée comme étant « sans importance » avec le pourcentage le plus élevé d'EES (22%). Les autres régions, à savoir l'Amérique du Nord, l'Amérique latine et les Caraïbes, et l'Asie et le Pacifique, considèrent l'internationalisation comme « très importante » ou « importante » par la majorité des EES. L'Amérique du Nord la considère quant à elle comme « très importante » par un peu moins de la moitié des EES (43%).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Un pourcentage légèrement plus élevé d'EES privés ont des priorités géographiques pour l'internationalisation (61% contre 57% pour les EES publics).

En termes de priorité des régions, tant les EES privés que publics suivent le même ordre avec l'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient à un niveau d'importance très similaire, en bas de la liste. Cependant, les EES publics semblent accorder une plus grande importance aux priorités géographiques pour l'internationalisation dans ces deux régions que les EES privés. L'autre résultat notable est que les EES publics identifient clairement l'Europe comme la région la plus importante (avec 78% de « très importante »), bien plus importante que toutes les autres régions (pour ce qui est de la seconde région, l'Amérique du Nord, 37% des EES la comme « très importante »). Alors que les EES privés

considèrent toujours l'Europe comme la région la plus importante, l'écart avec les autres régions est moindre (c'est-à-dire que l'Europe est « très importante » pour 71% des EES et l'Amérique du Nord pour 51% des EES).

Une tendance claire à la régionalisation émerge en Asie et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, et surtout en Europe, où 90% des EES considèrent leur propre région comme « très importante ». La régionalisation est également importante en Afrique subsaharienne, où les EES considèrent leur propre région comme la deuxième en importance après l'Europe. Elle est moins importante en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (troisième après l'Europe et l'Amérique du Nord) et pas du tout importante en Amérique du Nord, où seulement 50% des EES considèrent leur région comme « très importante » ou « importante » et la placent en bas de la liste.

L'Europe est la région la plus importante pour les EES en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, la deuxième en Asie et dans le Pacifique et en Amérique latine et dans les Caraïbes, et la quatrième en Amérique du Nord. Dans toutes les régions, elle est considérée comme « importante » ou « très importante » par 70% des EES ou plus.

L'Asie et le Pacifique est la région la plus importante pour les EES en Amérique du Nord et sont considérés comme « importants » ou « très importants » par la majorité des EES dans toutes les régions. Il en va de même pour l'Amérique du Nord.

L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont considérés comme « importants » ou « très importants » par la majorité des EES dans toutes les régions sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes.

L'Afrique subsaharienne est considérée comme « importante » ou « très importante » par la majorité des EES uniquement dans leur propre région, en Amérique du Nord et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.

Enfin, l'Amérique latine et les Caraïbes sont considérées comme « importants » ou « très importants » par la majorité des EES uniquement dans leur propre région et en Amérique du Nord, où elles sont la deuxième région la plus importante après l'Europe.

À l'exception de la collaboration intra-régionale et de l'Amérique du Nord, ce sont l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient et l'Afrique subsaharienne qui sont toujours les régions considérées comme les moins importantes par toutes les autres régions et particulièrement par chacune d'entre elles. Toutes ces régions sont considérées comme faisant partie du « Sud global » et les résultats montrent que la collaboration interrégionale « Sud-Sud » n'est définitivement pas considérée comme une priorité.

La tendance à la régionalisation n'est pas surprenante en Europe, moins encore en Asie et dans le Pacifique, mais il est plus intéressant de la voir en Amérique latine et dans les Caraïbes et aussi dans une moindre mesure en Afrique subsaharienne. Contrairement aux résultats précédents, cela montre que la coopération intra-régionale « Sud-Sud » est une priorité, du moins dans ces deux régions.

Cependant, l'attrait de l'Europe pour toutes les autres régions est indéniable.

Enfin, les résultats pour l'Amérique du Nord confirment une fois de plus l'importance du recrutement d'étudiants dans cette région, car l'Asie et le Pacifique sont la principale source d'étudiants mobiles dans le monde (tableau 21).

Lignes: Niveau d'importance géographique pour l'internationalisation (% de « très important » uniquement)	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Colonne: régions des répondants						
Asie et Pacifique	71%	28%	17%	37%	33%	71%
Europe	55%	90%	69%	63%	79%	39%
Amérique latine et Caraïbes	19%	17%	75%	16%	18%	43%
Afrique subsaharienne	19%	17%	4%	58%	33%	43%
Afrique du Nord et Moyen-Orient	23%	18%	6%	26%	44%	29%
Amérique du Nord	48%	34%	56%	37%	49%	21%

Comparaison avec les résultats des 4^{ème} et 5^{ème} Enquêtes mondiales

Le pourcentage d'EES ayant des priorités géographiques pour l'internationalisation est plus élevé au niveau mondial dans la 6^{ème} Enquête mondiale que dans la 5^{ème} édition (52 %), mais légèrement inférieur à celui de la 4^{ème} édition (60 %).

Comme le montre le tableau 22, l'augmentation du pourcentage d'EES ayant des priorités géographiques pour l'internationalisation dans la 6^{ème} Enquête mondiale est évidente dans presque toutes les régions. Cependant, il est important de noter que, en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, les comparaisons directes avec les éditions précédentes ne sont pas possibles en raison des différences régionales susmentionnées. Néanmoins, la hausse significative des priorités géographiques pour l'internationalisation suggère que la baisse observée entre les 4^{ème} et 5^{ème} éditions a peut-être été influencée par les échantillons différents d'établissements dans les deux enquêtes.

Cela souligne l'importance d'une réflexion attentive et de recherches supplémentaires pour vérifier les tendances observées dans les données de l'enquête. Néanmoins, cette augmentation des priorités géographiques pour l'internationalisation met en lumière l'importance croissante de l'engagement mondial et des partenariats stratégiques entre les EES dans le monde entier.

Asie et Pacifique			Europe			Amérique latine et Caraïbes			Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord		
4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	6 ^{ème}	6 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
61 %	43 %	50 %	66 %	56 %	62 %	54%	51%	61%	44%	54%	56 %	58 %	65 %

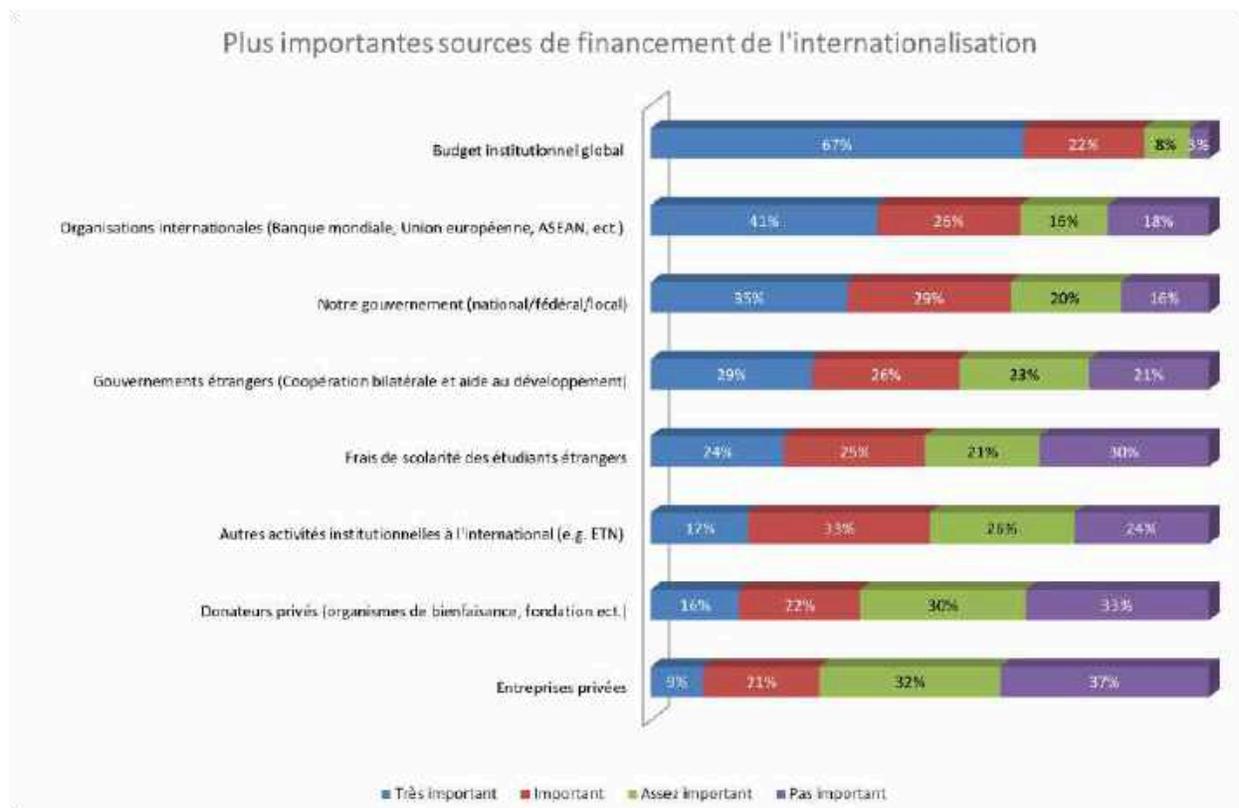
Dans les éditions précédentes (4^{ème} et 5^{ème}), les régions étaient différentes (Afrique et Moyen-Orient). Les pourcentages pour ces régions étaient, dans la 4^{ème} enquête, L'Afrique à 44 %, le Moyen-Orient à 60 %, et dans la 5^{ème} enquête, L'Afrique à 48 % et le Moyen-Orient à 53 %.

Les résultats régionaux de la 6^{ème} Enquête mondiale ne peuvent pas être directement comparés avec les éditions précédentes pour deux raisons : le passage du classement des priorités géographiques à l'évaluation de leur niveau d'importance ainsi que les variations des répartitions régionales susmentionnées. Cependant, certaines tendances persistent dans toutes les éditions, avec l'Europe restant la zone géographique la plus importante pour la plupart des régions, même si son importance pour les EES nord-américains semble avoir diminué. L'Asie et le Pacifique restent également la priorité géographique pour l'Amérique du Nord, mais semblent avoir légèrement diminué en importance pour les EES européens dans la 6^{ème} édition au profit de l'Amérique du Nord. L'Amérique du Nord reste relativement importante pour toutes les régions du monde. En revanche, l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient et l'Afrique subsaharienne sont systématiquement classées comme les régions présentant la plus faible priorité dans toutes les éditions de l'enquête. Une autre tendance intéressante est le maintien d'un niveau élevé d'importance de la coopération intra-régionale pour l'Asie et le Pacifique, l'Europe et l'Amérique latine et les Caraïbes. Cependant, en Afrique subsaharienne, tout comme en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, l'importance de la collaboration intra-régionale semble diminuer, car dans la 5^{ème} Enquête mondiale, l'Afrique était la région la plus importante pour les EES africains et le Moyen-Orient était la deuxième pour les EES du Moyen-Orient, tandis qu'actuellement l'Afrique subsaharienne est la deuxième pour les EES d'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient est troisième pour les EES de cette région. Cela souligne que le processus continu de régionalisation est en évolution continue et met en évidence l'importance de mieux comprendre les dynamiques régionales pour façonner les efforts d'internationalisation au sein des EES.

Importance des sources de financement pour les activités internationales

Pour la majorité des EES, la source de financement la plus importante pour les activités internationales est clairement le « budget institutionnel global », avec 67 % des répondants qui le signalent comme « très important », 22 % comme « important », 8 % comme « assez important » et seulement 3 % comme

« sans importance ». Les sources de financement les plus importantes qui suivent sont « Les organisations internationales (Banque mondiale, Union européenne, ASEAN, etc.) », « Le gouvernement (national/fédéral/étatique/local) » et « Les gouvernements étrangers (coopération bilatérale et aide au développement) » qui ont tous été considérés comme « importants » ou « très importants » par plus de la moitié des répondants. Les « entreprises privées » semblent être la source de financement la moins pertinente, 37 % des répondants la considérant comme « sans importance », 32 % comme « assez importante », 21 % comme « importante » et seulement 9 % comme « très importante » (figure 38)



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Le budget institutionnel global est clairement la principale source de financement tant pour les EES privés que publics et constitue la seule qui est sélectionnée par une majorité d'EES dans les deux cas.

Le financement des organisations internationales (Banque mondiale, Union européenne, ASEAN, etc.) est également le deuxième plus important pour les EES privés et publics. Le financement de leur propre gouvernement (national/fédéral/étatique/local) est quant à lui d'une importance comparable pour les EES publics alors que cela est beaucoup moins pertinent pour les EES privés.

Le budget institutionnel global est la principale source de financement dans toutes les régions, choisie par plus de 60 % des EES dans toutes les régions et même par 74 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.

L'Afrique subsaharienne est la seule région où deux autres sources sont considérées comme « très importantes » par la majorité des EES (« organisations internationales (Banque mondiale, Union

européenne, ASEAN, etc.) » (56 %) et « gouvernements étrangers (coopération bilatérale et aide au développement) » (51 %).

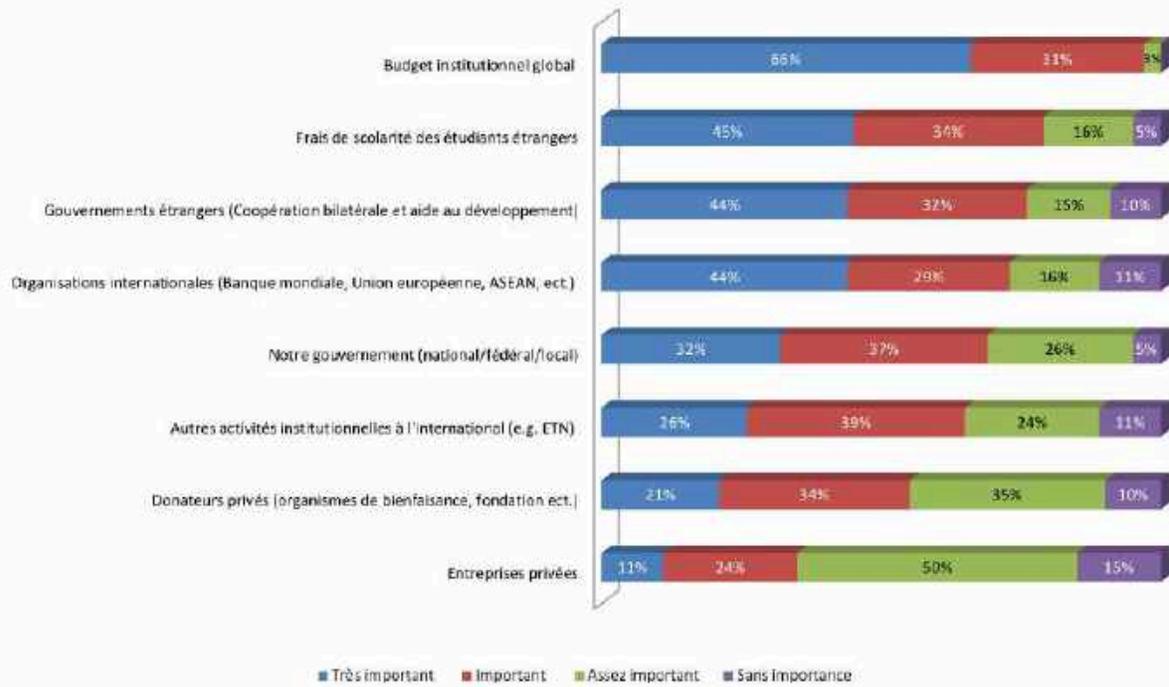
Les « organisations internationales (Banque mondiale, Union européenne, ASEAN, etc.) » sont la deuxième source de financement la plus importante dans toutes les autres régions, sauf en Asie et dans le Pacifique (où elle est très proche troisième) et en Amérique du Nord (où aucun des répondants ne l'a identifié comme « très important ». Presque la moitié d'entre eux (47 %) l'a identifié comme « sans importance »). Dans ces deux régions, la deuxième source de financement la plus importante est « Les frais de scolarité des étudiants étrangers ».

Le financement du gouvernement (national/fédéral/étatique/local) est classé comme troisième source de financement la plus importante en Europe, en Amérique du Nord ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, tandis qu'en Asie et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, et en Afrique subsaharienne, ce sont « Les gouvernements étrangers (coopération bilatérale et aide au développement) ».

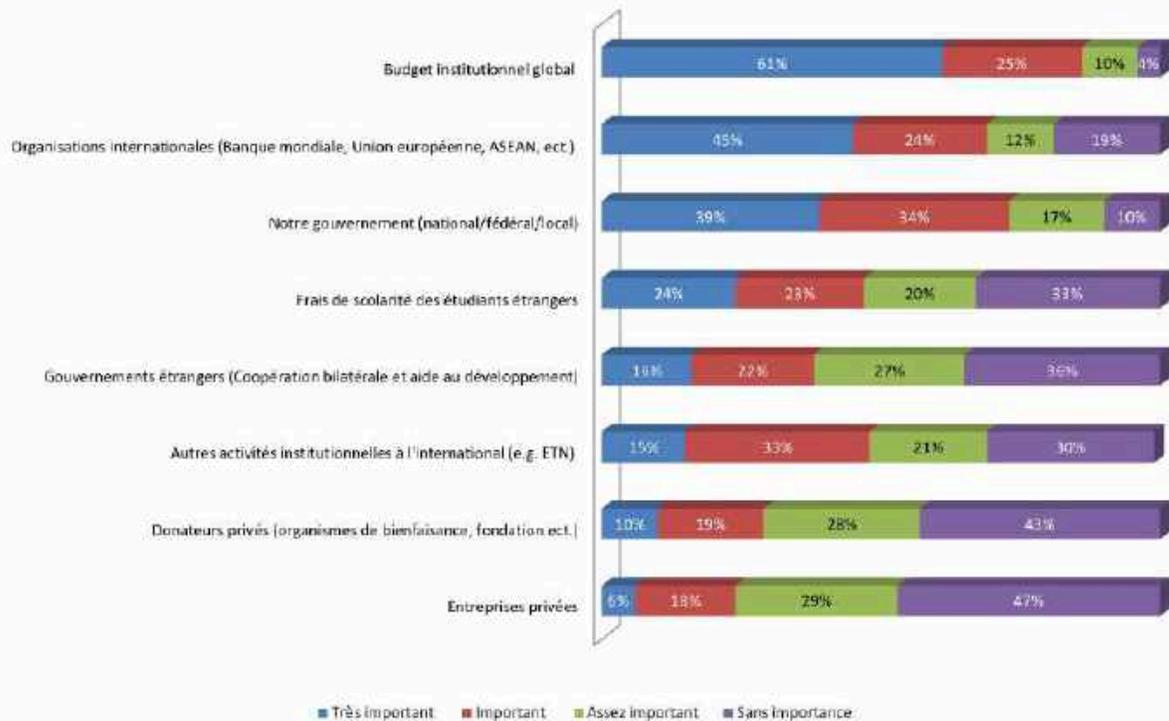
Les sources de financement provenant d'autres activités institutionnelles (par exemple, l'éducation transnationale), des entreprises privées et des donateurs privés (organismes de bienfaisance, fondations, etc.) sont beaucoup moins importantes dans toutes les régions.

Une considération intéressante est le niveau différent d'importance attribué à toutes les sources de financement dans différentes régions du monde. Alors qu'en Afrique subsaharienne, toutes les sources de financement sont considérées comme « importantes » ou « très importantes » par la majorité des EES, en Amérique du Nord, seulement deux d'entre elles (« budget institutionnel global » et « frais de scolarité des étudiants étrangers ») le sont (figures 39 à 44).

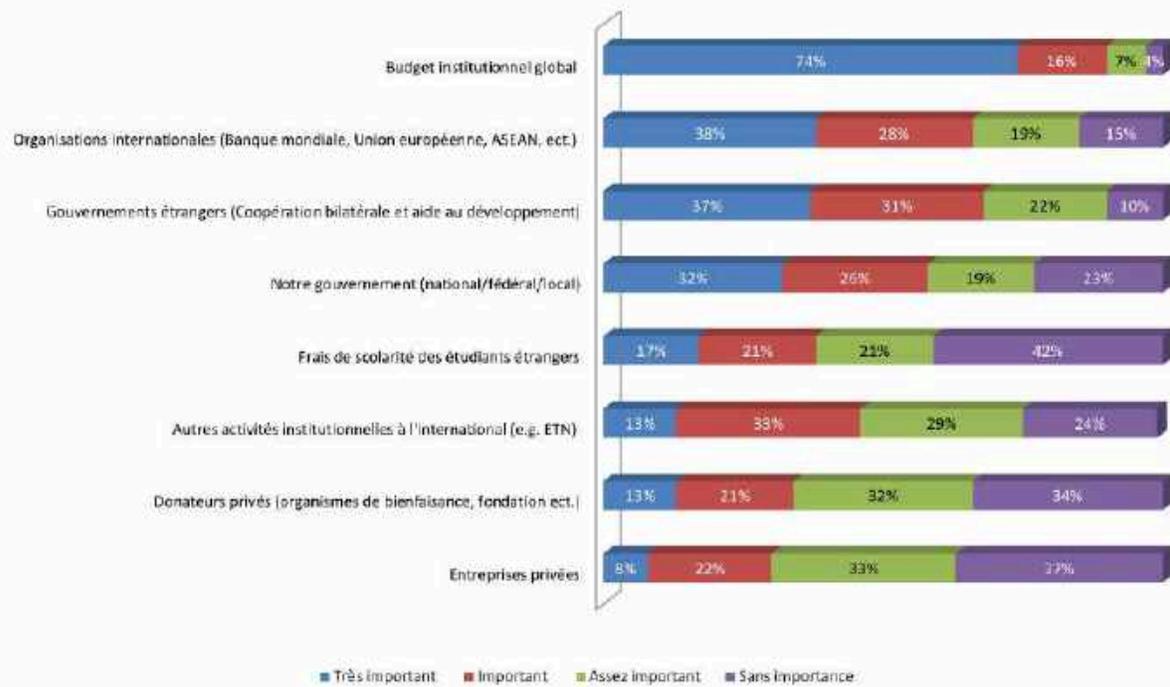
Plus importantes sources de financement de l'internationalisation en Asie et au Pacifique



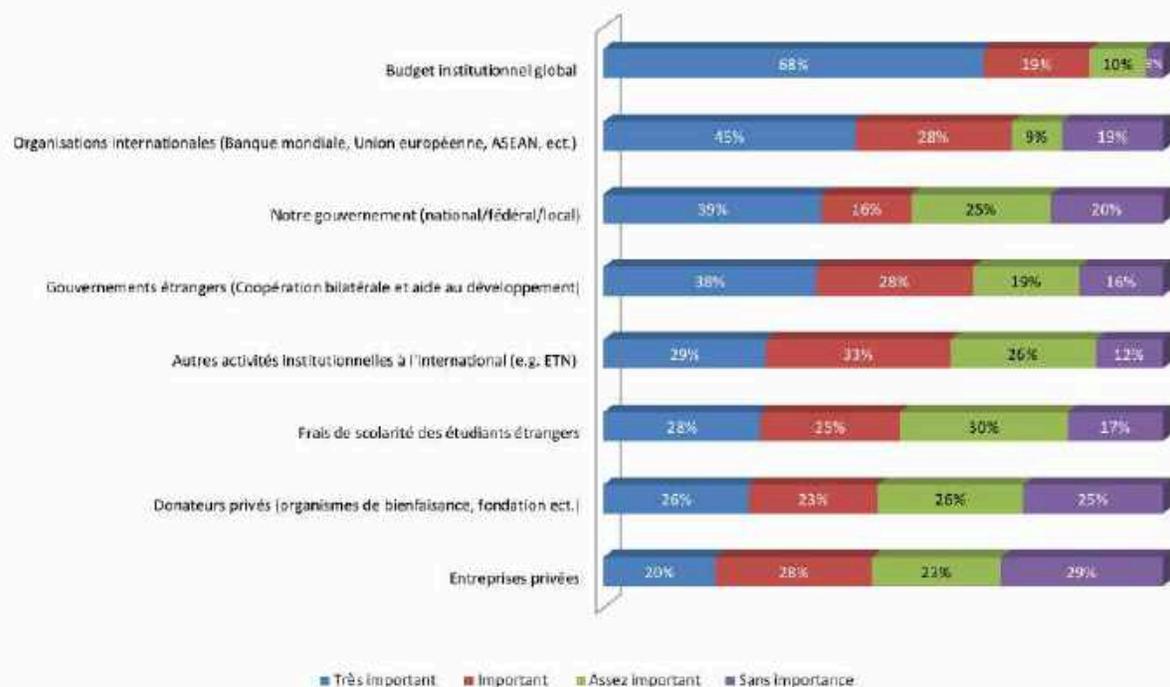
Plus importantes sources de financement de l'internationalisation en Europe



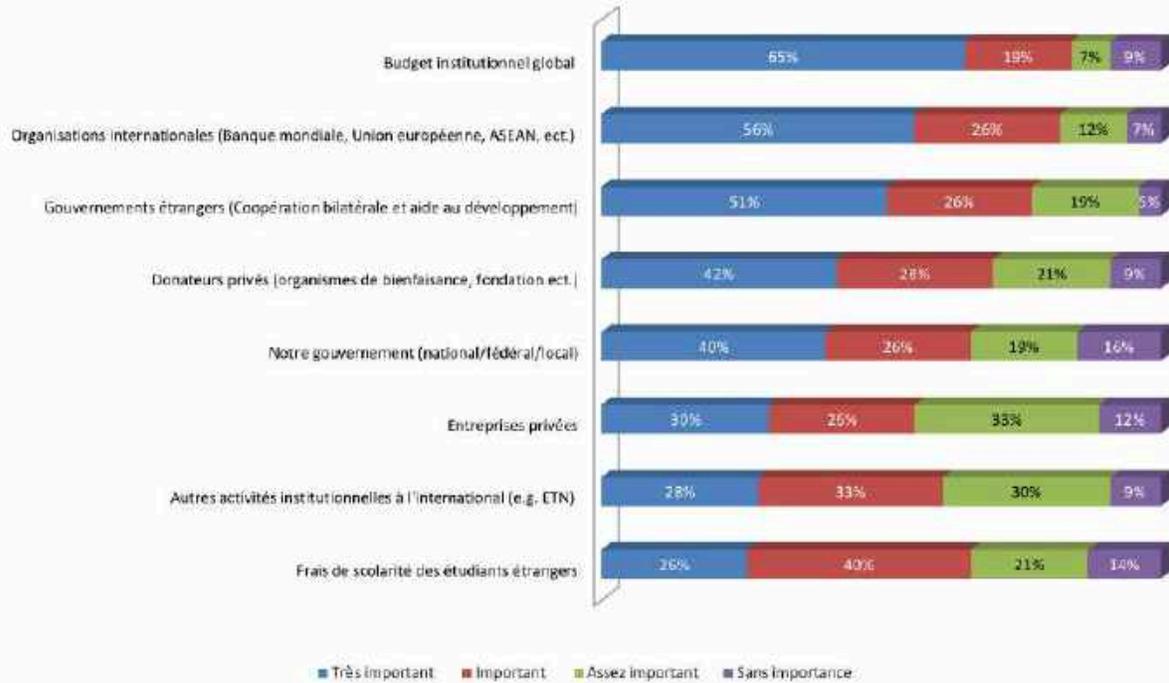
Plus importantes sources de financement de l'internationalisation en Amérique latine et aux Caraïbes

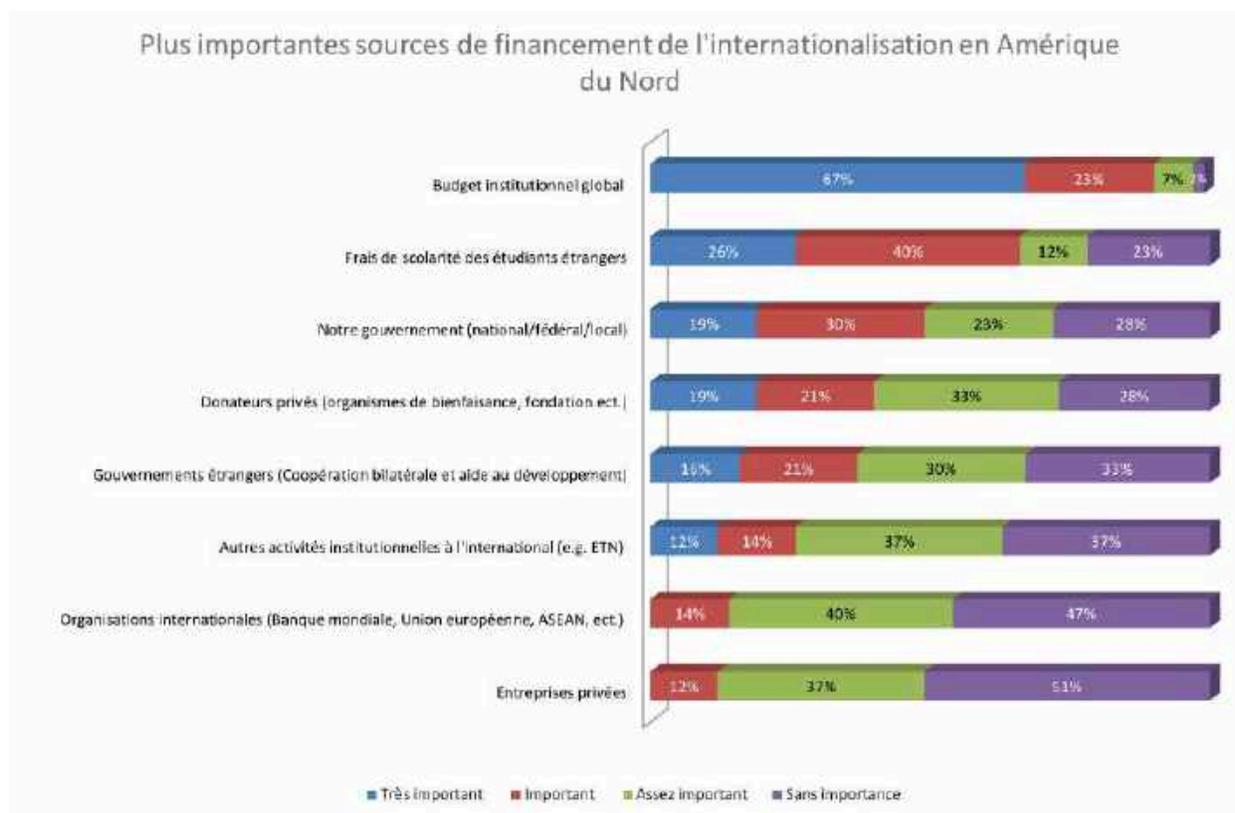


Plus importantes sources de financement de l'internationalisation en Afrique du Nord et au Moyen-Orient



Plus importantes sources de financement de l'internationalisation en Afrique subsaharienne





Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes

La comparaison des résultats de cette enquête avec ceux des 4^{ème} et 5^{ème} éditions doit être abordée avec prudence en raison de légères modifications apportées à la liste des sources de financement et à l'approche d'évaluation.

Dans les éditions précédentes, la liste des sources de financement comprenait des éléments tels que le budget institutionnel global, les fonds générés par les frais de scolarité des étudiants étrangers, les fonds provenant d'autres activités internationales institutionnelles (par exemple, ETN), les fonds externes publics (y compris les subventions et/ou programmes des organisations internationales), les fonds privés externes (y compris les subventions des fondations, des entreprises, et autres sources), ainsi que des options telles que « non financé » et « ne sais pas ». Cependant, dans la 6^{ème} Enquête mondiale, la liste a été mise à jour pour englober les gouvernements étrangers (coopération bilatérale et aide au développement), les organisations internationales (Banque mondiale, Union européenne, ASEAN, etc.), notre propre gouvernement (national/fédéral/étatique/local), les entreprises privées, et les donateurs privés (organismes de bienfaisance, fondations, etc.).

Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, les répondants ont été invités à évaluer l'importance de chaque source de financement comme « très importante », « importante », « assez importante » ou « sans importance » plutôt que de classer leurs trois principales sources.

Malgré ces changements, les conclusions sur les sources de financement les plus importantes au niveau mondial, à savoir le budget institutionnel global et les fonds publics externes (qu'ils proviennent de

gouvernements nationaux ou étrangers ou d'organisations internationales) semblent être restées cohérentes depuis la 4^{ème} Enquête mondiale.

Politiques de recrutement et de promotion

Dans un contexte dans lequel l'engagement mondial et l'internationalisation dans l'enseignement supérieur est de plus en plus significatif, le personnel académique et administratif des EES doit disposer d'aptitudes et de compétences globales, internationales et interculturelles. Il est intéressant de savoir comment ces aptitudes et ces compétences sont mesurées et si elles sont prises en compte dans les politiques de recrutement et de promotion des EES. Par conséquent, cette section examine comment les EES intègrent l'expérience internationale et les compétences linguistiques étrangères dans leurs politiques de recrutement et de promotion, tant pour le personnel académique que pour le personnel administratif.

Prise en compte de l'expérience internationale

Comme l'illustre la figure 45, seulement 11 % des répondants ont indiqué que l'expérience internationale préalable est une exigence pour le recrutement et la promotion du personnel académique dans leurs établissements. Près d'un tiers la considère partiellement, selon le type de position, tandis que 39 % la voient comme souhaitable ou un atout mais pas comme une exigence. Seulement 18 % ont signalé que l'expérience internationale n'est pas du tout prise en considération.



En ce qui concerne le personnel administratif, l'accent sur l'expérience internationale est moindre. Seuls 5 % des répondants ont déclaré qu'il s'agit d'une exigence pour le recrutement et la promotion. Pour 27

%, elle est en partie considérée en fonction du poste. De manière similaire au personnel académique, 38 % ont déclaré que l'expérience internationale n'est pas une exigence mais est considérée comme souhaitable ou un atout. Cependant, un pourcentage beaucoup plus élevé que pour le personnel académique (30 %) a indiqué que l'expérience internationale n'est pas prise en considération pour le recrutement et la promotion du personnel administratif (figure 46).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les résultats pour le personnel académique des EES privés et publics sont similaires, la seule différence étant un pourcentage légèrement plus élevé de EES privés considérant l'expérience internationale préalable comme une exigence dans les EES privés (14 % contre 9 %) et un pourcentage correspondant plus élevé de EES publics la considérant comme un atout (41 % contre 36 %).

Pour le personnel administratif, la tendance est similaire avec des pourcentages légèrement plus élevés de EES privés considérant l'expérience internationale préalable comme une exigence selon le poste ou pour tous les postes, mais les différences sont faibles (6 % contre 4 % pour l'exigence pour tous les postes et 30 % contre 25 % pour l'exigence selon le poste).

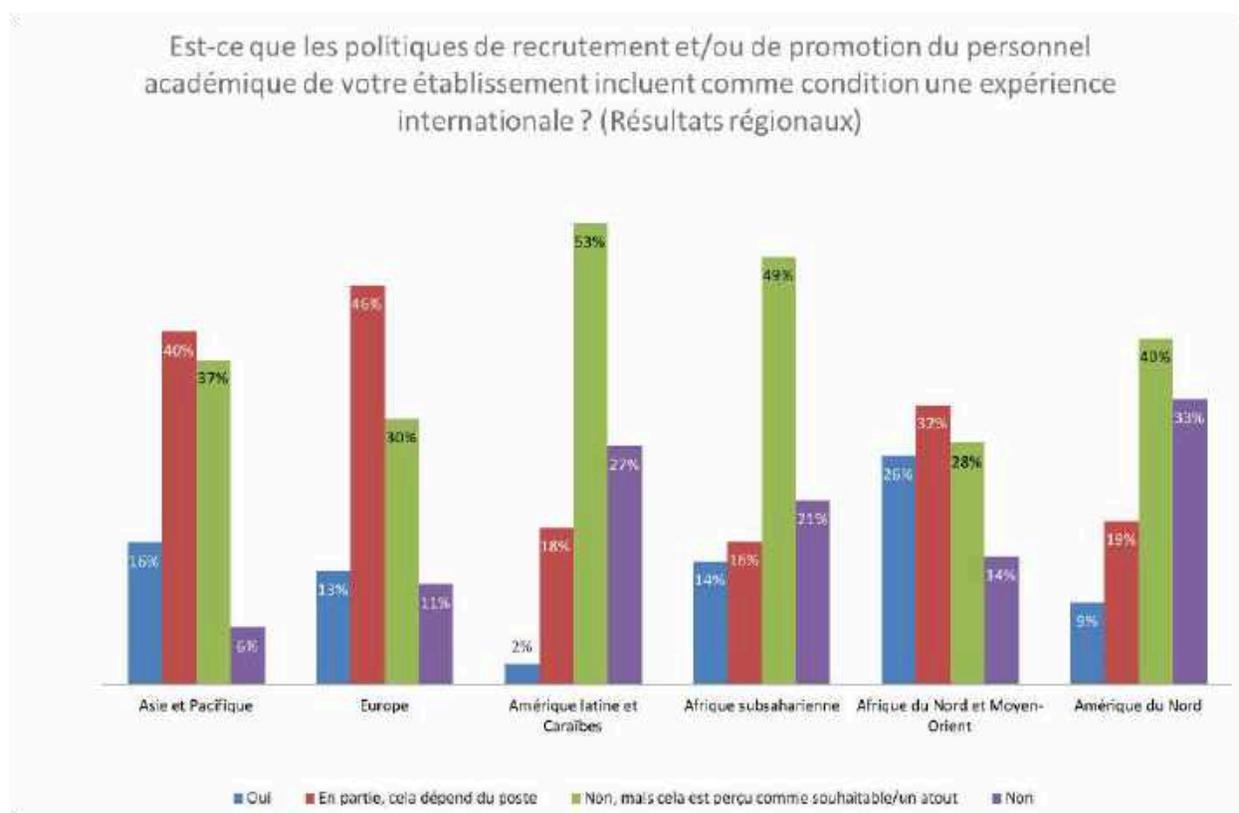
Ces résultats montrent de petites différences entre les EES privés et publics, mais ils suggèrent néanmoins que l'expérience internationale préalable est plus valorisée dans les EES privés que dans les EES publics, tant pour le personnel académique que pour le personnel administratif.

Pour le personnel académique, l'analyse régionale révèle des différences intéressantes entre les régions.

L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont les régions avec le pourcentage le plus élevé d'EES (26 %) qui exigent une expérience internationale préalable pour la promotion alors que 32% l'exigent selon le poste, 28 % la considèrent comme un atout et 14 % ne la considèrent pas du tout.

En Asie et dans le Pacifique et en Europe, le plus grand groupe d'EES exige une expérience internationale préalable selon le poste, tandis qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord, le plus grand groupe d'EES la considère comme un atout.

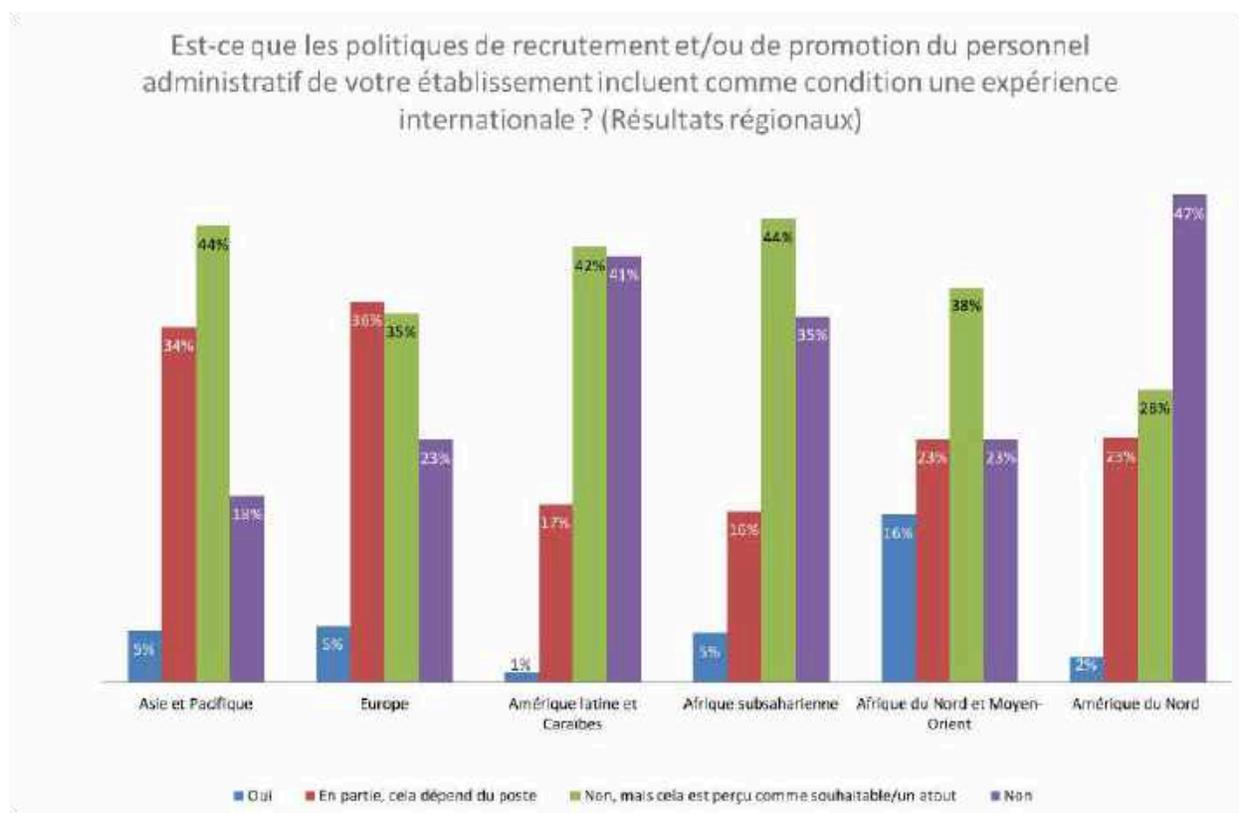
L'Amérique du Nord est la région où le pourcentage le plus élevé d'EES ne considère pas l'expérience internationale préalable du tout, un tiers d'entre elles le faisant (figure 47).



Pour le personnel administratif, le niveau d'attention porté à l'expérience internationale préalable est plus faible dans toutes les régions et particulièrement faible en Amérique du Nord, où 47% des EES ne la prennent pas du tout en considération.

En ce qui concerne le personnel académique, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont la région avec le pourcentage le plus élevé d'EES exigeant une expérience internationale préalable pour la promotion (16%).

En Europe, le plus grand groupe est constitué d'EES exigeant une expérience internationale préalable pour la promotion, selon le poste, mais contrairement au personnel académique, ceci n'est plus le cas en Asie et dans le Pacifique (figure 48).



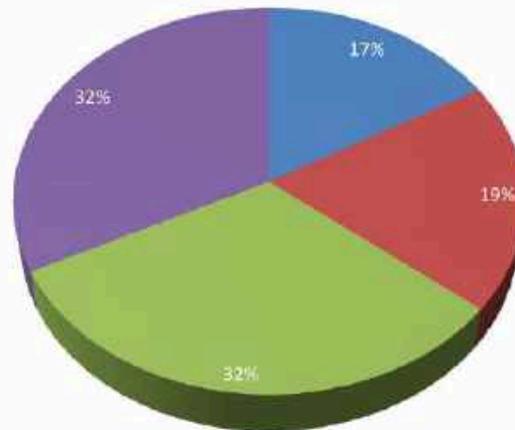
Prise en compte des compétences linguistiques étrangères

Pour le personnel académique, 28 % des répondants ont indiqué que la connaissance d'au moins une langue étrangère est requise pour le recrutement et la promotion ; 20 % ont déclaré que c'est en partie requis ; 28 % la considèrent comme souhaitable ou un atout ; et, enfin, 24 % ont déclaré qu'il n'y a pas d'exigences linguistiques pour le recrutement et la promotion du personnel académique (figure 49).



Parmi le personnel administratif, 17 % des répondants ont indiqué que la connaissance d'au moins une langue étrangère est une exigence, suivi de près par 19 % qui la considèrent en partie requise. Près d'un tiers des répondants considèrent les compétences linguistiques étrangères comme souhaitables ou un atout, tandis qu'un autre tiers a déclaré qu'il n'y a pas d'exigences linguistiques pour le recrutement et la promotion du personnel administratif (figure 50).

Est-ce que les politiques de recrutement et/ou de promotion du personnel administratif dans votre établissement prennent en considération les compétences en langue étrangère ?



- Oui, la connaissance d'au moins une langue étrangère est requise
- En partie, la connaissance d'au moins une langue étrangère est souvent requise
- En partie, la connaissance d'au moins une langue étrangère est souhaitable/un atout
- Non, il n'y a pas d'exigences en matière de langue étrangère dans les politiques de recrutement et de promotion

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

En ce qui concerne les exigences linguistiques pour le personnel académique, les résultats pour les EES privés et publics sont différents. Un pourcentage beaucoup plus élevé d'EES privés (34 % contre 25 %) exigent au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion du personnel administratif. Pour les EES privés, cela constitue le plus grand groupe, tandis que les réponses pour les EES publics sont plus ou moins également réparties entre les quatre options différentes.

Les résultats sont également différents pour le personnel administratif. Une fois de plus, un pourcentage beaucoup plus élevé d'EES privés (22 % contre 14 %) exigent au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion du personnel administratif. Cependant, contrairement au personnel académique, ce n'est pas le plus grand groupe d'EES, qui est plutôt celui qui considère la connaissance d'au moins une langue étrangère comme un atout. Pour les EES publics, le plus grand groupe d'EES (35 %) n'a aucune exigence linguistique.

Les résultats de cette analyse montrent que la connaissance d'au moins une langue étrangère est davantage valorisée dans les EES privés que dans les EES publics.

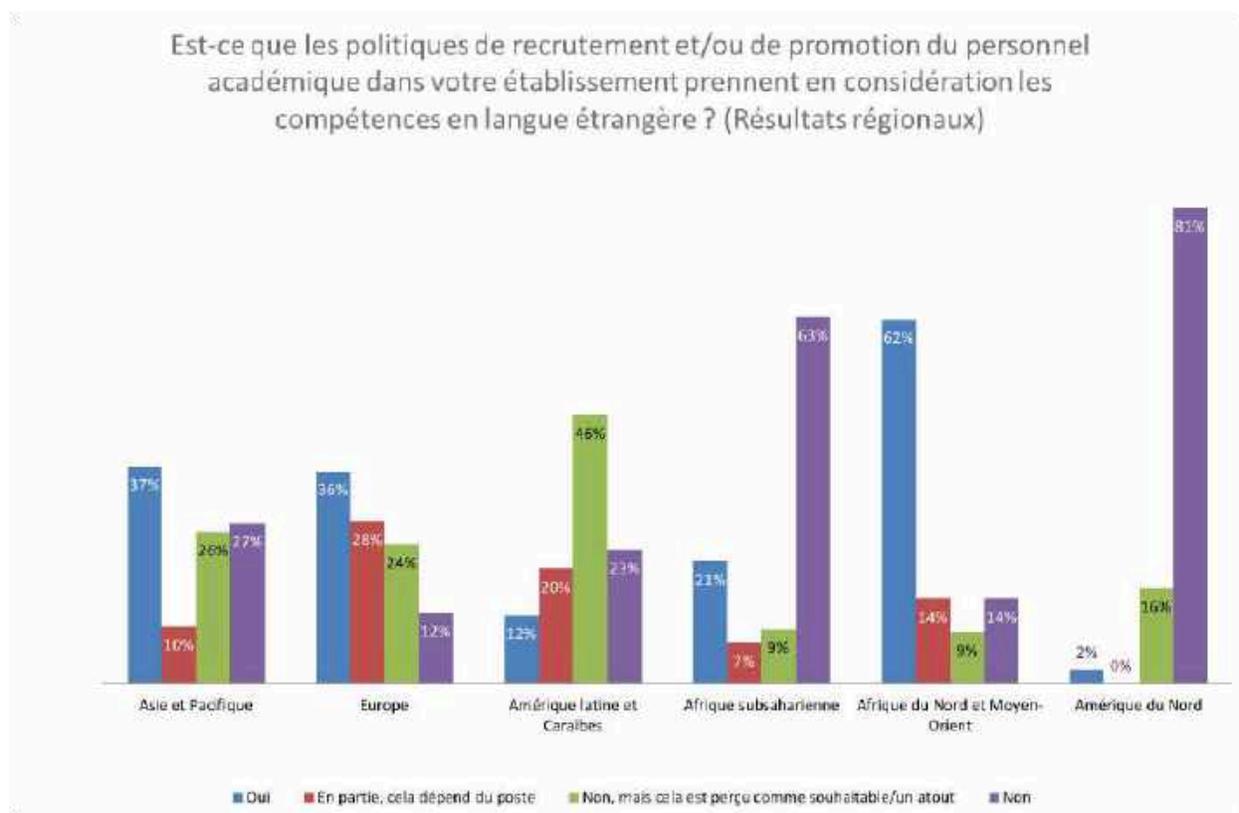
Pour le personnel académique, l'analyse régionale révèle d'énormes différences entre les régions.

D'une part, 62 % des EES en Afrique du Nord et au Moyen-Orient exigent la connaissance d'au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion. D'autre part, 81 % des EES en Amérique du Nord

ne l'exigent pas du tout. C'est également le cas en Afrique subsaharienne, où 63 % des EES ne l'exigent pas du tout.

En Amérique latine et dans les Caraïbes, presque la moitié des EES (46%) considèrent la connaissance d'au moins une langue étrangère comme un atout et seule une minorité de 32 % l'exige au moins partiellement.

En revanche, en Asie et dans le Pacifique et en Europe, le plus grand groupe d'EES (37 % et 36 %) exige la connaissance d'au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion. La différence entre les deux régions est que l'Asie et le Pacifique ont une situation polarisée, avec 27 % des EES dans lesquels la connaissance d'au moins une langue étrangère n'est pas nécessaire du tout, tandis qu'en Europe, ce pourcentage est seulement de 12 %, le plus bas de toutes les régions (figure 51).

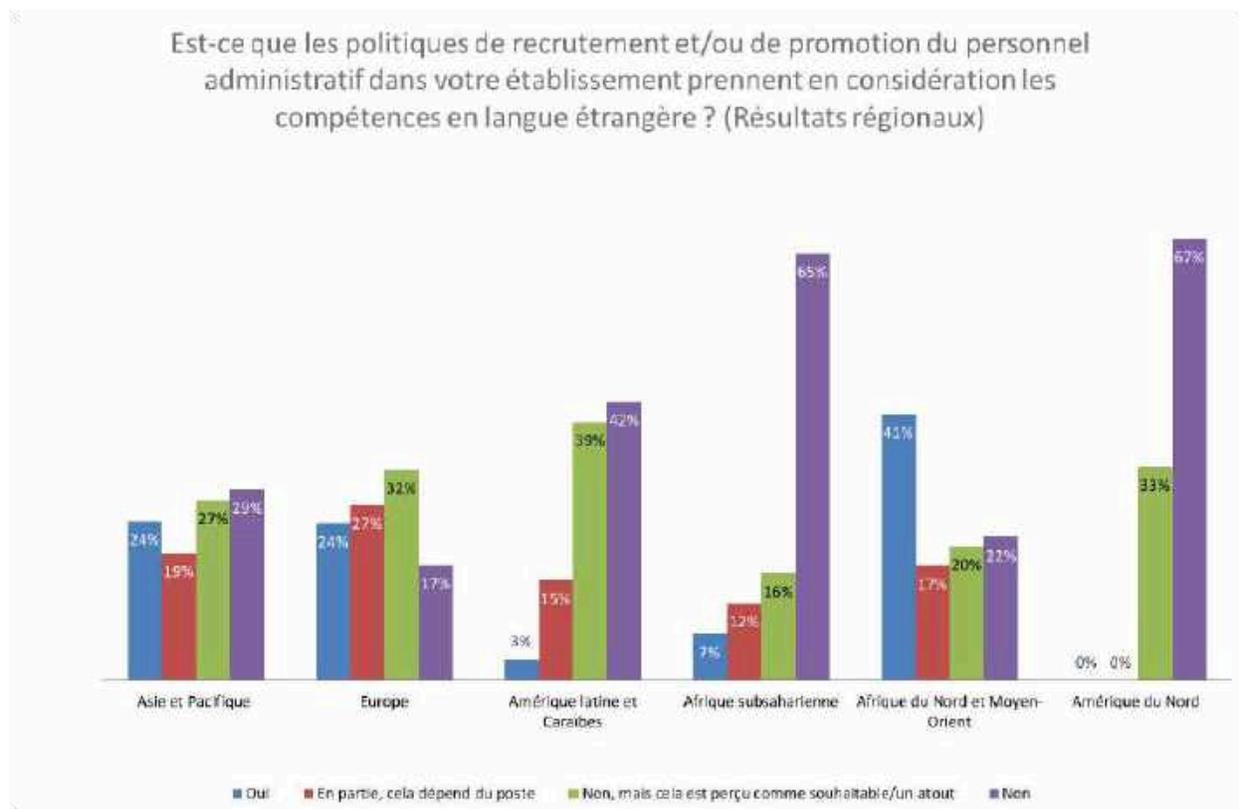


Quant au personnel administratif, une fois de plus, l'Amérique du Nord et l'Afrique subsaharienne sont les régions où la connaissance d'au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion n'est pas du tout prise en considération dans la majorité des EES (67 % et 65 % respectivement). En revanche, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont la région avec le plus grand pourcentage d'EES exigeant au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion (41 %).

Contrairement au personnel académique, pour le personnel administratif, le plus grand groupe d'EES en Amérique latine et dans les Caraïbes est composé d'EES ne considérant pas la connaissance d'au moins une langue étrangère (42 %). Il en va de même en Asie et dans le Pacifique, même si le pourcentage est plus faible (29 %). Dans cette région, la situation est moins polarisée que pour le personnel académique,

mais il existe toujours un groupe substantiel d'EES exigeant la connaissance d'au moins une langue étrangère pour le recrutement et la promotion (24 %).

Enfin, en Europe, le plus grand groupe est composé d'EES considérant la connaissance d'au moins une langue étrangère comme un atout (32 %), mais la moitié des EES la considèrent soit comme une exigence soit comme une exigence partielle selon le poste (figure 52).



Pour résumer, ces résultats indiquent une emphase variée sur l'expérience internationale et les compétences linguistiques étrangères dans le recrutement et la promotion du personnel académique et administratif dans les EES. Bien que les deux aspects soient considérés comme importants, les EES qui les considèrent comme une exigence constituent une minorité. De plus, on observe une tendance notable à ce que le personnel administratif connaisse des exigences moins élevées par rapport au personnel académique, tant pour l'expérience internationale préalable que pour les compétences linguistiques étrangères.

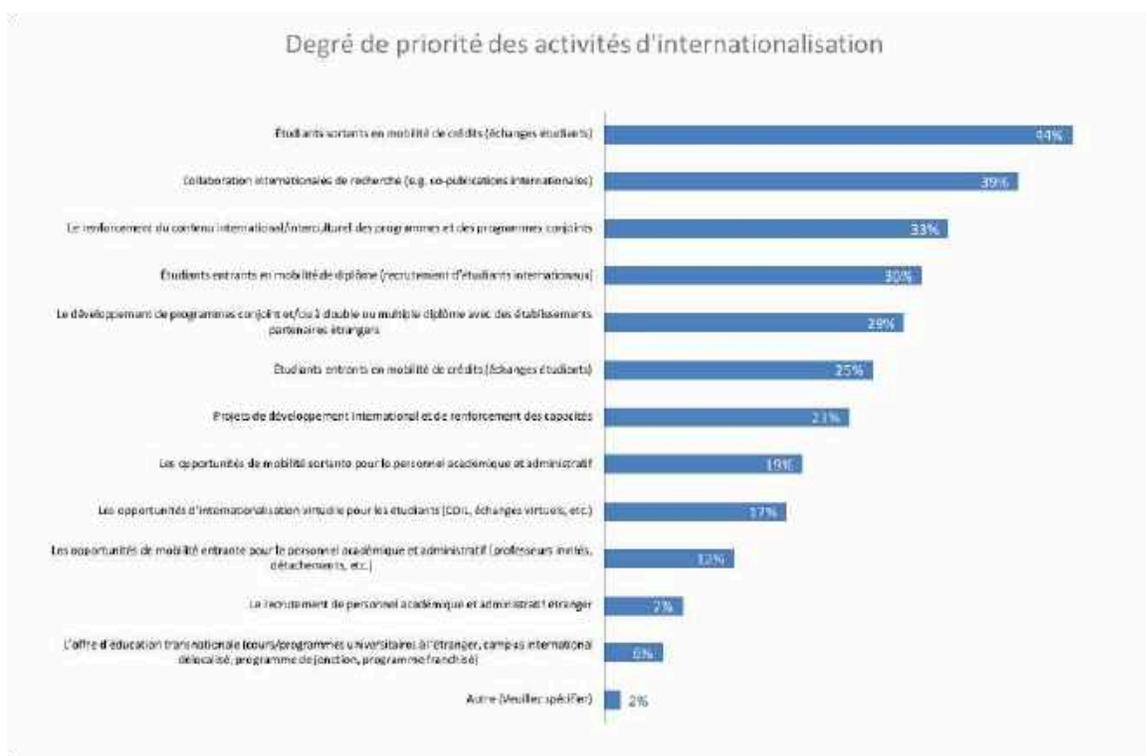
Priorité des activités d'internationalisation

Pour mettre en œuvre des politiques/stratégies d'internationalisation, diverses activités doivent être mises en place. Cependant, toutes les activités ne peuvent pas avoir la même priorité et les répondants ont été invités à sélectionner dans une liste prédéfinie jusqu'à trois des activités d'internationalisation les plus importantes dans leurs établissements.

Le premier résultat à souligner est qu'aucune activité n'a été distinguée par une majorité d'EES, montrant ainsi qu'il n'y a pas de priorité commune à l'échelle mondiale et que les activités prioritaires peuvent être différentes selon le contexte.

« Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » ont été identifiés comme l'activité d'internationalisation la plus cruciale, avec 44 % des EES la sélectionnant comme l'une de leurs priorités. S'ensuivent « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » qui ont été considérées comme importante par 39 % des EES. D'autres activités notables avec environ un tiers des répondants comprenaient « Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints » (33 %), « Les étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) » (30 %) et « Le développement de programmes conjoints et/ou à double ou multiple diplôme avec des établissements partenaires étrangers » (29 %).

En revanche, certaines activités ont reçu moins d'importance. Il s'agit notamment des « Étudiants entrants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » (25 %), des « Projets de développement international et de renforcement des capacités » (23 %), des « Opportunités de mobilité sortante pour le personnel académique et administratif » (19 %), des « Opportunités d'internationalisation virtuelle pour les étudiants (COIL, échanges virtuels, etc.) » (17 %), et des « Opportunités de mobilité entrante pour le personnel académique et administratif (par exemple, professeurs invités, détachements, etc.) » (12 %). De plus, « L'offre d'éducation transnationale (cours/programmes universitaires à l'étranger, campus international délocalisé, programmes de jonction, programmes franchisés) » et « Le recrutement de personnel académique et administratif étranger » ont été identifiés comme les activités les moins mises en avant, avec respectivement seulement 6 % et 7 % des EES les sélectionnant (figure 53).



Au milieu des perspectives variées sur l'internationalisation, il est intéressant de noter comment les rôles des répondants au sein des établissements façonnent leurs perceptions de l'importance des activités les plus importantes pour l'internationalisation.

La prédominance des « Étudiants sortant en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » en tant qu'activité globalement la plus significative (choisie par 44 % des répondants), varie selon les différents postes. Cette activité est essentielle pour les directeurs adjoints des établissements (44 %), les registraires (65 %), les responsables des bureaux des relations internationales (55 %) et les membres du personnel des bureaux des relations internationales (54 %). Cependant, cette activité est considérée comme moins prioritaire par les chefs d'établissement (28 %), les professeurs/chercheurs (18 %), les doyens (20 %) et les chefs de département (21 %). Pour ces derniers postes, à l'exception des professeurs/chercheurs, « Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints » émerge comme le principal objectif de l'internationalisation. Il est à noter qu'un pourcentage substantiel de 86 % des chefs de département donne la priorité à cet aspect, tandis que 60 % des doyens et 47 % des chefs d'établissement en font de même.

Concernant la deuxième activité la plus importante, « La collaboration internationale de recherche (par exemple, les co-publications internationales) », il existe peu de variation entre les différents rôles par rapport au niveau global, sauf pour les professeurs/chercheurs, pour qui elle est classée comme l'activité la plus importante à 68 %. Néanmoins, il est important de souligner que, pour la majorité des postes, aucune activité unique ne se démarque comme étant la seule deuxième plus importante, car les réponses sont réparties entre deux ou même trois activités avec les mêmes pourcentages.

Ces résultats montrent que malgré le fait que l'enquête a été promue en tant qu'enquête institutionnelle, il y a une certaine subjectivité introduite par les répondants dans les résultats.

L'effet de la position du répondant est visible dans la mesure où ils accordent plus d'importance à des activités qui leur sont familières et pour lesquelles la catégorie spécifique de répondants est responsable. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir les bureaux des relations internationales accorder la plus grande importance aux étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants), les professeurs/chercheurs accorder la plus grande importance à la collaboration internationale de recherche (par exemple, les co-publications internationales), et les doyens et les chefs de département accorder la plus grande importance au renforcement du contenu international/interculturel des programmes et/ou des programmes conjoints.

Enfin, il est essentiel de prendre en compte que le nombre de répondants pour chaque poste institutionnel varie considérablement, certains postes ayant un nombre de réponses assez faible, ce qui pourrait potentiellement influencer les tendances globales observées dans le tableau 23.

Importance des activités d'internationalisation selon le poste des répondants	Chef d'établissement	Professeur / chercheur	Chef adjoint de l'établissement	Registraire	Doyen	Directeur de département	Directeur du bureau des relations internationales	Membre du bureau des relations internationales	Résultats globaux

							natio nales	inter natio nales	
Étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges étudiants)	28%	18%	44%	65%	20%	21%	55%	54%	44%
Collaborations internationales de recherche (e.g. co-publications internationales)	35%	68%	42%	39%	40%	36%	37%	35%	39%
Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints	47%	32%	38%	29%	60%	86%	24%	29%	33%
Étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux)	31%	23%	29%	29%	40%	14%	29%	25%	30%
Le développement de programmes conjoint et/ou à double ou multiple diplôme avec des établissements partenaires étrangers	32%	14%	42%	29%	7%	14%	27%	29%	29%
Étudiants entrants en mobilité de crédits (échanges étudiants)	20%	9%	23%	39%	7%	36%	27%	30%	25%
Projets de développement international et de renforcement des capacités	22%	41%	16%	13%	20%	36%	22%	28%	23%
Les opportunités de mobilité sortante pour le personnel académique et administratif	18%	9%	26%	10%	13%	14%	21%	19%	19%
Les opportunités d'internationalisation virtuelle pour les étudiants (COIL, échanges virtuels, etc.)	19%	5%	7%	29%	0%	0%	23%	16%	17%
Les opportunités de mobilité entrante pour le personnel académique et administratif (professeurs invités, détachements, etc.)	16%	14%	12%	3%	13%	7%	12%	19%	12%
Le recrutement de personnel académique et administratif étranger	8%	9%	6%	0%	7%	7%	8%	5%	7%

L'offre d'éducation transnationale (cours/programmes universitaires à l'étranger, campus international délocalisé, programme de jonction, programme franchisé)	8%	0%	5%	6%	13%	14%	6%	1%	6%
Autre (Veuillez spécifier)	0%	5%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%

Il est intéressant de remarquer la disparité entre les résultats pour les activités prioritaires et les bénéfiques attendus de l'internationalisation. Les répondants à la 6^{ème} Enquête mondiale identifient « L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités » comme le principal bénéfice attendu de l'internationalisation, mais les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » ne sont pas l'une des activités prioritaires. Bien qu'il soit vrai que la coopération internationale et le renforcement des capacités pourraient être améliorés par les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) qui constituent la deuxième plus importante activité identifiée par les répondants, de nombreux EES demeurent encore axés sur la mobilité des étudiants.

Il y a un manque d'alignement entre les bénéfiques attendus de l'internationalisation et les activités mises en œuvre pour les atteindre. Bien qu'en théorie les EES semblent être conscients que l'internationalisation va au-delà de la mobilité des étudiants, dans la pratique, beaucoup d'entre eux restent trop concentrés sur la mobilité des étudiants.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

« Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges étudiants) » sont la priorité la plus courante tant pour les EES privés que publics; elle est sélectionnée par des pourcentages très similaires d'EES (44% et 45% respectivement).

Cependant, la deuxième activité prioritaire la plus courante pour les EES privés est « Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints », tandis que pour les EES publics, ce sont « Les collaborations internationales de recherche (e.g. co-publications internationales) », qui est la troisième activité la plus importante pour les EES privés.

« Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints » n'arrive qu'en quatrième position pour les EES publics, après « Les étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) », qui sont seulement la cinquième activité la plus importante pour les EES privés. Toutefois, les pourcentages sont similaires et aucune conclusion claire ne peut vraiment être tirée, même s'il peut être surprenant de constater que l'internationalisation du curriculum semble être plus importante pour les EES privés que pour les EES publics.

Au niveau régional, une analyse comparative des activités les plus importantes pour l'internationalisation révèle des variations significatives entre les régions.

Dans certaines régions, il y a clairement une activité qui est choisie par la majorité des répondants comme étant la plus importante. C'est le cas en Amérique du Nord, où « Les étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) » sont choisis comme l'activité la plus importante par un chiffre impressionnant de 74% des EES. Cela est aussi le cas en Amérique latine et aux Caraïbes où 65% des EES choisissent « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges étudiants) » comme la plus importante, et en Afrique subsaharienne où 65% des EES choisissent « Collaborations internationales de recherche » comme la plus importante.

En revanche, dans les autres régions, il y a une plus grande variété de priorités, aucune n'étant choisie par la majorité des EES.

En Europe, « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges étudiants) » sont l'activité la plus importante, mais seulement pour 43% des EES. Comme souligné précédemment, cette activité est également celle qui est la plus importante en Amérique latine et aux Caraïbes. En revanche, cette activité revêt une importance relativement faible en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, toutes deux à 16%, et dans une moindre mesure en Asie et au Pacifique, à 27%. En Amérique du Nord, cette activité est également relativement importante car elle est classée troisième dans la région, choisie par 44% des EES.

Il peut être noté qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, « Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints » prend la tête en tant qu'activité la plus importante à 49%. Cette activité est également d'une grande importance en Afrique subsaharienne à 47%.

« Les collaborations internationales de recherche » émergent comme l'activité la plus importante en Asie et au Pacifique, choisie par la moitié des EES, et comme mentionné précédemment, en Afrique subsaharienne, où elle se distingue avec 65%. Pour les autres régions, cette activité revêt une importance moindre mais toujours significative, avec des pourcentages supérieurs à 37%.

Mis à part en Amérique du Nord, « Les étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) » sont une activité qui revêt également une importance considérable en Asie et au Pacifique (39%) ainsi qu'en Europe (38%).

L'Amérique latine et les Caraïbes est la seule région où les « Étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges étudiants) » prend le pas sur les « Étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) » et se pose comme la deuxième activité la plus importante dans la région, choisie par 38% des EES.

L'Afrique subsaharienne se distingue également car c'est la seule région où les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » sont sélectionnés par légèrement plus de la moitié des EES, un pourcentage beaucoup plus élevé que dans toutes les autres régions.

Enfin, « Les opportunités d'internationalisation virtuelle pour les étudiants (COIL, échanges virtuels, etc.) » ne sont pas vraiment considérées comme une priorité dans aucune région, sauf en Amérique latine et aux Caraïbes, où elles sont la troisième activité la plus importante choisie par 37% des EES, un pourcentage beaucoup plus élevé que dans toute autre région.

Dans l'ensemble, l'analyse régionale met en évidence des priorités diverses pour les activités d'internationalisation à travers les EES du monde entier. La mobilité des étudiants, qu'elle soit entrante ou sortante, basée sur les crédits ou les diplômes, émerge comme la priorité absolue dans la plupart des régions. Cependant, tandis que les EES en Amérique du Nord se concentrent sur le recrutement d'étudiants, comme cela a également été confirmé par les résultats des questions précédentes, l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Europe se concentrent davantage sur les opportunités d'échange notamment pour leurs propres étudiants.

En revanche, la mobilité des étudiants n'est pas une priorité ni en Afrique subsaharienne ni en Afrique du Nord et au Moyen-Orient. Ces deux régions se distinguent par une plus grande emphase sur la collaboration internationale en matière de recherche et le renforcement des programmes d'étude. Ces activités sont également importantes, bien que dans une moindre mesure, dans toutes les autres régions (tableau 24).

Trois plus importantes activités d'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord	Monde
Étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges étudiants)	27%	43%	65%	16%	16%	44%	44%
Collaborations internationales de recherche (e.g. co-publications internationales)	50%	37%	33%	65%	46%	37%	39%
Le renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints	35%	35%	23%	47%	49%	26%	33%
Étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux)	39%	38%	14%	19%	23%	74%	30%
Le développement de programmes conjoint et/ou à double ou multiple diplôme avec des établissements partenaires étrangers	29%	29%	26%	33%	20%	47%	29%
Étudiants entrants en mobilité de crédits (échanges étudiants)	19%	23%	38%	7%	17%	19%	25%
Projets de développement international et de renforcement des capacités	26%	22%	18%	51%	30%	14%	23%
Les opportunités de mobilité sortante pour le personnel académique et administratif	11%	23%	21%	7%	16%	7%	19%

Les opportunités d'internationalisation virtuelle pour les étudiants (COIL, échanges virtuels, etc.)	11%	7%	37%	14%	10%	7%	17%
Les opportunités de mobilité entrante pour le personnel académique et administratif (professeurs invités, détachements, etc.)	15%	16%	8%	14%	13%	2%	12%
Le recrutement de personnel académique et administratif étranger	13%	11%	3%	0%	10%	2%	7%
L'offre d'éducation transnationale (cours/programmes universitaires à l'étranger, campus international délocalisé, programme de jonction, programme franchisé)	11%	3%	5%	5%	9%	12%	6%
Autre (Veuillez spécifier)	0%	2%	2%	0%	1%	0%	2%

En Europe, une intéressante divergence peut être notée entre les résultats de la présente enquête et l'Enquête de tendances de l'EUA (Trends Survey). Alors que dans l'enquête de l'AIU, seulement 23 % des EES ont indiqué que « Les opportunités de mobilité sortante pour le personnel académique et administratif » étaient une priorité, et un pourcentage encore plus faible de 16 % a sélectionné « Les opportunités de mobilité entrante pour le personnel académique et administratif (par exemple, les professeurs invités, les détachements, etc.) », la majorité des répondants à l'enquête de l'EUA ont identifié la mobilité et les échanges de personnel comme une priorité pour l'établissement.

Il est difficile de trouver une explication à ces résultats divergents, même si la formulation des deux questions dans les deux enquêtes était assez différente. Une enquête plus approfondie sur ce sujet est nécessaire.

Comparaison avec les résultats des Enquêtes mondiales précédentes

La comparaison de ces résultats avec les éditions précédentes présente des défis en raison des changements apportés au format des questions et aux éléments répertoriés. Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, les participants ont sélectionné jusqu'à trois activités de la plus haute importance et pouvaient choisir parmi 13 éléments différents, tandis que les éditions précédentes exigeaient de classer les trois premiers et comprenaient une liste d'éléments plus étendue.

Par exemple, dans la 5^{ème} Enquête mondiale, il y avait 17 éléments, dont certains ont été complètement supprimés de l'enquête actuelle (par exemple, la participation à des activités d'association internationale et d'anciens élèves internationaux) ou simplement mis à jour (par exemple, « Offre d'éducation à distance/en ligne, et/ou de cours/programmes en *e-learning* » en « Opportunités d'internationalisation virtuelle pour les étudiants (COIL, échanges virtuels, etc.) ») ; tandis que la majorité a été soit combinée en un élément plus large (par exemple, « Recrutement d'étudiants internationaux de premier cycle redevable de frais de scolarité » et « Recrutement d'étudiants internationaux de troisième cycle redevable de frais de scolarité » ont été fusionnés en « Étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) »), soit divisés en éléments plus spécifiques (par exemple, « échanges bi- ou multilatéraux d'étudiants internationaux » a été divisé en « Étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » et « Étudiants entrants en mobilité de crédits (échanges

d'étudiants) »). Malgré ces modifications, ces résultats offrent toujours des informations précieuses sur l'évolution des priorités d'internationalisation parmi les EES.

« Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » reste au premier plan, initialement en tant qu'élément plus large « échanges bi- ou multilatéraux d'étudiants internationaux » dans les 4^{ème} et 5^{ème} éditions. Cet élément existait également dans la 3^{ème} Enquête mondiale, bien qu'il ait été combiné avec l'attraction d'étudiants internationaux. La croissance remarquable de son importance depuis la 4^{ème} Enquête mondiale est évidente, car il n'était pas classé parmi les trois premiers dans aucune région pendant cette période. Dans la 6^{ème} Enquête mondiale, l'Asie et le Pacifique, l'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord & le Moyen-Orient, sont les seules trois régions où « Les étudiants sortants en mobilité de crédits (échanges d'étudiants) » n'est pas dans les trois premiers.

« Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » continue de maintenir une position dans les trois premiers, ce qui est constant depuis la 3^{ème} Enquête mondiale. Cependant, il est à noter qu'en Amérique latine et aux Caraïbes, cette activité est sortie des trois premiers depuis la 5^{ème} Enquête mondiale.

Néanmoins, la 6^{ème} Enquête mondiale mis en évidence l'accession du « Renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints » à un rôle prépondérant. Elle met aussi en exergue la réapparition des « Étudiants entrants en mobilité de diplôme (recrutement d'étudiants internationaux) », alors que cette activité a été mentionnée pour la dernière fois dans la 3^{ème} édition lorsqu'elle était regroupée avec les échanges d'étudiants internationaux.

Dans l'ensemble, l'importance prédominante des collaborations de recherche internationale et l'accent croissant mis sur l'amélioration des programmes d'études internationaux sont des indicateurs clés des priorités en évolution de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cependant, au milieu de ces changements, le rôle constant et de plus en plus important de la mobilité des étudiants reste un élément central et durable des efforts d'internationalisation dans la plupart des régions (tableau 25).

	3 ^{ème} Enquête mondiale (rang)	4 ^{ème} Enquête mondiale (rang)	5 ^{ème} Enquête mondiale (rang)	6 ^{ème} Enquête mondiale (%)
1	Opportunités de mobilité sortante pour les étudiants	Opportunités de mobilité sortante pour les étudiants	Échanges bi- ou multilatéraux d'étudiants internationaux	Étudiants sortants en mobilité de crédits (44%)
2	Échanges étudiants internationaux et attraction d'étudiants internationaux	Collaboration de recherche internationale	Développement de partenariats institutionnels stratégiques	Collaboration de recherche et résultats de recherche internationaux (par ex. co-publications internationales) (39%)
3	Collaboration de recherche internationale	Mobilité sortante du personnel académique et administratif	Opportunités de mobilité sortante/expériences d'apprentissages pour les étudiants (études à l'étranger, stage à l'international, ect.)	Renforcement du contenu international/interculturel des programmes et des programmes conjoints (33%)
3			Collaboration de recherche internationale	Étudiants entrants en mobilité de diplôme

				(recrutement d'étudiants internationaux) (30%)
--	--	--	--	--

Changements dans l'importance des activités d'internationalisation au cours des cinq dernières années

Après avoir compris l'importance accordée à la mobilité des étudiants en tant que pierre angulaire de l'internationalisation, ainsi que l'accent mis sur les collaborations de recherche internationale et sur l'amélioration des programmes d'études internationaux dans la section précédente, il est intéressant d'examiner dans cette section comment l'importance des activités d'internationalisation a changé au cours des cinq dernières années. Les répondants ont été invités à évaluer l'importance évolutive de diverses activités pour l'internationalisation, en considérant si leur importance avait augmenté, resté la même ou diminué ; ils avaient également la possibilité de choisir « Ne s'applique pas » si l'activité n'est pas présente dans leurs établissements respectifs. Il est à noter que certaines activités sont les mêmes que celles détaillées dans la section précédente alors que d'autres sont combinées ou entièrement nouvelles.

Parmi les 12 activités étudiées, 8 d'entre elles ont connu une augmentation dans la majorité des EES où de telles activités sont présentes, tandis que les quatre restantes ont à peu près maintenu la même importance (figure 54).



Les « projets de développement international et de renforcement des capacités » ont connu la plus forte augmentation d'importance, en étant mis de l'avant par 63 % des répondants. Pendant ce temps, 25 % ont observé aucun changement, 5 % ont remarqué une diminution et 7 % ont considéré cette activité comme ne s'appliquant pas. De même, « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » ont montré une tendance à la hausse, avec 61 % des répondants signalant une importance accrue de cette activité. En revanche, 31 % ont indiqué une stabilité, 3 % ont signalé une diminution et 5 % l'ont considéré comme non applicable.

L'accent mis sur l'amélioration de l'expérience des étudiants grâce aux « Opportunités de mobilité sortante/activités d'apprentissage pour les étudiants » est évident, puisque 59 % ont signalé une importance accrue, tandis que 30 % ont indiqué aucun changement, 7 % ont remarqué une diminution et 4 % l'ont considéré comme non applicable.

La dynamique de la participation aux événements mondiaux a également changé, avec 55 % des répondants notant une importance accrue, 32 % signalant aucun changement, 9 % observant une diminution et 4 % la considérant comme non applicable. Il en va de même pour la « Participation à des associations internationales », avec 53 % reconnaissant une importance accrue, 37 % signalant aucun changement, 5 % remarquant une diminution et 5 % la considérant comme non applicable.

L'accent mis sur la participation du corps professoral et du personnel aux initiatives mondiales était évident pour les « Opportunités de mobilité sortante pour le personnel académique et administratif », qui ont connu une importance accrue pour 52 % des répondants. En revanche, 35 % n'ont constaté aucun changement, 7 % ont signalé une diminution et 5 % l'ont considéré comme non applicable. Une tendance similaire est apparue pour « La promotion de notre établissement à l'international », pour laquelle 49 % des répondants ont observé une importance accrue, 34 % ont signalé aucun changement, 7 % ont observé une diminution et 9 % l'ont considéré comme non applicable.

Il est à noter que les activités favorisant les échanges internationaux affichent des tendances diverses. Alors que 49 % des EES ont signalé une importance accrue pour les « échanges bi- ou multilatéraux d'étudiants internationaux », avec 36 % n'ayant constaté aucun changement et 9 % une diminution (5 % l'ont considéré comme non applicable), l'importance des « Opportunités de mobilité entrante pour le personnel académique et administratif » n'a augmenté que dans 42 % des EES, tandis que 39 % n'ont signalé aucun changement et 10 % ont observé une diminution (9 % l'ont considéré comme non applicable).

Le paysage changeant de l'internationalisation concerne également la prestation de l'éducation. Les « Programmes à court terme/écoles d'été » ont vu une augmentation d'importance pour 39 % des répondants, avec 34 % ne percevant aucun changement, 8 % remarquant une diminution et 18 % la considérant comme non applicable. « Le recrutement de personnel académique et administratif étranger » a suscité des perceptions contrastées, 27 % reconnaissant une importance accrue. En revanche, 42 % n'ont constaté aucun changement, 9 % ont signalé une diminution et 23 % l'ont considéré comme non applicable.

Enfin, le domaine de l'engagement des anciens étudiants est l'activité la moins courante (26 % la considéraient comme non applicable). C'est aussi celle qui a connu le moins de changements ; en fait, seulement 23 % des EES ont signalé une importance accrue pour « Les activités ciblant les anciens étudiants », tandis que 43 % n'ont signalé aucun changement et 8 % ont observé une diminution.

Il est intéressant de comparer le niveau global d'importance attribué aux priorités identifiées dans la section précédente avec le changement d'importance de telles priorités au cours des cinq dernières années.

Tant les collaborations de recherche que la mobilité des étudiants sont considérées comme des activités prioritaires et leur importance a augmenté au cours des cinq dernières années.

En revanche, les répondants à la 6^{ème} Enquête mondiale mettent en avant « L'amélioration de la coopération internationale et du renforcement des capacités » comme le premier bénéfice attendu de l'internationalisation, ce qui s'envisage de manière complémentaire avec le fait que « Les projets de développement international et de renforcement des capacités » ont connu la plus forte augmentation au cours des cinq dernières années. Cependant, à partir des résultats de la section précédente, il est clair qu'une telle augmentation n'a pas été suffisante pour faire de cette activité l'une des plus importantes à ce jour.

De façon positive, cette observation met en évidence une tendance vers la convergence entre les résultats escomptés et les progrès réels dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Pourtant, cela soulève une considération cruciale : cette convergence est-elle vraiment indicative de la direction souhaitée, et tous les acteurs partagent-ils collectivement la même trajectoire pour l'avenir ?

L'exploration de ces résultats à partir de diverses positions au sein des établissements permet de mieux comprendre les dynamiques multidimensionnelles qui sont en jeu. Les points de vue variés encouragent une évaluation intéressante visant à savoir si la congruence observée entre les bénéfices attendus et les changements correspond à une vision collective, ou si elle révèle des nuances qui méritent une réflexion plus approfondie.

Comme le montre le tableau 26, même si les répondants auraient dû répondre du point de vue institutionnel, il existe encore une certaine variance dans les résultats, montrant un certain degré de subjectivité selon la position des différents répondants. Les différences ne sont pas énormes et les « Projets de développement international et de renforcement des capacités », « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » et les « Opportunités de mobilité sortante/expériences d'apprentissage pour les étudiants (études à l'étranger, stages internationaux, etc.) » apparaissent clairement comme les activités qui ont le plus augmenté en importance mais dans un ordre de priorité différent selon les différents types de répondants. Plus précisément :

Les chefs d'établissement, les doyens, les chefs de département académique et les membres du personnel des services internationaux ont identifié les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » comme l'activité ayant le plus augmenté. Cette activité est considérée comme ayant également augmenté par la majorité de tous les autres acteurs.

Les professeurs/chercheurs et les responsables académiques (chefs et adjoints d'établissements) ont identifié les « Collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » comme l'activité ayant le plus augmenté. La majorité de tous les acteurs sauf les directions de département académique considèrent que cette activité a augmenté en importance.

Enfin, les registraires et les chefs des bureaux des relations internationales ont identifié les « opportunités de mobilité sortante/expériences d'apprentissage pour les étudiants (études à l'étranger, stages internationaux, etc.) » comme l'activité ayant le plus augmenté. Dans ce cas également, cette activité est considérée comme ayant augmenté par la majorité des acteurs, sauf les directeurs de départements et les chefs d'établissement.

	Chef de l'établissement	Chef adjoint de l'établissement	Registraire	Doyen	Directeurs de départements	Directeur du bureau des relations internationales	Personnel du bureau des relations internationales	Professeur/chercheur
Collaborations internationales de recherche (e.g. co-publications internationales)	68%	65%	55%	60%	36%	58%	59%	78%
Projets de développement international et de renforcement des capacités	68%	64%	52%	80%	57%	60%	70%	56%
Participation à des événements internationaux	62%	53%	52%	60%	43%	53%	61%	41%
Participations à des associations internationales	57%	51%	52%	67%	43%	52%	58%	59%
Promotion de notre établissement à l'international	54%	59%	36%	47%	43%	47%	52%	41%
Opportunités de mobilité sortante/expériences d'apprentissage pour les étudiants (étudier à l'étranger, stages internationaux, etc.)	49%	61%	65%	53%	29%	63%	66%	55%
Opportunités de mobilité sortante pour le corps	47%	61%	39%	47%	50%	54%	57%	41%

enseignant/le personnel								
Échanges bi- ou multilatéraux d'étudiants internationaux	45%	58%	58%	40%	36%	51%	57%	23%
Opportunités de mobilité entrante pour le personnel administratif et académique (e.g. professeur invité, détachement, etc.)	38%	51%	26%	53%	36%	40%	48%	23%
Programmes à court terme / écoles d'été	38%	46%	23%	53%	43%	38%	46%	18%
Activités ciblant les anciens étudiants	34%	23%	19%	47%	14%	18%	28%	23%
Recrutement de personnel administratif et enseignant étranger	31%	30%	16%	47%	7%	24%	29%	18%

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il existe une différence intéressante entre les EES privés et publics en ce qui concerne l'évolution des priorités des activités d'internationalisation.

Les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » sont l'activité qui a le plus augmenté en pourcentage dans les EES privés (69 %), suivis par les « Opportunités de mobilité sortante / expériences d'apprentissage pour les étudiants (études à l'étranger, stages internationaux, etc.) » (65 %) et « La participation à des événements internationaux » (59 %). Ces activités ont également augmenté en importance dans les EES publics et suivent le même ordre avec des pourcentages similaires, mais elles ne sont que la deuxième, troisième et quatrième activités en termes d'augmentation de l'importance. Dans les EES publics, l'activité qui a augmenté en importance au plus grand pourcentage d'EES est « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » avec 64 % des EES. Le pourcentage d'EES privés où cette activité a augmenté est de 57 %, ce qui en fait la quatrième activité la plus courante en termes d'augmentation d'importance pour les EES privés. Ce résultat est conforme à celui de l'importance de l'activité qui a montré que les « Collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » est plus importante pour les EES publics que pour les EES privés.

Au niveau régional, les « Projets de développement international et de renforcement des capacités » sont l'activité qui a le plus augmenté en importance en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (dans 80 % des EES) et en Asie et dans le Pacifique (71 %). Dans toutes les autres régions, son importance a également augmenté dans la majorité des EES, à l'exception de l'Amérique du Nord où elle a augmenté seulement dans 49 % des EES.

Les « opportunités de mobilité sortante/expériences d'apprentissage pour les étudiants (études à l'étranger, stages internationaux, etc.) » sont l'activité qui a le plus augmenté en importance en Europe (dans 66 % des EES), en Amérique latine & dans les Caraïbes (59 %) et en Amérique du Nord (58 %). Dans les trois autres régions, cette activité a augmenté en importance dans la moitié des EES.

Enfin, « Les collaborations internationales de recherche (par exemple, les co-publications internationales) » est l'activité qui a le plus augmenté en importance en Afrique subsaharienne (dans 79 % des EES). Dans toutes les autres régions, son importance a également augmenté dans la majorité des EES, sauf en Amérique du Nord, où elle a augmenté seulement dans 47 % des EES.

Bien qu'une comparaison directe avec l'édition précédente de l'Enquête mondiale ne soit pas possible en raison de l'introduction de cette question dans la 6^{ème} Enquête mondiale, cette section comble le fossé en juxtaposant les priorités mises en avant précédemment avec les changements perceptibles observés depuis la 5^{ème} Enquête mondiale en 2018. Cette comparaison éclaire le panorama évolutif des activités d'internationalisation et met en évidence les dynamiques changeantes dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Changements dans les partenariats internationaux au cours des cinq dernières années

En tant que composantes vitales de l'internationalisation, les partenariats internationaux jouent un rôle essentiel, stimulant les collaborations académiques mondiales, favorisant les échanges de connaissances, les synergies de recherche et bon nombre des activités d'internationalisation mises en avant dans les sections précédentes. Cette section explore les changements dans les partenariats internationaux des établissements et analyse les évolutions au cours des cinq dernières années, à la fois au niveau mondial et régional.

Au niveau mondial, une image complète émerge concernant ces changements au cours des cinq dernières années. Parmi les répondants, seuls 8 % indiquent une diminution des partenariats, 22 % signalent que les partenariats sont restés inchangés et un pourcentage substantiel de 70 % note une augmentation du nombre de partenariats internationaux (figure 55).

Ces résultats soulignent la tendance mondiale à accorder une importance croissante aux collaborations et partenariats internationaux dans les EES.



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

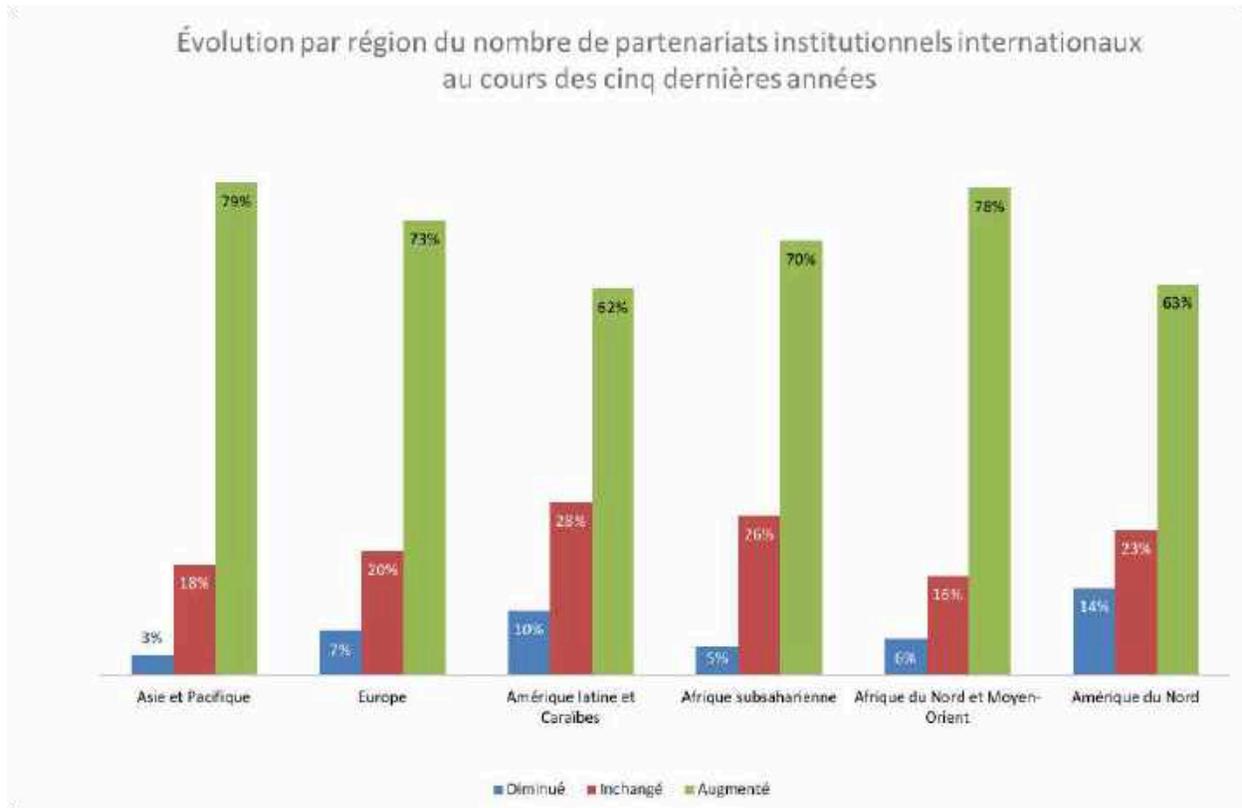
Les partenariats internationaux ont augmenté à la fois dans les EES publics et privés, mais légèrement plus dans les EES privés (75 % contre 67 %).

En examinant les spécificités régionales, les résultats soulignent de manière cohérente les tendances prévalentes dans toutes les régions, mettant en évidence une impulsion mondiale vers une augmentation des partenariats internationaux.

Dans la région Asie et Pacifique, une majorité substantielle des répondants (79 %) ont noté une augmentation des partenariats internationaux de leurs établissements, accompagnée de 18 % indiquant aucun changement et seulement 3 % signalant une diminution. De même, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, 78 % des répondants ont signalé une augmentation des partenariats internationaux, 16 % n'ont noté aucun changement et 5 % ont indiqué une diminution.

L'Europe et l'Afrique subsaharienne présentent des schémas légèrement différents, bien que toutes deux soulignent un engagement fort à renforcer les partenariats internationaux. En Europe, une proportion notable de 73 % des répondants a indiqué une augmentation des partenariats internationaux de leurs établissements, tandis que 20 % ont signalé aucun changement et 7 % ont observé une diminution. De même, en Afrique subsaharienne, un pourcentage significatif de 70 % a signalé une augmentation, accompagné de 26 % ne notant aucun changement et 5 % indiquant une diminution.

Concernant les Amériques, on constate un portrait légèrement différent par rapport aux autres régions. En Amérique du Nord, 63 % des répondants ont indiqué une augmentation des partenariats internationaux, 14 % ont signalé une diminution et 23 % ont noté que les partenariats sont restés inchangés. De même, en Amérique latine et dans les Caraïbes, une majorité de 62 % a observé une augmentation, avec 28 % qui ont signalé une stabilité du nombre de partenariats et 10 % qui ont indiqué une diminution. Ces résultats contrastés, en particulier en Amérique du Nord, mettent en évidence les dynamiques complexes des partenariats internationaux dans les Amériques. Alors que la majorité des établissements renforcent leurs liens mondiaux, d'autres ont des niveaux d'engagement plus variables (figure 56).



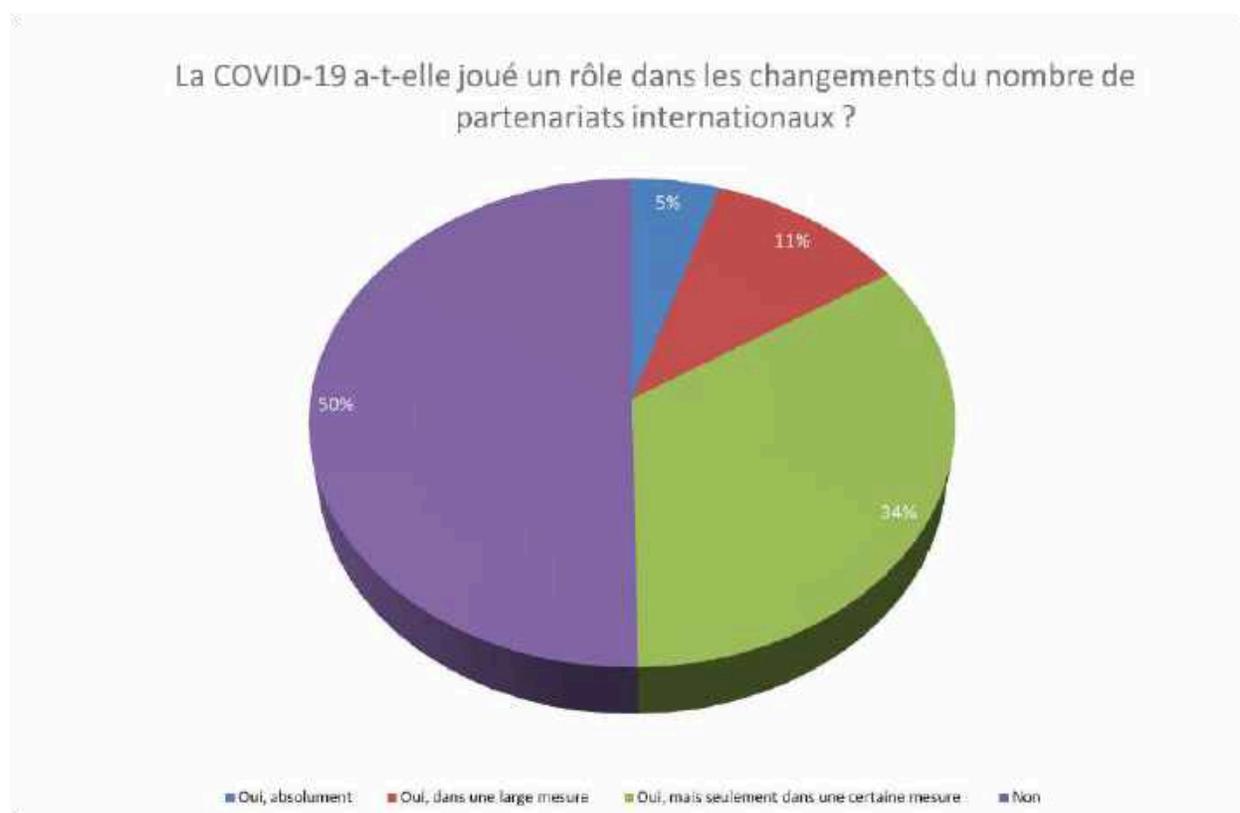
Il convient de mentionner que les résultats européens sont conformes aux données des tendances de l'EUA, puisque 82 % des répondants ont identifié les échanges et les collaborations internationaux comme une priorité institutionnelle.

En résumé, les résultats régionaux renforcent collectivement la tendance mondiale à un renforcement des partenariats internationaux, tandis que les variations spécifiques à chaque région fournissent des perspectives éclairantes sur les engagements mondiaux en évolution des établissements.

Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans les partenariats internationaux

L'impact généralisé de la pandémie de COVID-19 sur divers aspects de l'enseignement supérieur et des efforts d'internationalisation ajoute un contexte crucial à l'évaluation des changements dans les partenariats internationaux. Cette section examine dans quelle mesure ces changements ont été attribués à la crise de la COVID-19, à la fois au niveau mondial et régional.

Au niveau mondial, la moitié des répondants (50 %) ont indiqué que ces changements n'étaient pas principalement dus à la crise. En revanche, 34 % ont estimé que la crise avait influencé les changements dans une certaine mesure, 11 % ont perçu une grande influence de la crise sur les changements, tandis que seulement 5 % ont affirmé que les changements étaient définitivement une conséquence de la crise (figure 57).



Il est intéressant d'analyser les réponses à la question précédente en fonction des réponses à la question actuelle ; 81 % des établissements qui ont répondu que les changements étaient définitivement dus à la crise de la COVID-19 ont également indiqué que le nombre de partenariats avait augmenté. De même, 85 % des établissements qui ont répondu que les changements étaient dus à la crise de la COVID-19 dans une large mesure ont également indiqué une augmentation du nombre de partenariats. Bien que ce pourcentage soit inférieur à celui des EES ayant indiqué que le nombre de partenariats avait augmenté mais n'était pas dû à la crise de la COVID-19 (94 %), il montre clairement que la crise de la COVID-19 n'a

pas eu un effet majeur sur le nombre de partenariats internationaux, mais lorsqu'elle l'a fait, cet effet était principalement positif.

La diversité des réponses souligne la relation complexe entre les événements mondiaux, tels que la pandémie de COVID-19, et les changements dans les partenariats internationaux.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les EES privés ont été plus affectés par la crise de la COVID-19 que les EES publics en ce qui concerne le changement dans le nombre de partenariats internationaux, puisque 56 % d'entre eux ont signalé un effet de la COVID-19, tandis que seulement 46 % des EES publics l'ont fait. Les tendances sont similaires pour les EES privés et publics, mais les pourcentages d'EES privés signalant que ces changements étaient dus à la COVID-19 dans une certaine mesure, dans une large mesure ou définitivement sont tous plus élevés que les réponses respectives des EES publics.

Au niveau régional, des tendances émergent dans les perceptions de la crise de la COVID-19 et de son impact sur les partenariats internationaux. En Europe (64 %), en Amérique du Nord (58 %) et en Asie & dans le Pacifique (53 %), la majorité des EES ont signalé que les changements dans le nombre de partenariats internationaux n'étaient pas dus à la pandémie de COVID-19. En Amérique du Nord, aucune institution n'a signalé que les changements étaient définitivement une conséquence de la crise et seulement 6 % ont perçu une grande influence de la crise.

En revanche, la région signalant le plus grand effet de la COVID-19 est l'Amérique latine & les Caraïbes, avec 67 % d'EES déclarant un effet, bien que la majorité d'entre eux (43 %) aient signalé un effet faible (dans une certaine mesure). En Afrique subsaharienne, 56 % des répondants ont indiqué que les changements dans les partenariats internationaux étaient dus à la crise de la COVID-19 et c'est dans cette région que le pourcentage le plus élevé d'EES ayant signalé que les changements étaient définitivement une conséquence de la crise (13 %) est trouvé. Le même pourcentage a perçu qu'une grande influence était due à la crise.

Les résultats détaillés par région sont présentés dans la figure 58.

Comme indiqué précédemment, dans toutes les régions sauf en Afrique subsaharienne et en Asie et dans le Pacifique, toutes les activités ont augmenté en importance dans la majorité des EES. Ces résultats montrent l'importance accrue de l'internationalisation virtuelle dans toutes les régions du monde.

Comme cela a été le cas pour l'engagement dans les opportunités d'internationalisation virtuelle, le changement d'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle ne reflète pas automatiquement le niveau de priorité des opportunités d'internationalisation virtuelle dans les stratégies d'internationalisation. Par exemple, le pourcentage le plus élevé d'EES signalant l'internationalisation virtuelle comme une priorité dans les stratégies d'internationalisation se trouve en Amérique latine et dans les Caraïbes, mais il n'est que de 37 %, tandis qu'en Europe et en Amérique du Nord, il est aussi bas que 7 %. Cependant, l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle a augmenté dans toutes ces régions et aucune différence substantielle ne peut être notée entre elles ; pour certaines opportunités, l'importance a même augmenté dans un pourcentage plus élevé d'EES en Europe ou en Amérique du Nord qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Ces résultats soulignent, une fois de plus, l'interaction nuancée entre les priorités régionales et la mise en œuvre pratique des pratiques opérationnelles dans le cadre plus large des stratégies d'engagement mondial pour l'internationalisation.

Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle

Comme le montre la figure 73, une majorité substantielle de participants (87 %) ont indiqué que les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle et la COVID-19 sont liés à divers degrés : 18 % ont déclaré que les changements étaient dus à la COVID-19, 37 % ont estimé qu'ils étaient dus à la COVID-19 dans une large mesure, et 32 % ont reconnu que les changements étaient dus à la COVID-19 mais seulement dans une certaine mesure. Seuls 13 % des EES ont répondu que les changements n'étaient pas dus à la COVID-19 (figure 73).

INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE : ACTIVITÉS

Partie C. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : activités

Cette partie est la première à enquêter sur l'internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle se concentre sur des activités telles que les programmes de diplôme conjoint, l'enseignement transnational (ETN) et l'internationalisation virtuelle. Pour certains de ces aspects (par exemple, l'ETN), cette partie étudie également l'effet de la pandémie de COVID-19. Les principaux résultats sont rapportés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie C

Programmes de diplôme conjoint

- La majorité des EES au niveau mondial (63 %) propose soit des programmes de diplôme conjoint, soit des programmes à double ou multiple diplôme, ou soit les deux types de programmes avec des partenaires internationaux. Les diplômes conjoints sont plus courants dans les EES publics que dans les EES privés (67 % contre 57 %). Cependant, il existe au niveau régional des différences substantielles, avec 88 % des EES qui les proposent en Amérique du Nord et seulement 49 % en Amérique latine et dans les Caraïbes ;
- La majorité des EES proposent des programmes de double ou multiple diplôme (56 %), tandis que près de la moitié (49 %) proposent des programmes de diplôme conjoint ;
- Plus d'EES publics que privés proposent à la fois des diplômes conjoints (52 % contre 45 % de l'ensemble des répondants) et des diplômes double ou multiple (60 % contre 49 % de l'ensemble des répondants).

Changements dans les programmes de diplôme conjoint au cours des cinq dernières années

- Pour les deux types de diplôme conjoint, la moitié ou légèrement plus de la moitié des EES ont signalé une augmentation de leur nombre, tandis que les autres ont signalé une stabilité. Très peu d'EES ont signalé une diminution du nombre de ce type de diplômes ;
- Des pourcentages plus élevés d'EES publics signalent une augmentation du nombre de diplômes conjoints ;
- L'Asie et le Pacifique se distinguent en tant que seule région où la majorité des EES ont signalé une stabilité dans les diplômes conjoints, tant pour les programmes de diplôme conjoint que de diplôme double ou multiple. Dans toutes les autres régions, les programmes de diplôme double ou multiple ont augmenté en nombre, tandis que pour les programmes de diplôme conjoint cela est seulement valable en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, en Afrique subsaharienne et en Europe.

Répercussions de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme conjoint

- Environ la moitié des répondants proposant des diplômes collaboratifs ont indiqué que

- l'introduction ou l'augmentation de la collaboration en ligne a influencé les diplômes conjoints ;
- La collaboration en ligne a eu un impact sur les diplômes conjoints dans la majorité des EES privés (57 %), mais pas dans les EES publics (46 %) ;
- Au niveau régional, deux groupes de régions émergent : dans le premier groupe, composé de l'Europe et de l'Amérique du Nord, la majorité des répondants ont signalé aucun impact significatif de la collaboration en ligne sur les diplômes conjoints ; dans le deuxième groupe, composé de toutes les autres régions, la situation inverse prévaut.

Conséquences de l'augmentation de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme conjoint

- Au niveau mondial, l'augmentation de la collaboration en ligne a introduit plusieurs défis et changements pour les établissements académiques, le plus courant étant que cette augmentation a présenté des défis pour le personnel académique en ce qui a trait à l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement ;
- Au niveau régional, la conclusion susmentionnée est vraie dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord. En Amérique du Nord, la majorité des EES ont indiqué que l'augmentation de la collaboration en ligne a conduit à l'inclusion d'un nouvel élément en ligne aux programmes de diplôme conjoint existants avec des partenaires internationaux. Ceci est également valable en Asie et dans le Pacifique, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Afrique subsaharienne, mais pas en Europe ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Éducation transnationale (ETN)

- Seuls 27 % des répondants ont indiqué que leur établissement est impliqué dans l'éducation transnationale (ETN), ce qui suggère que l'adoption d'une telle pratique d'internationalisation au niveau mondial n'est pas encore généralisée ;
- Dans l'ensemble, l'adoption de l'ETN par région montre des taux variables mais, similairement au contexte mondial, elle reste relativement limitée dans toutes les régions.

Types d'éducation transnationale (ETN)

- Parmi les établissements engagés dans l'ETN, les programmes de jonction et les universités conjointes sont les plus courants, tandis que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés sont les moins courants. Néanmoins, tous les types d'ETN ont augmenté en importance au niveau mondial ;
- Les EES privés et publics présentent un schéma similaire. Les programmes de jonction et les universités conjointes sont dans les deux cas plus courants que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés. Cependant, pour les EES privés, tous les types d'ETN ont augmenté en importance dans la majorité des EES qui pratiquent l'ETN, tandis que pour les EES publics, seule l'importance des programmes de jonction et des universités conjointes a augmenté au cours des cinq dernières années. Pour ce qui est des programmes de franchise et les campus internationaux délocalisés, le degré d'importance n'a pas changé.

Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans les différents types d'ETN

- Au niveau mondial, les répondants sont divisés en deux, avec presque la moitié des EES déclarant que les changements dans les différents types d'ETN étaient dus à la COVID-19 ;
- Les EES privés ont été plus touchés par la COVID-19 que les EES publics ce qui concerne l'ETN ;
- L'influence de la crise de la COVID-19 sur l'engagement dans l'ETN présente de fortes variations régionales. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes se

sont révélés être les régions les plus touchées par la crise. En revanche, l'Amérique du Nord se distingue comme la région ayant été la moins affectée, suivie par l'Afrique subsaharienne, puis l'Europe.

Internationalisation virtuelle

- Au niveau mondial, une majorité substantielle (77 %) des répondants attestent de l'engagement de leurs établissements dans les opportunités d'internationalisation virtuelle ;
- Au niveau mondial, la majorité de tous les EES ayant répondu à l'enquête propose des échanges virtuels (69 %), des apprentissages collaboratifs en ligne (COILS) (60 %), des cours préparatoires en ligne (56 %), et dans une moindre mesure de formations en ligne de type MOOCs (en anglais, « Massive Open Online Courses ») (46 %) ainsi que des programmes de diplôme en ligne offerts l'établissement aux étudiants d'autres pays (45 %) ;
- Au niveau régional, la majorité des EES s'engagent dans l'internationalisation virtuelle dans toutes les régions, mais avec des variations allant de 58 % en Afrique du Nord et au Moyen-Orient à presque tous les EES en Amérique latine et dans les Caraïbes (91 %) ;
- Les échanges virtuels sont l'activité la plus courante dans toutes les régions. Ils sont offerts par un minimum de 53 % des EES en Amérique du Nord et par un maximum de 84 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Changement dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle au cours des cinq dernières années

- Au niveau mondial, toutes les activités ont également augmenté en importance au cours des cinq dernières années. Les échanges virtuels sont l'activité ayant augmenté en importance dans le plus grand pourcentage d'EES (80 %) ;
- Au niveau régional, les cours préparatoires en ligne (formation linguistique, etc.) offerts par l'établissement aux étudiants d'autres pays, les COIL et les échanges virtuels ont augmenté en importance dans la majorité des EES dans toutes les régions.

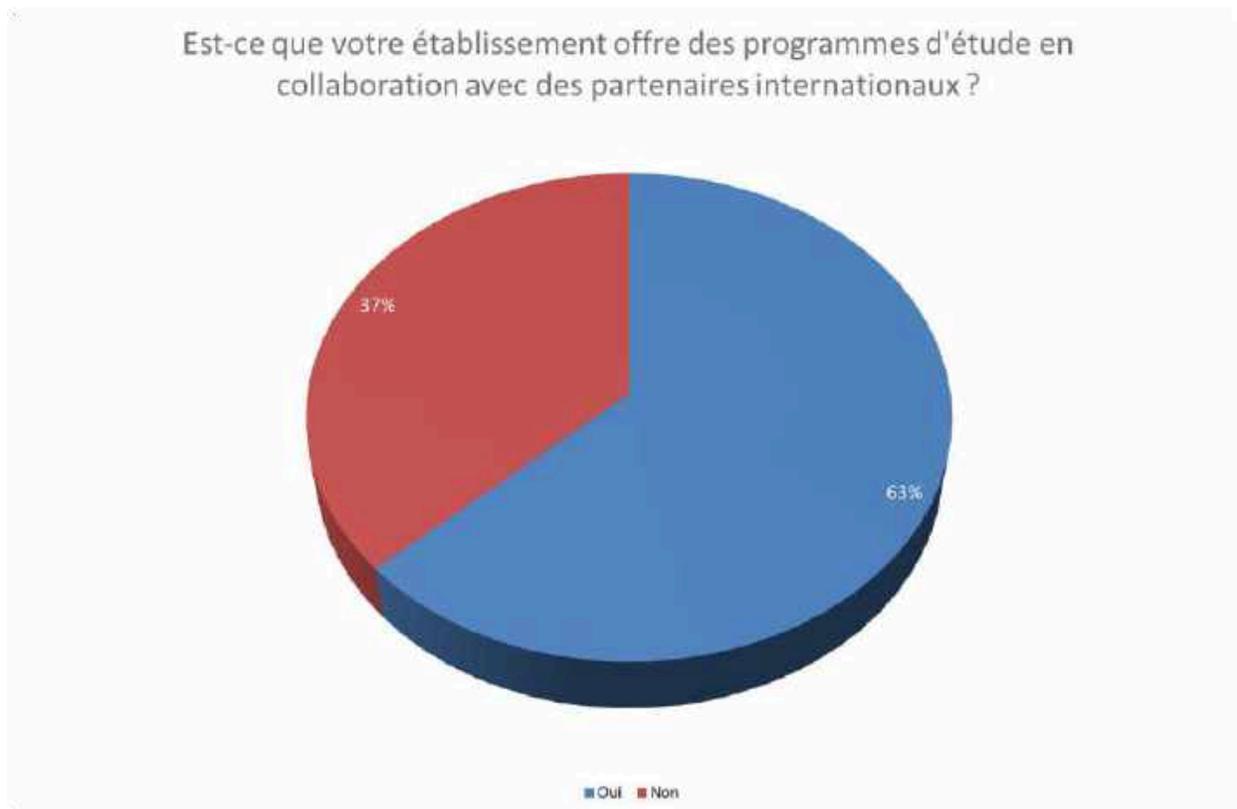
Le rôle de la COVID-19 sur les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle

- Au niveau mondial, une majorité substantielle de participants (87 %) ont indiqué que les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle et la COVID-19 sont liés à différents degrés ;
- Dans toutes les régions, la majorité des EES ont déclaré que les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle et la COVID-19 sont liés à différents degrés. L'Amérique latine et les Caraïbes est la région avec le plus haut pourcentage d'EES qui met en avant un lien entre la COVID-19 et les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle. De plus, 24 % des EES indiquent que les changements étaient définitivement dus à la COVID-19 et 45% suggèrent que les changements sont dans une large mesure la conséquence de la COVID-19.

Programmes de diplôme collaboratif

Un autre domaine de l'internationalisation exploré en profondeur dans la 6^{ème} Enquête mondiale est l'offre de programmes de diplôme collaboratif (c'est-à-dire des programmes de diplôme conjoint⁸ et/ou des programmes à double ou multiple diplôme⁹) avec des partenaires internationaux.

Soixante-trois pour cent des répondants proposent soit des programmes de diplôme conjoint, soit des programmes à double ou multiple diplôme, soit les deux types de programmes avec des partenaires internationaux (figure 59).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les diplômes collaboratifs sont plus courants dans les EES publics que dans les EES privés (67 % contre 57 %).

Au niveau régional, le pourcentage le plus élevé d'EES proposant des diplômes collaboratifs se trouve en Amérique du Nord (88 %), tandis que le plus bas est en Amérique latine et aux Caraïbes, où seuls 49 % des EES en proposent (tableau 27).

⁸ Un programme de diplôme conjoint est développé en collaboration par deux EES partenaires ou plus ; les diplômés reçoivent une certification conjointe.

⁹ Un programme à double ou multiple diplôme est développé en collaboration par deux ou plusieurs EES partenaires ; les diplômés reçoivent des certifications de niveau équivalent par tous les EES concernés.

Afrique subsaharienne	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
56%	60%	72%	49%	64%	88%

Comparaison avec les résultats de la 4^{ème} et de la 5^{ème} Enquête mondiale

Dans la 4^{ème} Enquête mondiale, les EES étaient invitées à répondre séparément sur leurs offres de programmes conjoints ou à double ou multiple diplôme. Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, les EES étaient interrogés sur la présence de programmes à double ou multiple diplôme. Cependant, la 6^{ème} Enquête mondiale a modifié l'approche en demandant simplement aux répondants si leurs établissements offrent des programmes de diplôme collaboratif en général.

Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, 57 % des répondants ont confirmé la présence dans leur établissement de programmes à diplôme double ou multiple. Fait intéressant, ce pourcentage a marqué un déclin considérable par rapport à la 4^{ème} Enquête mondiale, où 64 % des EES ont indiqué offrir des diplômes conjoints et un nombre significatif de 80 % des répondants déclaré offrir des programmes à double ou multiple diplôme. La 6^{ème} Enquête mondiale a reflété une modeste reprise avec 63 %.

Bien que la baisse entre les 4^{ème} et 5^{ème} éditions puisse être en partie attribuée à des variations dans la répartition régionale des répondants (dans la 4^{ème} édition, presque la moitié des répondants étaient originaires d'Europe et il y avait aussi de nombreux EES d'Amérique du Nord, régions rapportant les pourcentages les plus élevés de diplômes collaboratifs), un déclin substantiel persistait, en particulier concernant les programmes à double ou multiple diplôme. Pour éclaircir ce contexte, dans la 5^{ème} Enquête mondiale, aucune région n'a rapporté que 80 % des EES offraient des programmes à double ou multiple diplôme.

Étant donné que l'augmentation de la 5^{ème} Enquête mondiale à la présente édition n'est que de 6 %, il reste incertain si le déclin du pourcentage d'EES offrant des diplômes collaboratifs entre les 4^{ème} et 5^{ème} éditions était authentique ou potentiellement influencé par des changements de conception de l'enquête. Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour clarifier cette tendance.

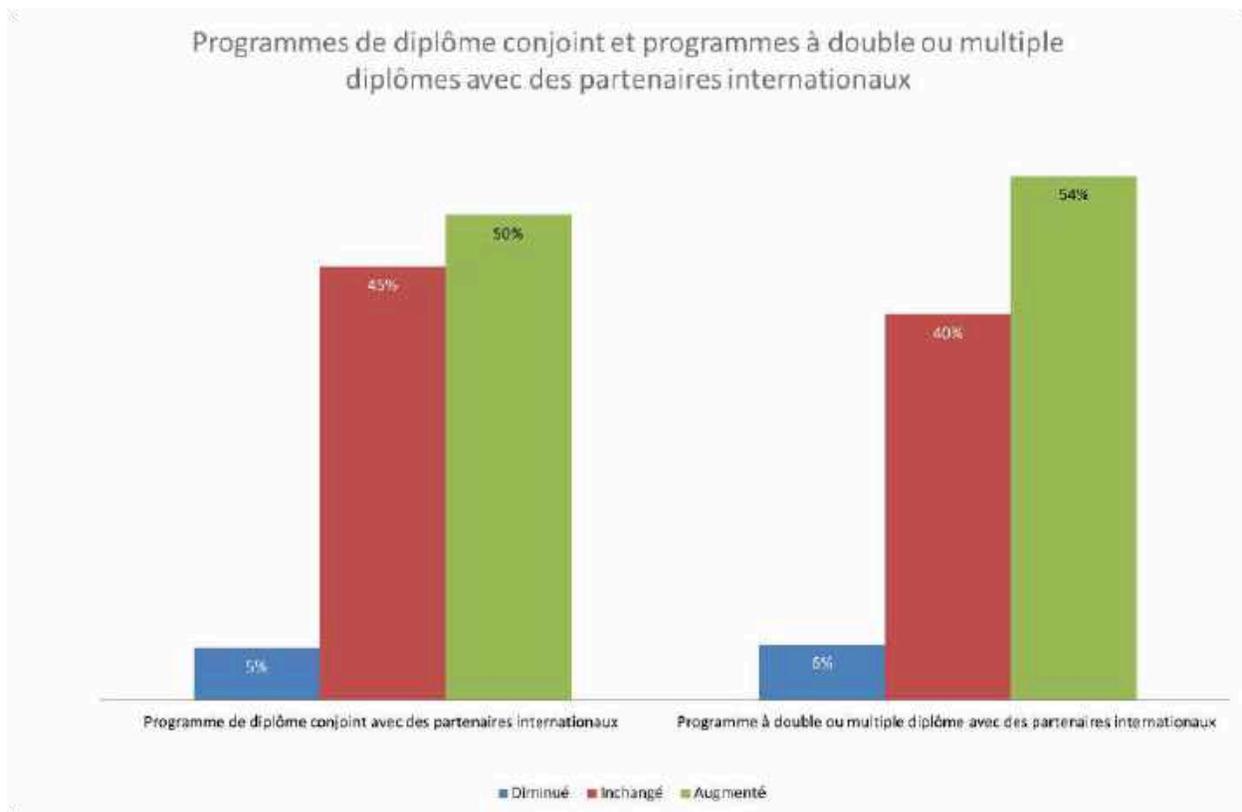
Changements dans les programmes de diplôme collaboratif au cours des cinq dernières années

Les répondants ayant indiqué que leurs établissements proposent des programmes de diplôme collaboratif ont été interrogés plus en profondeur sur les changements intervenus dans le nombre de ces programmes au cours des cinq dernières années. Les réponses ont été classées en deux types :

- 1) Les programmes de diplôme conjoint avec des partenaires internationaux : 86 % des répondants à cette question, soit 49 % de l'ensemble des répondants à l'enquête, offrent ce type de programme de diplôme collaboratif. Parmi ceux proposant ce type de programme de diplôme, la moitié ont signalé une augmentation du nombre, 45 % ont signalé aucun changement dans leur nombre et seulement 5 % ont signalé une diminution ;

- 2) Les programmes à double ou multiple diplôme avec des partenaires internationaux : plus d'EES proposent ces types de diplôme (92 % des répondants à cette question, soit 56 % de l'ensemble des répondants à l'enquête). De manière similaire, parmi les établissements proposant ce type de diplôme, plus de la moitié (56 %) ont signalé une augmentation du nombre, 45 % ont signalé aucun changement dans leur nombre et seulement 6 % ont signalé une diminution.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent qu'il existe une tendance notable à la croissance des deux types de programmes de diplôme collaboratif dans les établissements qui les proposent, l'augmentation étant particulièrement prononcée pour les programmes à double et multiple diplôme. Cependant, il est essentiel de prendre en compte ces pourcentages dans le contexte des établissements spécifiques interrogés et des variations régionales (figure 60).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Avant de comparer les résultats entre les établissements publics et privés et leurs programmes de diplôme collaboratif, il est important de noter que les réponses provenant d'établissements publics étaient un peu plus du double du nombre de réponses des établissements privés (307 contre 150). Cela est dû au fait que, comme indiqué dans la section précédente, les diplômes collaboratifs sont plus courants dans les EES publics que dans les EES privés (67 % contre 57 %).

Plus d'EES publics que privés proposent à la fois des diplômes conjoints (52 % contre 45 % de l'ensemble des répondants) et des diplômes double ou multiple (60 % contre 49 % de l'ensemble des répondants). La majorité des EES publics proposant des diplômes collaboratifs ont signalé une augmentation de leur

nombre à la fois pour les diplômes conjoints et les diplômes double ou multiple. En revanche, pour les EES privés, les pourcentages signalant une augmentation et une stabilité du nombre de diplômes collaboratifs sont très similaires, tant pour les diplômes conjoints que pour les diplômes double ou multiple. Mais pour ces derniers, le pourcentage le plus élevé de répondants fait état d'aucun changement (48 % contre 47 % signalant une augmentation).

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance pour les établissements, quelle que soit leur statut public ou privé, de prendre soigneusement en compte leurs stratégies d'internationalisation en ce qui concerne les programmes de diplôme collaboratif. Bien que les établissements privés et publics aient progressé dans ce domaine, la stabilité des programmes dans les établissements privés peut expliquer leur légère baisse de programme par rapport aux établissements publics, qui font preuve d'un engagement quelque peu plus marqué pour l'expansion des diplômes collaboratifs et plus particulièrement des diplômes double et multiple.

Au niveau régional, la première chose à noter est que les programmes conjoints sont présents dans la majorité des EES ayant répondu à l'enquête à l'échelle de toutes les régions, à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes, tandis que les programmes à double et multiple diplôme sont présents dans la majorité des EES dans toutes les régions, à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes ainsi que de l'Afrique subsaharienne.

L'Afrique subsaharienne et l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient se distinguent de toutes les autres régions en ce qui concerne la présence de diplômes collaboratifs. En fait, dans ces deux régions, les programmes conjoints sont plus courants que les programmes à double et multiple diplôme, tandis que dans toutes les autres régions, c'est l'inverse.

Le pourcentage le plus bas d'EES offrant des programmes conjoint se trouve en Amérique latine et dans les Caraïbes (37 %), tandis que le plus élevé (63 %) se trouve en Amérique du Nord. En ce qui concerne les programmes à double et multiple diplôme, 88 % des établissements d'enseignement supérieur nord-américains proposent ce type de diplôme collaboratif, tandis que le pourcentage le plus bas se trouve en Afrique subsaharienne (35 %) (Tableau 28).

Présence de diplômes collaboratifs	Asie & Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Programme de diplôme conjoint avec des partenaires internationaux	52%	54%	37%	51%	61%	63%

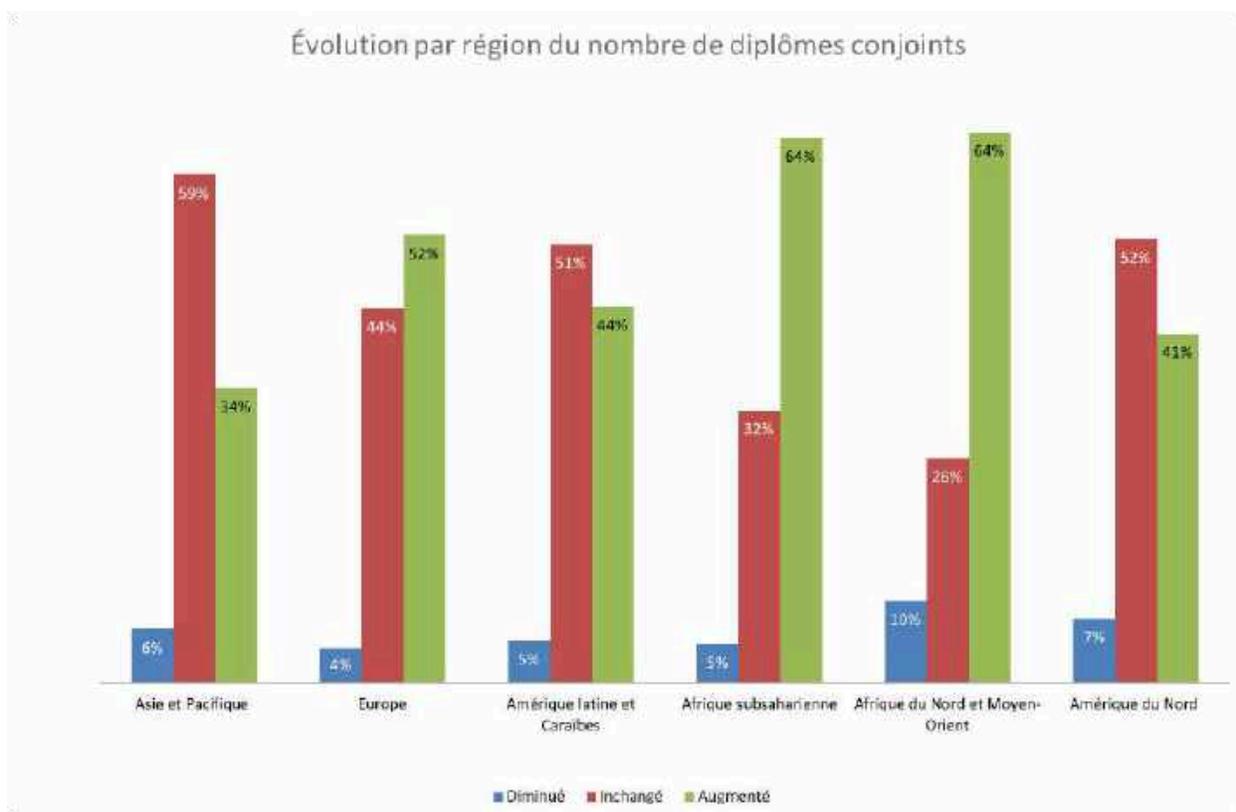
Programme à double ou multiple diplôme avec des partenaires internationaux	55%	66%	42%	35%	58%	88%
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Il est intéressant de constater que le pourcentage d'EES européens proposant des diplômes conjoints (57 %) est similaire à celui trouvé dans le rapport de tendances de l'EUA (54 %).

Afin d'évaluer les différences régionales, il est plus facile d'examiner les programmes de diplôme conjoint et les programmes à double et multiple diplôme séparément et de ne prendre en considération que les EES qui proposent ce type de diplôme.

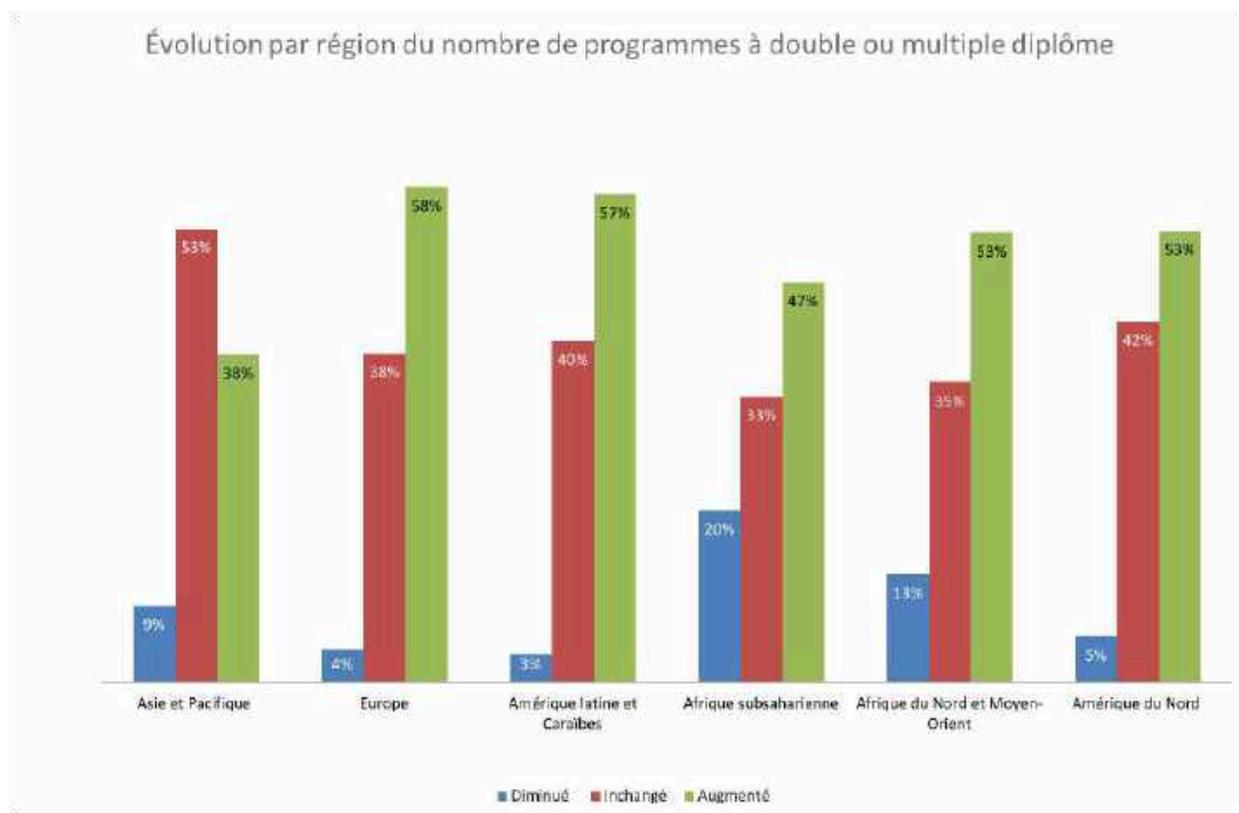
1) Programmes de diplôme conjoint

Deux groupes de régions sont identifiables pour ces types de programmes de diplôme collaboratif. En Afrique du Nord et au Moyen-Orient, en Afrique subsaharienne et en Europe, les programmes de diplômes conjoints ont augmenté dans la majorité des EES. En revanche, en Asie et dans le Pacifique et dans les Amériques, ils sont restés stables dans la majorité des EES (figure 61).



2) Programmes à double ou multiple diplôme

L'Asie et le Pacifique sont les seules régions où la majorité des EES ont signalé une stabilité en termes de programmes à double et multiple diplôme, et dans toutes les autres régions, le plus important pourcentage d'EES a indiqué une augmentation. En Afrique subsaharienne, ce groupe est composé d'un peu moins de la moitié des EES (47 %), tandis que dans toutes les autres régions, ils constituent la majorité. Le pourcentage le plus élevé d'EES signalant une augmentation se trouve en Europe (figure 62).



En comparant les régions dans leur ensemble, l'Asie et le Pacifique se distinguent comme la seule région où la majorité des EES ont signalé une stabilité dans les diplômes collaboratifs, à la fois pour les programmes de diplômes conjoints et de programmes à double et multiple diplôme. En revanche, l'Europe ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont les régions où l'augmentation du nombre de diplômes collaboratifs est plus courante. C'est également vrai pour l'Afrique subsaharienne. En revanche, dans les Amériques, la majorité des EES ont signalé une augmentation des programmes à double et multiple diplôme mais une stabilité dans les programmes de diplôme conjoint.

Ces résultats montrent différentes priorités en termes de programmes de diplôme collaboratif dans les différentes régions, mais dans l'ensemble, ils soulignent l'importance de ces programmes dans l'ensemble des régions.

Répercussions de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme collaboratif

Comme le montre la figure 63, pour ce qui concerne l'impact de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme conjoint ou les diplômes double ou multiple, les répondants sont divisés presque de manière égale ; environ la moitié d'entre eux indiquent que l'introduction ou l'augmentation de la collaboration en ligne a influencé ces programmes dans leurs établissements respectifs et l'autre moitié indique que cela n'a pas été le cas. Par conséquent, tirer des conclusions définitives sur la manière dont la collaboration en ligne façonne les programmes de diplôme collaboratif à travers les établissements est difficile.

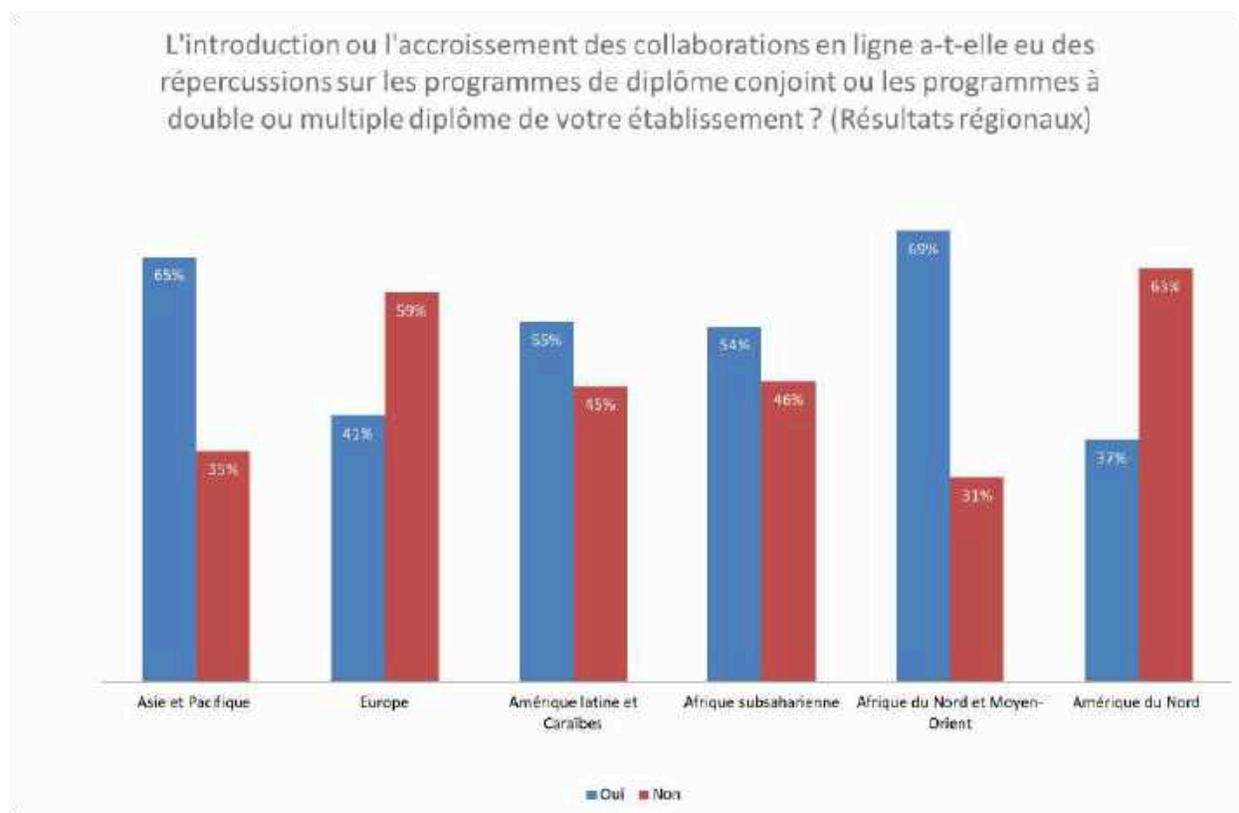
Cependant, un examen plus approfondi des données révèle des différences potentielles entre les établissements publics et privés ainsi que des variations selon les régions (figure 63).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les différences entre les établissements publics et privés dans leur réponse à l'impact de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme conjoint ou à diplôme double et multiple ne sont pas substantielles. Cependant, une tendance intéressante émerge. Les établissements privés, avec 57 % des répondants indiquant un impact, dépassent légèrement les établissements publics où 46 % rapportent un impact.

En examinant les réponses régionales, un tableau plus nuancé, qui montre différentes situations dans différentes régions, se donne à voir (figure 64).



En Europe et en Amérique du Nord, la majorité des répondants ont indiqué qu'il n'y avait pas d'impact de la collaboration en ligne dans leurs établissements respectifs, avec respectivement 59 % et 63 %.

En revanche, l'Asie et le Pacifique ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient se démarquent comme les régions avec le pourcentage le plus élevé de répondants indiquant un impact, respectivement 65 % et 69 %. De même, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Afrique subsaharienne, la majorité des répondants ont indiqué un impact.

Une tendance semble se dégager montrant que la collaboration en ligne a eu moins d'impact en Europe et en Amérique du Nord que dans toutes les autres régions. Indépendamment de l'ampleur de l'impact que les collaborations en ligne ont pu avoir dans leurs établissements respectifs, il est crucial d'approfondir la compréhension de la nature et des conséquences de cet impact. La section suivante présente ces éléments.

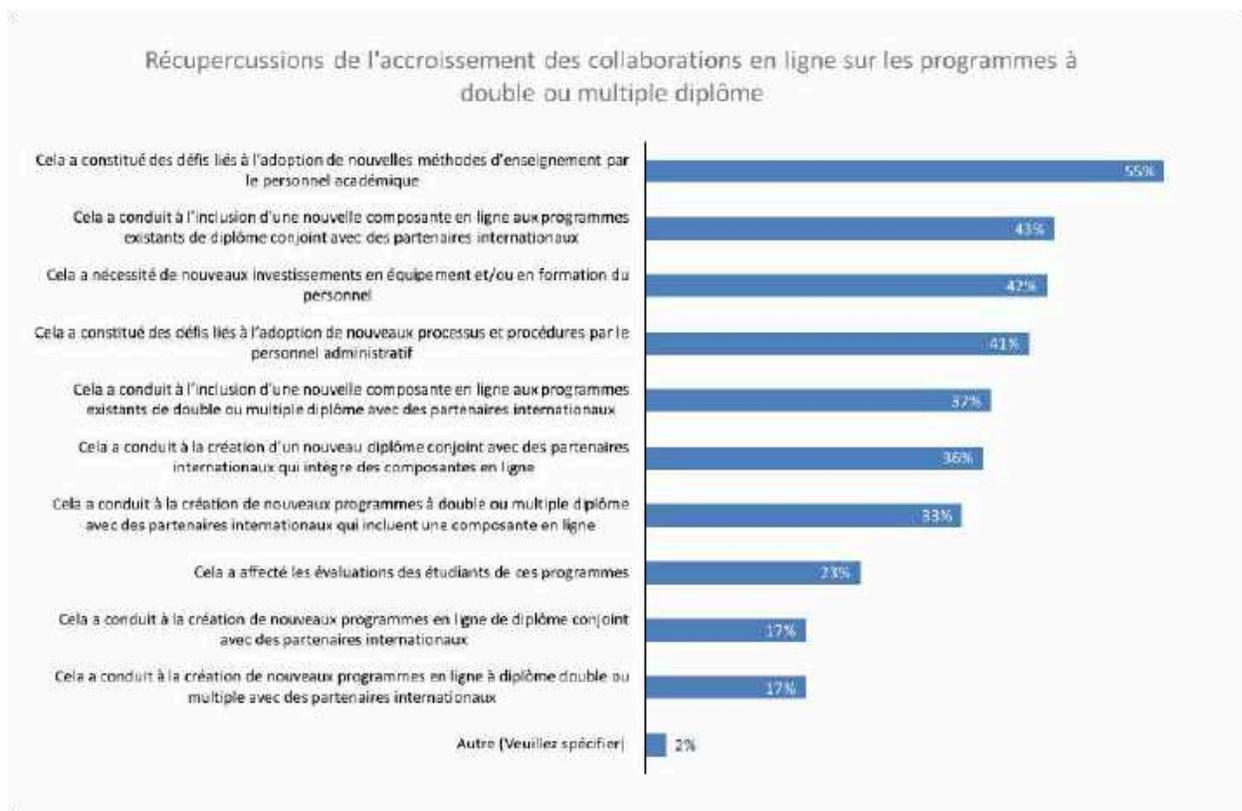
Conséquences de l'augmentation de la collaboration en ligne sur les programmes de diplôme collaboratif

Au niveau mondial, l'augmentation de la collaboration en ligne a introduit plusieurs défis et changements pour les établissements académiques.

Le plus courant, indiqué par plus de la moitié des répondants (56 %), est que cette augmentation a présenté des défis pour le corps professoral dans l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement.

Toutes les autres options ont été sélectionnées par une minorité de répondants, mais il convient de mentionner qu'environ 40 % des répondants ont signalé divers impacts supplémentaires, notamment l'inclusion d'un nouvel élément en ligne dans les programmes de diplômes conjoints existants avec des partenaires internationaux, de nouveaux investissements dans l'équipement et la formation du personnel pour soutenir efficacement la collaboration en ligne, et des défis pour le personnel administratif pour s'adapter à de nouveaux processus et procédures.

Cependant, l'impact de la collaboration en ligne sur les programmes de diplômes conjoints et/ou les programmes à double ou multiple diplôme avec des partenaires internationaux a eu moins d'impact sur les évaluations des étudiants de ces programmes (23 %), ainsi que sur la création de tout nouveaux programmes de diplômes conjoints et/ou de programmes à double ou multiple diplôme avec des partenaires internationaux qui incluent un élément en ligne (17 %) (figure 65).



Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière l'impact complexe et diversifié de l'augmentation de la collaboration en ligne dans les EES. Ils appellent à des investissements dans la technologie, le développement du personnel et la flexibilité administrative. Malgré ces défis, il serait intéressant d'examiner davantage le potentiel de la collaboration en ligne pour améliorer la qualité de l'éducation et renforcer les efforts d'internationalisation.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

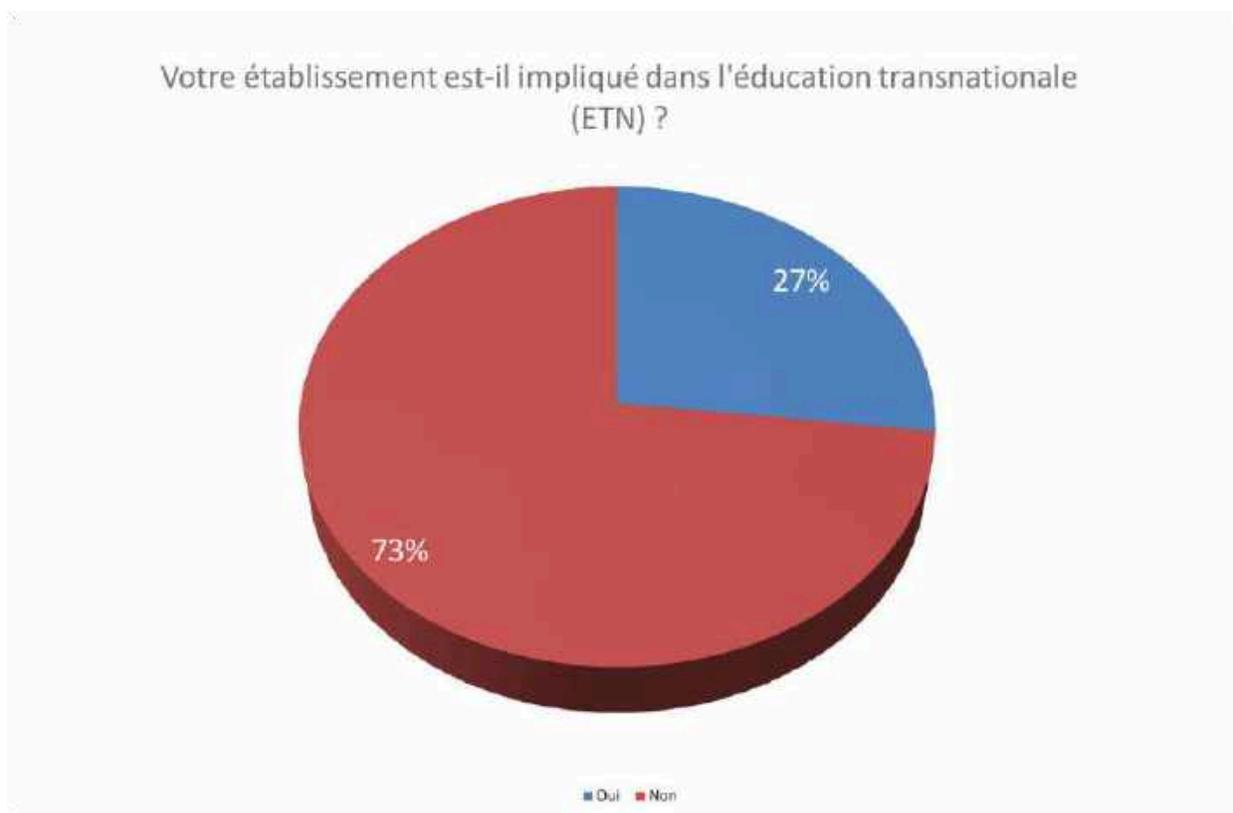
Aucune différence majeure n'est visible entre les EES privés et publics.

L'analyse régionale est difficile en raison du faible nombre de réponses dans certaines régions. Cependant, certaines indications intéressantes émergent. La majorité des EES dans toutes les régions, sauf en Amérique du Nord, ont indiqué que l'augmentation de la collaboration en ligne a présenté des défis pour le corps professoral lors de l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement. En Amérique du Nord, la majorité des EES ont déclaré qu'elle a conduit à l'inclusion d'un nouvel élément en ligne dans les programmes de diplôme conjoint existants avec des partenaires internationaux, et cela est également vrai en Asie et dans le Pacifique, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, mais pas en Europe et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Enfin, il convient de mentionner qu'en Afrique subsaharienne, la majorité des EES ont signalé que l'augmentation de la collaboration en ligne a nécessité de nouveaux investissements dans l'équipement et/ou la formation du personnel.

Éducation transnationale (ETN)

L'éducation transnationale (ETN) est définie comme « La mobilité des programmes d'enseignement et des établissements/prestataires au-delà des frontières internationales » (Knight et McNamara, 2017, p.7).

Elle peut revêtir différentes formes, qui sont analysées dans la section suivante. Mais tout d'abord, les participants à l'enquête ont été invités à indiquer si leurs établissements sont impliqués dans l'ETN ou non. Il est à noter que seuls 27 % des répondants ont déclaré que leur établissement est impliqué dans l'ETN, ce qui indique que l'adoption d'une telle pratique d'internationalisation au niveau mondial n'est pas encore généralisée (figure 66).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Légèrement plus d'EES privés ont répondu qu'elles offraient de l'ETN que d'EES publics, mais dans les deux cas, elles constituent une minorité (30 % contre 25 %).

Au niveau régional, l'Amérique du Nord et l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient sont en tête avec plus d'un tiers (37 % et 36 %, respectivement) des répondants déclarant une implication dans l'ETN.

L'Asie et le Pacifique et l'Afrique subsaharienne suivent de près, avec environ un tiers (34 % et 33 %, respectivement) exprimant une participation à l'ETN.

Enfin, en Europe et en Amérique latine et dans les Caraïbes, un quart (25 %) et un peu plus d'un cinquième (22 %) des répondants ont signalé leur participation à l'ETN.

Dans l'ensemble, l'adoption de l'ETN par région montre des taux variables mais, similairement au contexte mondial, elle reste relativement limitée dans toutes les régions (tableau 29).

Afrique subsaharienne	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
33%	34%	25%	22%	36%	37%

Comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale

Avant de comparer ces résultats avec ceux de la 5^{ème} Enquête mondiale, il convient de mentionner que la question a été modifiée dans la 6^{ème} Enquête mondiale, car les répondants ne pouvaient plus répondre « Ne sais pas », comme c'était le cas pour la 5^{ème} édition.

Malgré cela, le pourcentage d'établissements impliqués dans l'ETN est resté relativement stable, passant de 28 % dans la 5^{ème} édition à 27 % dans la 6^{ème} Enquête mondiale.

Au niveau régional, l'Amérique du Nord reste la région avec le plus haut pourcentage d'EES indiquant leur participation à l'ETN, même si ce pourcentage a diminué de 44 % à 37 %. En revanche, l'Amérique latine et les Caraïbes demeurent la région avec le plus bas pourcentage, même si celui-ci a augmenté de 17 % à 22 %. Cependant, en raison du faible nombre d'EES répondant par région, ces changements pourraient ne pas être significatifs.

Types d'éducation transnationale (ENS)

Les répondants qui ont répondu positivement à la participation de leurs établissements à l'ETN ont été interrogés sur l'évolution de l'importance des différentes figures au cours des cinq dernières années.

Quatre types différents d'ETN ont été proposés aux répondants :

- Programmes de jonction¹⁰
- Programmes franchisés¹¹
- Campus international délocalisé¹²
- Universités conjointes¹³

Avant d'analyser les changements dans l'importance des différents types d'ETN, il convient de mentionner quels types sont les plus et les moins courants :

- Les programmes de jonction et les universités conjointes sont les plus courants ; ils sont présents dans la majorité des EES qui ont de l'ETN (64 % et 62 % respectivement, soit environ 17 % de tous les EES ayant répondu à l'enquête)
- Les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés sont les moins courants; ils sont présents dans seulement 44 % et 34 % des EES offrant de l'ETN respectivement (ce qui correspond respectivement à seulement 12 % et 9 % de tous les EES ayant répondu à l'enquête).

¹⁰ Un accord de collaboration entre deux EES par lequel les étudiants suivent la première partie de leur programme dans leur EES d'origine et la seconde partie à l'étranger (3+1, 2+2, etc.).

¹¹ L'EES (ou le prestataire) étranger a la responsabilité principale de la conception, de la prestation et de la supervision académique des programmes universitaires proposés dans le pays d'accueil. La certification est délivrée par l'EES étranger (Knight J., 2017).

¹² Une entité détenue, au moins en partie, par un prestataire d'éducation supérieure étranger, géré au nom du prestataire d'éducation étranger et qui offre un programme académique complet, enseigné principalement sur place, menant à un diplôme décerné par le prestataire d'enseignement étranger (définition C-BERT).

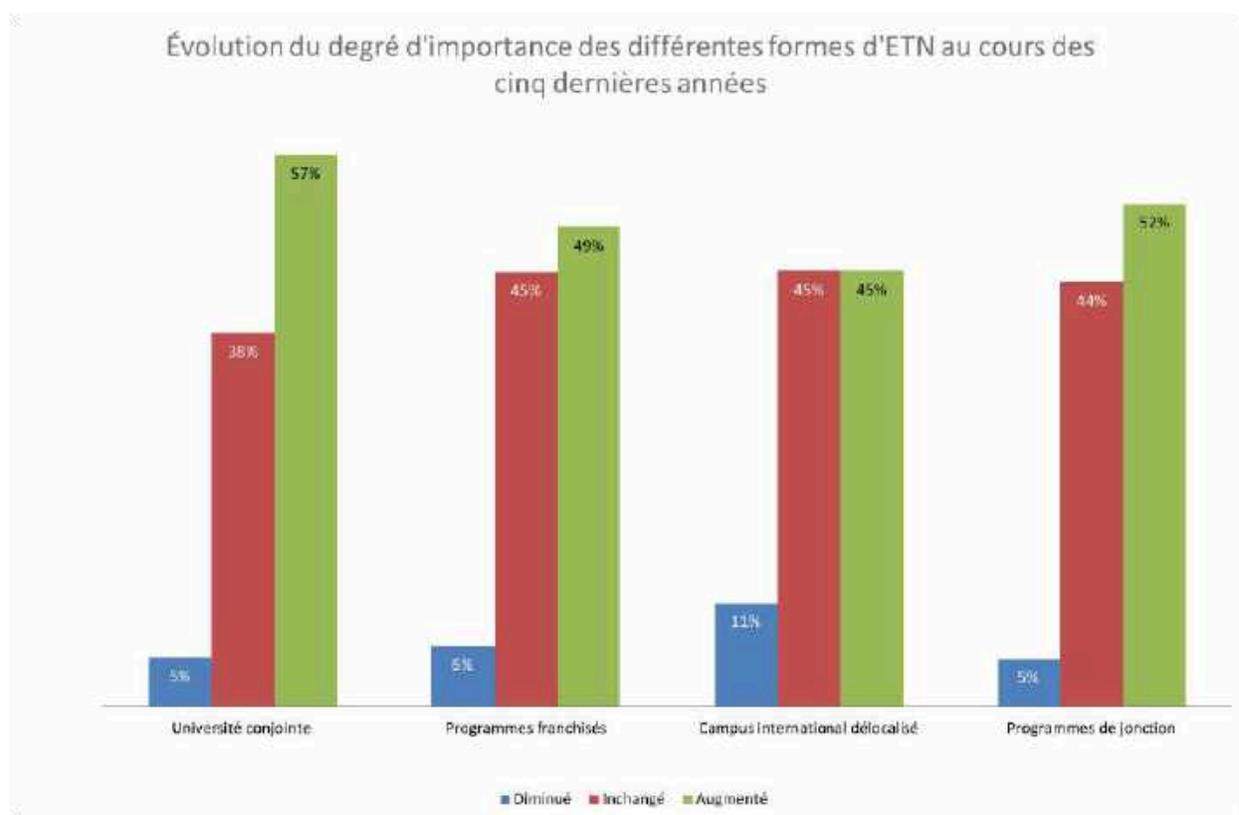
¹³ Un EES coorganisé et cofondé par un EES/prestataire local et un EES/prestataire étranger collaborant sur des programmes académiques. Les certifications peuvent être décernées par l'un ou l'autre EES ou par les deux.

En ne considérant que les EES engagés dans un certain type d'ENS, les universités conjointes ont montré une augmentation substantielle de l'importance perçue, plus de la moitié des répondants (57 %) indiquant une signification accrue. De même, les programmes de jonction ont connu une hausse notable de leur importance auprès d'un peu plus de la moitié des répondants (52 %).

Pour les programmes de franchise, le plus grand groupe d'EES a également signalé une augmentation, mais ils sont légèrement moins nombreux (49 %) tandis que pour les campus universitaires internationaux, le pourcentage d'EES indiquant une augmentation et une stabilité est le même (45 %).

Le pourcentage d'EES signalant une diminution d'importance est faible pour tous les types d'ETN.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence la popularité variable des différents programmes d'ETN, ainsi que des perspectives sur l'évolution des perceptions de l'importance des différents types d'ETN au sein des établissements (figure 67).



Analyse régionale et du rapport entre les EES privés et publics

Les EES privés et publics présentent un schéma similaire, les programmes de jonction et les universités conjointes étant plus courants que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés. Les formes les plus courantes d'ETN sont les programmes de jonction dans les EES privés (22 % de tous les EES privés ayant répondu à l'enquête) et les universités conjointes dans les EES publics (16 %). Les moins courantes sont les programmes franchisés pour les EES privés et publics (respectivement 10 % et 8 %).

En ce qui concerne le changement d'importance, les EES privés et publics présentent des différences intéressantes. Dans les EES privés, l'importance de tous les types d'ETN a augmenté dans la majorité des établissements, les programmes franchisés étant ceux dont l'importance a augmenté dans le plus grand pourcentage d'établissements (70 %). En revanche, dans les EES publics, seuls les programmes de jonction et les universités conjointes ont augmenté en importance dans la majorité des établissements, tandis que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés sont restés stables.

En conclusion, pour les établissements d'enseignement supérieur publics, les programmes de jonction et les universités conjointes sont la forme la plus courante d'ETN et leur importance a augmenté au cours des cinq dernières années, tandis que les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés ne sont pas aussi courants et leur importance n'a pas changé.

D'autre part, pour les EES privés, les programmes de jonction et les universités conjointes sont également les plus courants et leur importance a augmenté au cours des cinq dernières années. Cependant, malgré leur moindre fréquence, les programmes franchisés et les campus internationaux délocalisés ont gagné en importance dans un pourcentage plus élevé d'établissements. Ce résultat suggère que ces types d'ETN pourraient devenir plus courants à l'avenir dans les EES privés, mais probablement pas dans les EES publics.

Réaliser une analyse régionale approfondie présente des défis en raison du nombre limité de réponses de certaines régions et du fait que l'engagement dans l'ETN est différent selon les régions du monde, comme cela a été vu précédemment. Cependant, malgré ces contraintes, des informations précieuses peuvent encore être tirées de l'ensemble de données disponible.

Les programmes de jonction sont la forme la plus courante d'ETN en Asie et dans le Pacifique (chez 24 % de tous les EES ayant répondu à l'enquête), en Amérique latine et dans les Caraïbes (16 %) et en Amérique du Nord (28 %), tandis que l'université conjointe est la plus courante en Europe (16 %) et en Afrique subsaharienne (28 %). Elle est également la plus courante en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, où elle partage la première place avec les campus internationaux délocalisés (30 %). Dans toutes les régions sauf en Afrique subsaharienne, la forme la moins courante d'ETN est celle des programmes franchisés, mais la présence de tels programmes varie de 26 % de tous les EES ayant répondu à l'enquête en Afrique subsaharienne à seulement 4 % en Amérique latine et dans les Caraïbes (tableau 30).

Présence de différents types d'ETN	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Amérique du Nord	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Afrique subsaharienne
Université conjointe	18%	16%	11%	14%	30%	28%
Programmes franchisés	6%	7%	4%	9%	25%	26%
Campus	11%	10%	5%	19%	30%	21%

internationaux délocalisés						
Programmes de jonction	24%	12%	16%	28%	26%	21%

En ne considérant que les EES impliqués dans un certain type d'ETN, quelques tendances intéressantes méritent d'être mentionnées.

Les universités conjointes ont augmenté en importance dans la majorité des EES en Europe, en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, mais pas dans les autres régions. En Europe et en Amérique latine et dans les Caraïbes, il s'agit également du type d'ETN qui a augmenté le plus en importance dans le plus grand nombre d'EES (67 % et 60 % respectivement).

Les programmes franchisés ont augmenté en importance dans la majorité des EES en Asie et dans le Pacifique et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, où ils sont le type d'ETN qui a augmenté le plus en importance dans le plus grand nombre d'EES (75 % et 82 % respectivement).

Les campus internationaux délocalisés ont augmenté en importance dans la majorité des EES seulement en Amérique latine et dans les Caraïbes (dans 67 % des EES).

Enfin, les programmes de jonction ont augmenté en importance dans la majorité des EES en Europe, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Asie et dans le Pacifique, tandis qu'en Amérique du Nord, cela concerne la moitié des EES, où ils constituent l'activité qui a le plus augmenté en importance dans le plus grand nombre d'EES avec les programmes franchisés.

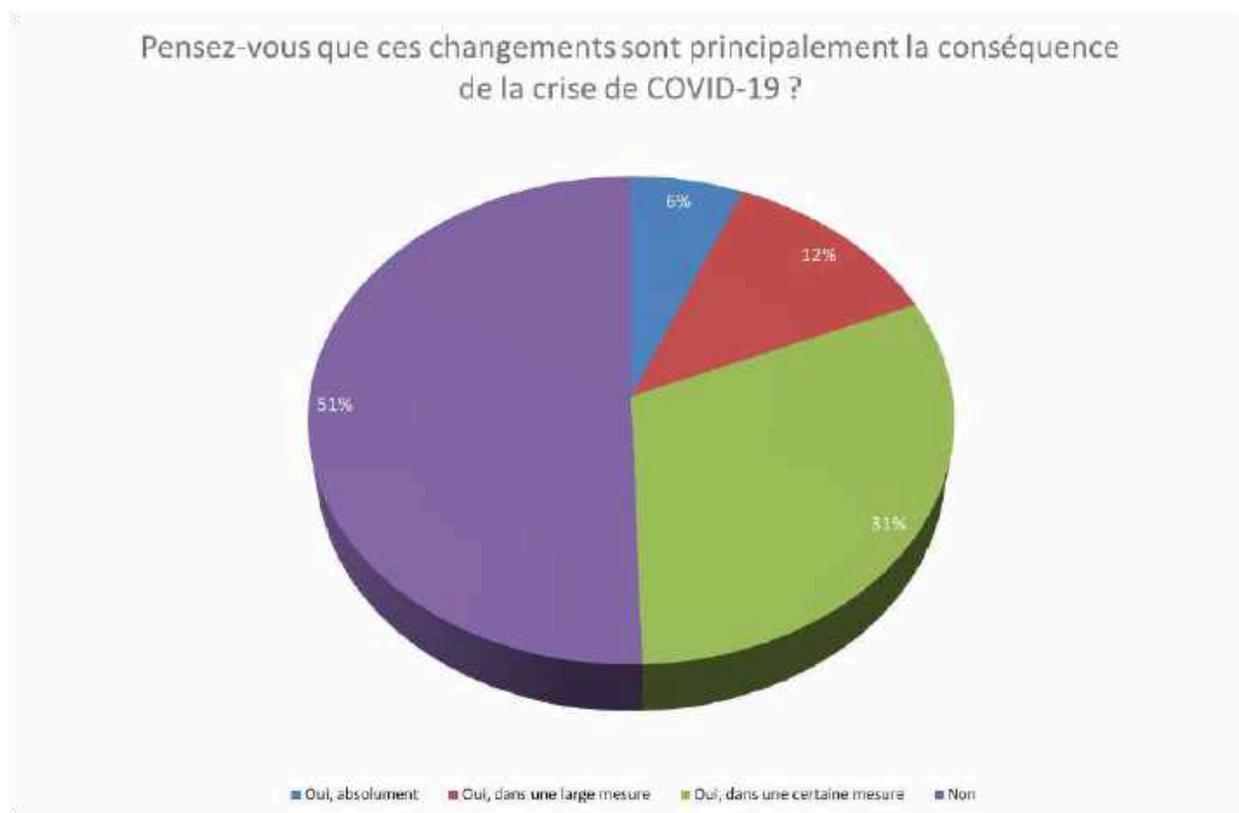
Dans la région d'Afrique subsaharienne, aucun des types d'ETN n'a augmenté en importance dans la majorité des EES, mais les campus internationaux délocalisés et les programmes de jonction ont augmenté en importance dans le plus grand nombre d'EES (44 %).

La question sur l'ETN n'était pas similaire dans celle des 4^{ème} et 5^{ème} Enquête mondiale, ce qui rend toute comparaison impossible.

Le rôle du COVID-19 sur les changements dans différents types d'ETN

Dans le domaine de l'ETN, l'impact profond de la crise de la COVID-19 résonne à l'échelle mondiale, reflétant les tendances observées dans les changements des partenariats internationaux.

Au niveau mondial, un peu plus de la moitié des répondants (51 %) ont noté que ces changements dans l'ETN n'étaient pas principalement attribuables à la crise. En revanche, 31 % estimaient que la crise avait influencé les changements dans une certaine mesure. De manière significative, 12 % ont perçu un niveau d'influence substantiel découlant de la crise, tandis qu'un plus petit pourcentage de 6 % ont maintenu que les changements étaient indiscutablement une conséquence directe de la crise (figure 68).



En tenant compte de ces résultats et de l'implication relativement faible dans l'ETN au sein des EES du monde entier, qui s'élève à seulement 27 %, il devient évident que la pandémie de COVID-19 a en effet exercé une influence sur les changements dans les différents types d'ETN. Cependant, lorsque l'on examine les pourcentages similaires (ou même légèrement plus élevés) de participation institutionnelle mondiale à l'ETN de la 5^{ème} Enquête mondiale en 2018 avant la pandémie, il devient difficile d'attribuer définitivement un effet majeur uniquement à la crise de la COVID-19. Il est plausible que la crise ait entravé la croissance de l'ETN ou, alternativement, que d'autres facteurs étaient simultanément en jeu. Quoi qu'il en soit, ces résultats soulignent l'interaction complexe entre les événements mondiaux majeurs comme la pandémie et la trajectoire d'engagement dans l'ETN.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les EES privés ont été plus touchés par la COVID-19 que les EES publics en ce qui concerne l'ETN, 59 % des EES privés signalant un effet de la COVID-19 contre 43 % des EES publics. De plus, 10 % des EES privés ont signalé que les changements dans l'ETN étaient dus à la COVID-19, contre seulement 3 % des EES publics.

Les perspectives régionales offrent des informations précieuses sur l'influence de la crise de la COVID-19 sur l'implication dans l'ETN.

Il est notable que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ont émergé comme la région la plus fortement touchée, 80 % des participants reconnaissant l'influence de la crise de la COVID-19 sur l'ETN. Parmi ceux-ci, 60 % ont noté une influence modérée due à la crise, 12 % ont souligné un impact significatif, et 8 % ont reconnu une certaine influence due à la crise.

L'Amérique latine et les Caraïbes ont présenté une tendance remarquable, avec 69 % des EES signalant un impact sur l'ETN causé par la crise de la COVID-19. Parmi ces répondants, 27 % ont reconnu un impact significatif de la crise, 32 % ont noté une influence modérée, et 12 % étaient certains de l'impact définitif de la crise.

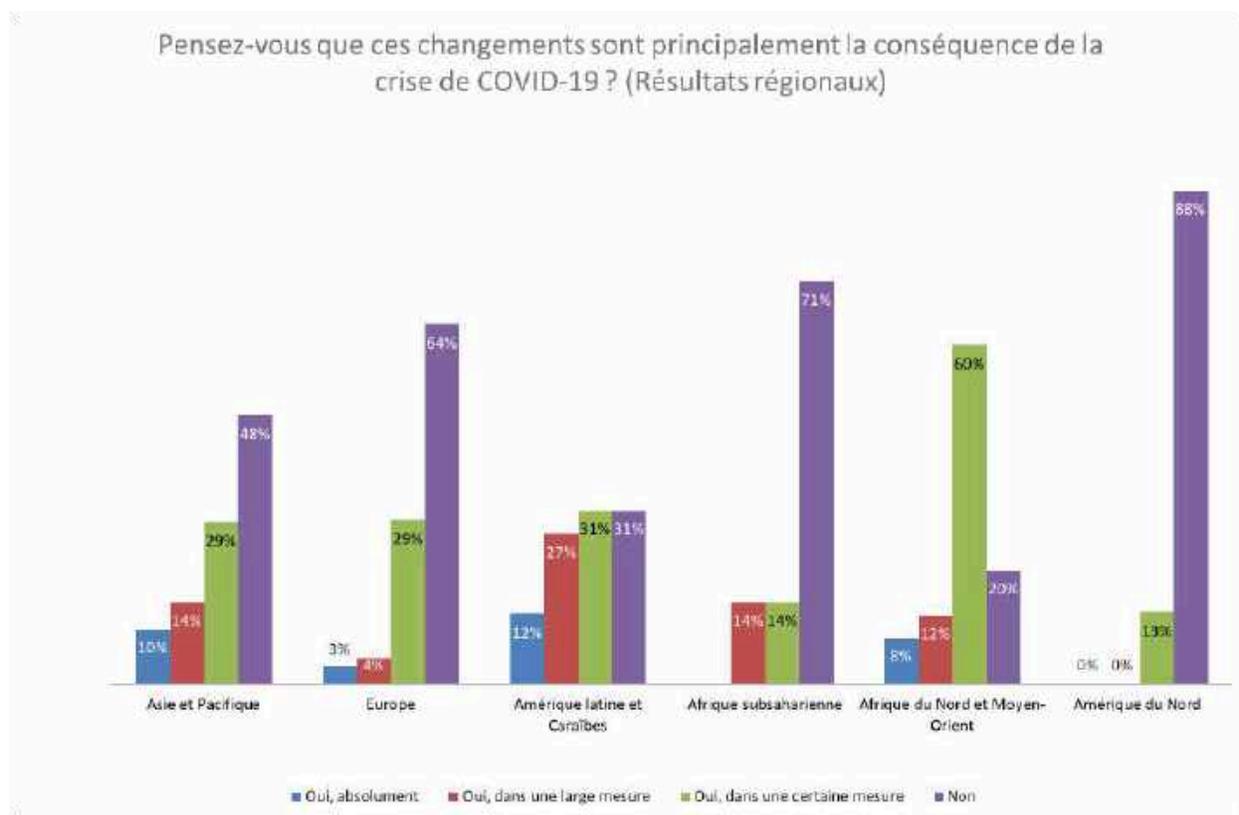
Aussi, dans la région de l'Asie et du Pacifique, une majorité de répondants (53 %) ont reconnu l'impact sur l'ETN. Parmi eux, 29 % ont reconnu une influence modérée, 14 % ont perçu un impact significatif de la crise, et 10 % ont fermement attribué les changements à la crise.

En revanche, à travers l'Europe, un pourcentage substantiel d'EES (64 %) estimaient que les changements observés dans l'ETN n'étaient pas principalement dus à la crise de la COVID-19. À l'inverse, 29 % considéraient que la crise avait influencé ces changements dans une certaine mesure. Un plus petit pourcentage de 4 % des EES ont indiqué un impact notable de la crise, tandis que seulement 3 % des EES ont assuré que la crise avait eu une influence certaine.

Les EES en Afrique subsaharienne ont présenté une perspective distincte, une majorité (71 %) indiquant que la crise de la COVID-19 n'avait pas eu d'impact significatif sur l'ETN. Parmi la minorité qui a répondu autrement, 14 % ont perçu une influence modérée, tandis que 14 % ont observé un impact notable de la crise.

Enfin, en Amérique du Nord, un pourcentage important de répondants (88 %) ont exprimé que les changements dans l'ETN n'étaient pas principalement dus à la crise de la COVID-19. Seuls 13 % ont indiqué que la crise avait influencé ces changements dans une certaine mesure. Parmi les répondants, aucun d'entre eux n'a perçu une influence définitive ou significative de la crise.

En résumé, l'influence de la crise de la COVID-19 sur l'ETN présente de fortes variations régionales. Notamment, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, tout comme l'Amérique latine et les Caraïbes se sont révélées être les régions les plus touchées par la crise. En revanche, l'Amérique du Nord se distingue comme la région dans laquelle le COVID-19 a eu le moins de répercussions sur l'ETN, suivi de manière intéressante par l'Afrique subsaharienne, puis l'Europe. Comme illustré dans la figure 69, il est essentiel de reconnaître la variabilité substantielle des nombres de répondants à travers ces régions. Dans certaines régions, le nombre de réponses est très faible (figure 69).



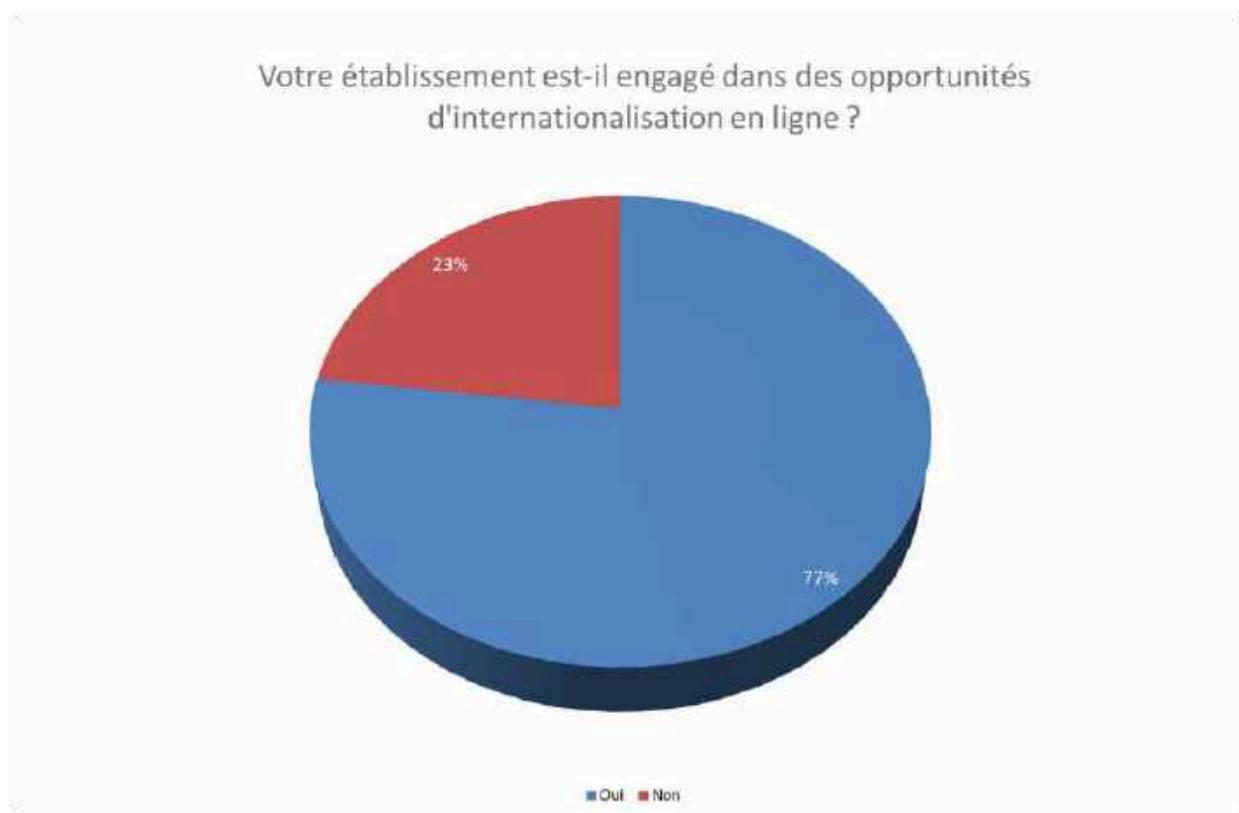
Explorer l'implication institutionnelle dans l'ETN considérant les répercussions variées de la COVID-19 à travers les régions est intéressant. Cependant, tirer des conclusions claires sur l'influence de la crise est difficile. Malgré l'impact prononcé de la crise sur l'implication dans l'ETN en Amérique latine et dans les Caraïbes, cette région présente la participation institutionnelle la plus faible à 22 %. En revanche, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, qui ont connu un impact significatif de la crise, affichent l'une des participations institutionnelles les plus élevées à l'ETN, avec 36 %, juste derrière l'Amérique du Nord à 37 % – la région ayant connu le moins de conséquences de la crise sur l'ETN. Ces résultats soulignent la nécessité d'une interprétation nuancée, reconnaissant l'interaction multidimensionnelle des facteurs au-delà de la crise de la COVID-19.

Enfin, tirer des conclusions définitives sur l'impact de la crise sur les changements d'importance des différents types d'TNE au cours des cinq dernières années n'est pas faisable en raison du nombre limité de réponses par région.

L'internationalisation virtuelle

L'internationalisation virtuelle est devenue cruciale pour les établissements qui cherchent à renforcer l'engagement mondial et les opportunités éducatives. Les outils virtuels permettent la collaboration transfrontalière, l'échange de connaissances et les expériences d'apprentissage sans limitations géographiques. Cette section présente le domaine de l'internationalisation virtuelle, explorant l'engagement des établissements dans de telles opportunités, tant à l'échelle mondiale que régionale.

À l'échelle mondiale, la résonance de l'internationalisation virtuelle devient évidente. Une majorité substantielle (77 %) des répondants affirment l'engagement de leurs établissements dans les opportunités d'internationalisation virtuelle, tandis qu'une minorité (23%) indique une non-participation (figure 70).



Cet engagement généralisé met en lumière la reconnaissance croissante du potentiel que détiennent les opportunités virtuelles pour améliorer les interactions mondiales et les offres éducatives.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

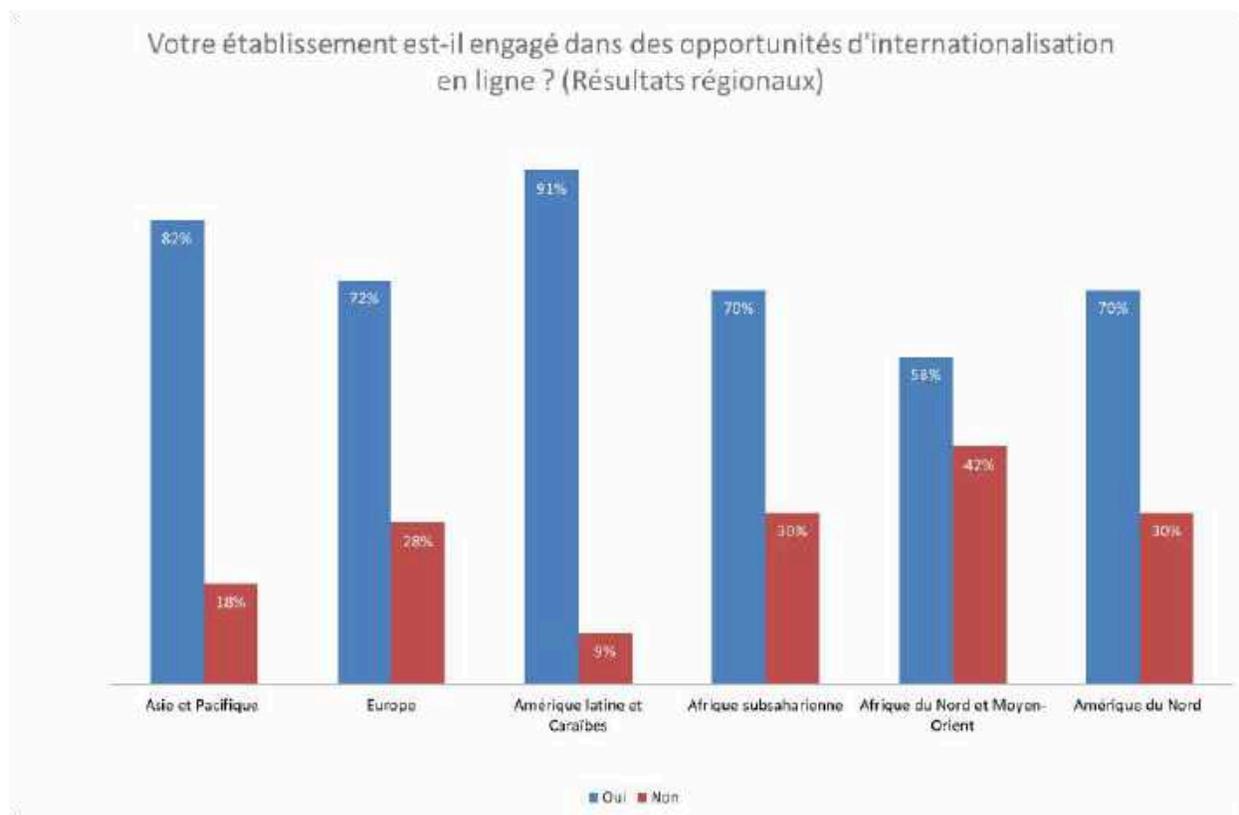
Il n'y a pas une grande différence entre les EES privés et publics en ce qui concerne l'engagement dans l'internationalisation virtuelle, les deux types d'EES signalant des niveaux élevés d'engagement, et seulement un pourcentage légèrement plus élevé d'EES privés indiquent un engagement dans l'internationalisation virtuelle par rapport aux EES publics (79% contre 76%).

Au niveau régional, l'impact de l'internationalisation virtuelle prend des dimensions variables. L'Amérique latine et les Caraïbes émergent en tête, avec un chiffre impressionnant 91% des établissements participant à des opportunités d'internationalisation virtuelle.

L'Asie et le Pacifique suivent de près, avec 82% des établissements participant à l'internationalisation virtuelle, ce qui reflète l'adoption proactive des avancées technologique par la région.

En revanche, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient démontrent le plus faible engagement, avec plus de la moitié des répondants (58%) participant aux opportunités d'internationalisation virtuelle.

Enfin, comme le montre la figure 71 : l'Europe, l'Afrique subsaharienne et l'Amérique du Nord maintiennent des niveaux d'engagement relativement équilibrés, avoisinant les 70% (figure 71).



Dans l'ensemble, les modèles diversifiés d'engagement dans les opportunités d'internationalisation virtuelle soulignent l'interaction complexe entre les contextes régionaux, les stratégies institutionnelles et l'ouverture à la technologie.

Il est intéressant d'observer l'alignement entre l'accent mis sur les opportunités d'internationalisation virtuelle par l'Amérique latine et les Caraïbes en tant qu'activité d'internationalisation dans une section précédente de l'enquête et la participation robuste de la région à l'internationalisation virtuelle. Cette corrélation souligne la cohérence entre les priorités stratégiques et la mise en œuvre pratique dans cette région. Cependant, établir des consistances à travers les autres régions présente un défi plus complexe. Malgré l'attribution d'une priorité relativement faible aux opportunités d'internationalisation virtuelle dans les stratégies d'internationalisation, une divergence distincte émerge : presque toutes les régions, sauf l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, ont signalé un engagement substantiel dans l'internationalisation virtuelle dans leurs établissements respectifs.

Ce paradoxe souligne l'interaction complexe entre les priorités stratégiques institutionnelles et la mise en œuvre pragmatique. Il invite également à approfondir les motivations sous-jacentes et les facteurs contextuels qui conduisent à l'engagement institutionnel dans l'internationalisation virtuelle au sein d'une région.

Changement d'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle au cours des cinq dernières années

Les répondants qui ont indiqué la participation de leurs établissements aux opportunités d'internationalisation virtuelle ont été interrogés sur l'évolution de l'importance de différents types de ces opportunités au cours des cinq dernières années.

La première chose à noter est que la majorité de tous les EES ayant répondu à l'enquête proposent des échanges virtuels (69%), des COIL (60%) et des cours préparatoires en ligne (56%), mais pas de MOOC (46%) et de programmes d'étude en ligne offerts par l'établissement à des étudiants basés dans d'autres pays (45%). L'activité la plus courante est les échanges virtuels et la moins courante est les programmes d'étude en ligne offerts par l'établissement aux étudiants dans d'autres pays.

En ne considérant que les EES qui offrent une certaine opportunité d'internationalisation virtuelle, des tendances intéressantes émergent.

La grande majorité (80%) a indiqué que l'importance des échanges virtuels a augmenté au cours des cinq dernières années, faisant des échanges virtuels l'activité qui a le plus augmenté en importance dans la plupart des EES. Seulement un faible chiffre de 16% des répondants ont déclaré que son importance est restée inchangée, tandis que seulement 3% ont estimé qu'elle avait diminué.

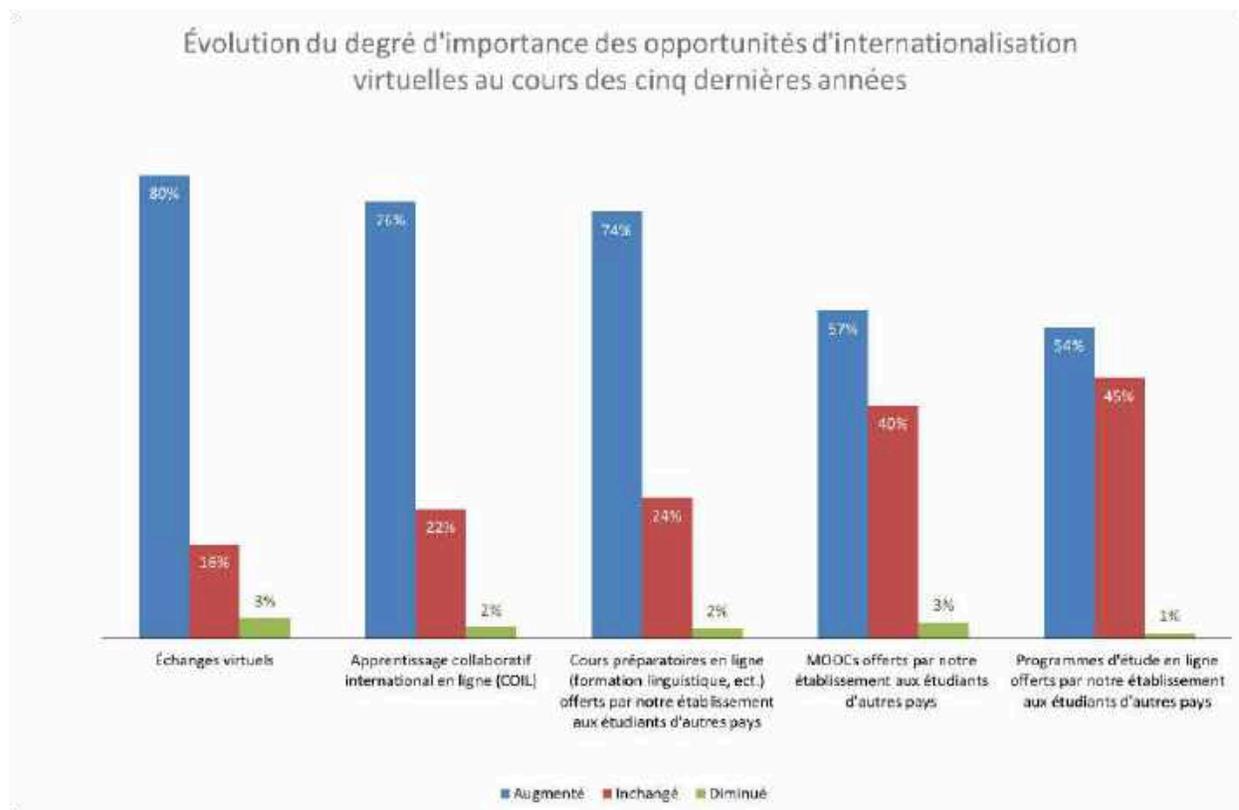
L'apprentissage collaboratif international en ligne (COIL) suit de près avec 76% des répondants signalant une augmentation de son importance au cours des cinq dernières années ; 22% ont déclaré que son importance est restée la même, tandis que seulement 2% ont indiqué une diminution.

La situation est similaire pour les cours préparatoires en ligne offerts aux étudiants dans d'autres pays. Les trois quarts des EES (74%) ont signalé une augmentation de l'importance au cours des cinq dernières années, tandis que 24% ont noté que l'importance de ces cours est restée stable et seulement 2% ont observé une diminution de l'importance.

Les deux dernières activités ont également augmenté en importance dans la majorité des EES mais à des pourcentages plus faibles.

Cinquante-sept pour cent des répondants ont indiqué que l'importance des types de formation en ligne que sont les MOOCs (les « Massive Open Online Courses » en anglais) et qui sont offerts aux étudiants dans d'autres pays a augmenté au cours des cinq dernières années, tandis qu'un pourcentage substantiel (40%) a estimé que son importance est restée inchangée et seulement 2% ont observé une diminution de l'importance.

Tout comme les MOOCs, les programmes de diplômes en ligne offerts aux étudiants dans d'autres pays ont augmenté en importance dans 54% des EES, tandis que 45% ont indiqué que l'importance était restée la même, et seulement 1% des répondants ont constaté une diminution de l'importance (Figure 72).



En résumé, ces résultats offrent des perspectives précieuses sur l'évolution de l'importance de diverses opportunités d'internationalisation virtuelle, parmi lesquelles les échanges virtuels et le COIL se distinguent, non seulement pour être les activités les plus courantes, mais aussi celles qui ont le plus augmenté en importance dans la majorité des EES. En revanche, les programmes de diplômes en ligne et les MOOCs sont moins courants et ont connu des augmentations comparativement moindres, mais ont tout de même augmenté en importance dans la majorité des EES. Ces résultats soulignent la nature dynamique des stratégies d'internationalisation virtuelle, reflétant les efforts continus des établissements pour s'adapter aux besoins évolutifs d'un monde interconnecté.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

En termes d'engagement dans des opportunités d'internationalisation virtuelle spécifiques, il n'y a pas de différences majeures entre les EES privés et publics. Les deux types d'établissements présentent généralement des tendances similaires, bien qu'il existe quelques variations nuancées, comme les EES privés montrant une légèrement plus grande participation à certaines activités comme les programmes de diplômes en ligne et le COIL (65% vs 57%).

En termes de changement d'importance, les tendances sont similaires pour les établissements privés et publics, avec toutes les opportunités d'internationalisation virtuelle ayant augmenté en importance dans la majorité des EES. Mais fait intéressant, l'activité qui a le plus augmenté en importance dans le secteur privé est les cours préparatoires en ligne (formation linguistique, etc.) offerts par l'établissement aux

étudiants d'autres pays (dans 77 % des EES), tandis que dans les établissements publics, il s'agit des échanges virtuels (dans 83 % des EES). Néanmoins, les différences sont minimes car les deux activités ont augmenté en importance dans plus de 70 % des EES, qu'ils soient publics ou privés.

Réaliser une analyse régionale complète est difficile en raison de variations significatives dans les réponses à travers les régions et des différents niveaux d'engagement dans l'internationalisation virtuelle dans les régions, comme mentionné précédemment.

Dans toutes les régions, la majorité de tous les EES ayant répondu à l'enquête participent aux échanges virtuels, et dans toutes les régions sauf en Afrique subsaharienne, il en va de même pour les cours préparatoires en ligne (formation linguistique, etc.) offerts par l'institution aux étudiants d'autres pays. L'apprentissage collaboratif international en ligne (COIL) est également présent dans la majorité des EES en Asie et dans le Pacifique ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, et dans environ la moitié des EES dans toutes les autres régions. Par ailleurs, seuls 26 % des EES en Afrique subsaharienne proposent des programmes d'étude en ligne aux étudiants d'autres pays, et le même pourcentage d'EES en Amérique du Nord propose des MOOCs.

Les échanges virtuels sont l'activité la plus courante dans toutes les régions, allant de 53 % des EES en Amérique du Nord à 84 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Il est intéressant de noter que les résultats concernant la participation aux échanges virtuels en Europe sont quelque peu plus élevés que ce qui a été rapporté dans l'Enquête sur les tendances de l'EUA (63 % contre 54 %).

L'activité la moins courante varie selon les régions, les programmes d'étude en ligne offerts par l'établissement aux étudiants dans d'autres pays étant les moins courants en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (42% des EES), en Asie et dans le Pacifique (48%), en Europe (40%) et en Afrique subsaharienne (26%), tandis que les MOOCs sont les moins courants en Amérique latine et dans les Caraïbes (54%) ainsi qu'en Amérique du Nord (26%).

En Europe, 44% des EES ayant répondu à l'enquête proposent des MOOCs. Ce résultat est conforme à celui de l'Enquête Trends de l'EUA, dans laquelle 45% des EES européens ont déclaré qu'ils proposaient des MOOCs (tableau 31).

Engagement dans différentes activités d'internationalisation virtuelle	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Amérique du Nord	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Afrique subsaharienne
Cours préparatoires en ligne (formation linguistique, ect.) offerts par	60%	54%	64%	53%	51%	40%

notre établissement aux étudiants d'autres pays						
MOOCs offerts par notre établissement aux étudiants dans d'autres pays	55%	44%	54%	26%	45%	30%
Programmes d'études en ligne offerts par notre établissement aux étudiants d'autres pays	48%	40%	54%	47%	42%	26%
Apprentissage collaboratif international en ligne (COIL)	68%	50%	77%	51%	49%	49%
Échanges virtuels	79%	63%	84%	53%	57%	60%

En ne considérant que les EES qui offrent un type spécifique d'opportunité d'internationalisation virtuelle, l'analyse régionale révèle des différences intéressantes entre les régions et les activités.

Les cours préparatoires en ligne (formation linguistique, etc.) offerts par l'établissement aux étudiants dans d'autres pays, l'apprentissage collaboratif international en ligne (COIL) et les échanges virtuels ont augmenté en importance dans la majorité des EES dans toutes les régions.

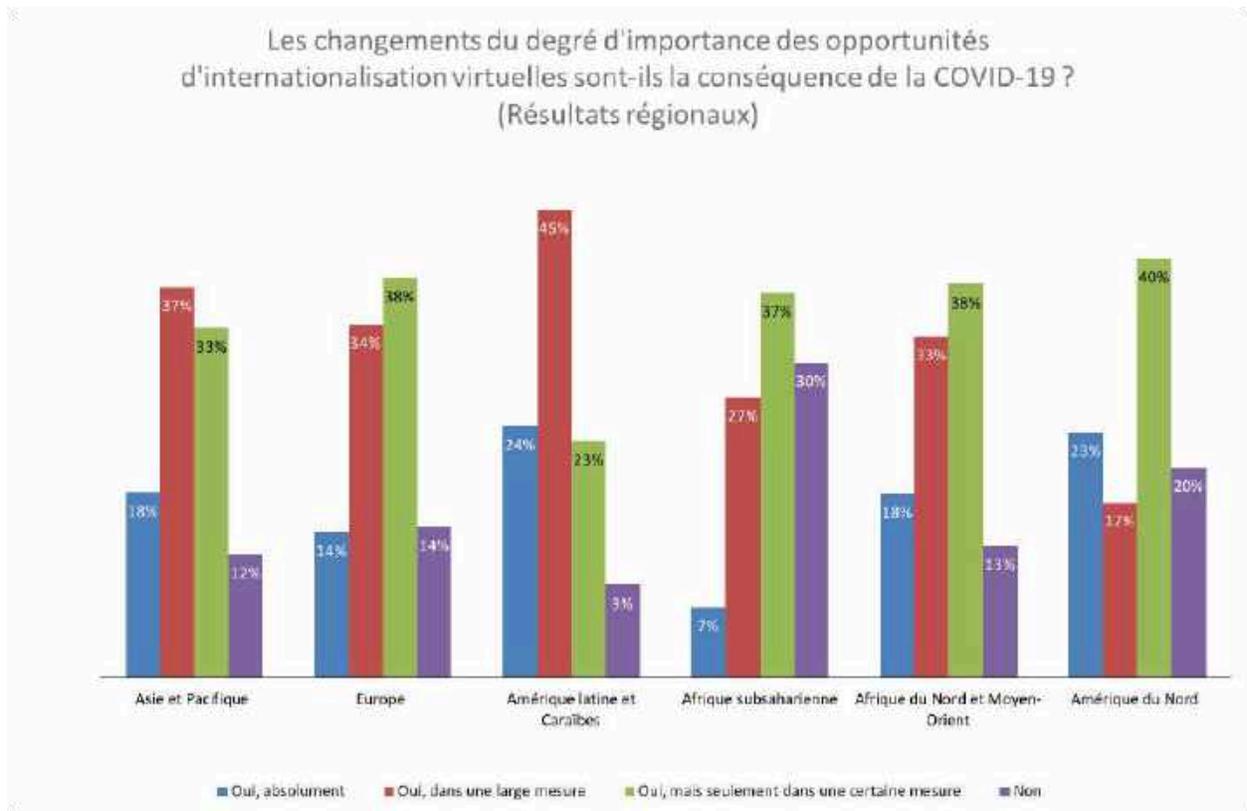
Les échanges virtuels sont l'activité qui a le plus augmenté en importance dans un pourcentage élevé d'EES en Europe (80%), en Amérique latine et dans les Caraïbes (85%), en Afrique subsaharienne (69%) et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (79%).

Les cours préparatoires en ligne (formation linguistique, etc.) offerts par l'établissement aux étudiants dans d'autres pays sont l'activité qui augmente le plus en importance dans un pourcentage élevé d'EES en Asie et dans le Pacifique (78%), et les COIL est l'activité qui augmente le plus en importance dans un pourcentage élevé d'EES en Amérique du Nord (82%).

Les MOOCs offerts par l'établissement aux étudiants dans d'autres pays sont restés stables dans la majorité des EES en Afrique subsaharienne et en Asie et dans le Pacifique, tandis qu'ils ont augmenté dans toutes les autres régions. Les programmes d'étude en ligne offerts par l'établissement aux étudiants dans d'autres pays sont restés stables dans la majorité des EES en Asie et dans le Pacifique, tandis qu'ils ont augmenté en importance dans toutes les autres régions.

pourcentage le plus élevé d'EES signalant un lien de causalité entre la COVID-19 et les changements d'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle. Vingt-quatre pourcent des EES de cette dernière région ont indiqué que les changements étaient dus à la COVID-19, 45 % ont signalé que les changements étaient dus à la COVID-19 dans une large mesure et seulement 9 % ont indiqué que les changements n'étaient pas dus à la COVID-19.

Les autres régions présentent des tendances à mi-chemin entre ces extrêmes. En général, la majorité des EES dans toutes les régions ont signalé un lien de causalité entre la COVID-19 et les changements dans l'importance des opportunités d'internationalisation virtuelle, soit dans une large mesure, soit dans une certaine mesure (figure 74).



Dans l'ensemble, ces perspectives régionales diverses offrent des aperçus précieux sur les dynamiques nuancées entre la crise de la COVID-19 et les changements dans les opportunités d'internationalisation virtuelle. Il est évident que l'influence de la crise varie d'une région à l'autre, reflétant l'interaction complexe des facteurs contextuels, des stratégies institutionnelles et des circonstances mondiales.

D INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE : INTERNATIONALISATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Partie D. Internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : Internationalisation du programme d'études

La présente partie est la deuxième consacrée à l'internationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage et se concentre sur l'internationalisation du programme d'études.

L'internationalisation du programme d'études et l'internationalisation à domicile sont deux concepts qui sont nés séparément. Selon la définition de Leask, l'internationalisation du programme d'études est un terme qui renvoie à :

« L'incorporation des dimensions internationales, interculturelles et mondiales dans le contenu du programme ainsi que dans les résultats d'apprentissage, les tâches d'évaluation, les méthodes d'enseignement et les services de soutien d'un programme d'études » (Leask, 2015).

L'internationalisation à domicile a été définie de différentes manières, mais la définition la plus récente est :

L'internationalisation à domicile consiste en « l'intégration délibérée des dimensions internationales et interculturelles dans le programme formel et informel pour tous les élèves dans les environnements d'apprentissage locaux » (Beelen et Jones, 2015, p.76).

Cela rend le concept très similaire à celui de l'internationalisation du programme d'études de telle sorte que les deux concepts peuvent maintenant être utilisés presque de manière interchangeable.

Pour cette raison, dans cette enquête, nous avons considéré les deux concepts comme étant similaires et nous avons examiné l'internationalisation du programme d'études, qui est un domaine très important de l'internationalisation car il peut avoir un impact sur 98 % des étudiants qui ne connaissent pas la mobilité. Les principaux résultats sont rapportés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie D

Évolution de l'importance de l'internationalisation des programmes d'étude au cours des cinq dernières années

- 75 % des répondants ont reconnu une augmentation significative de l'importance de l'internationalisation des programmes d'études au sein de leur établissement au cours des cinq dernières années ;
- Dans toutes les régions, une majorité prédominante de répondants ont indiqué une augmentation de l'importance de l'internationalisation des programmes d'études.

Évolution des moyens permettant d'internationaliser les programmes d'étude au cours des cinq dernières années

- Les « activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile », qui englobent des pratiques telles que les échanges virtuels, les COIL, les projets internationaux collaboratifs en ligne et les stages internationaux virtuels, sont les activités qui ont le plus augmenté en importance dans la plupart des EES de toutes les régions du monde ;
- Il existe des différences régionales intéressantes. Alors qu'en Amérique du Nord, l'accent est principalement mis sur les « activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile (par exemple, échanges virtuels, COIL, projets internationaux collaboratifs en ligne, stages internationaux virtuels, etc.) », dans toutes les autres régions, il existe un éventail plus large d'activités que les EES considèrent comme des outils pour l'internationalisation du programme d'études.

La définition à l'échelle institutionnelle de capacités ou de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés

- Un peu plus de la moitié des répondants (51 %) ont déclaré avoir défini des capacités ou des résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés ;
- La définition de capacités ou de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés est plus courant dans les EES privés (61 %) que dans les EES publics (44 %). L'approche adoptée par les EES privés et publics est différente, plus centralisée au niveau institutionnel pour les EES privés et plus décentralisée au niveau de la faculté pour les EES publics ;
- L'analyse régionale met en évidence les approches et les priorités diverses adoptées par les établissements pour intégrer les compétences internationales, interculturelles ou mondiales dans les expériences d'apprentissage de leurs diplômés. L'Asie et le Pacifique ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ressortent comme les régions les plus avancées en termes de définition des résultats d'apprentissage, mais avec des approches différentes au niveau institutionnel ou national. En revanche, l'Amérique du Nord est la région où le développement de ces résultats d'apprentissage est le moins avancé ;
- Les résultats de la 6^{ème} Enquête mondiale indiquent des progrès en ce qui concerne la définition des résultats d'apprentissage liés aux compétences internationales, interculturelles ou mondiales des diplômés, le pourcentage d'EES les ayant définis passant de 38 % lors de la 5^{ème} Enquête mondiale à 51 %.

Changement dans l'importance des activités parascolaires au cours des cinq dernières années

- « Les interactions avec des étudiants d'autres pays grâce à l'internationalisation virtuelle », « Les événements qui offrent des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » et « Les ateliers de renforcement des compétences interculturelles pour le personnel et les étudiants » sont les activités qui ont gagné en importance au cours des cinq dernières années dans la majorité des EES de toutes les régions du monde.

Changement dans l'importance de l'internationalisation du programme d'études au cours des cinq dernières années

Cette section présente l'évolution de l'importance de l'internationalisation du programme d'études, à l'exclusion de la mobilité du personnel et des étudiants. Les répondants ont été interrogés sur leur perception de l'évolution de l'importance de l'internationalisation du programme d'études au sein de leurs établissements au cours des cinq dernières années.

Au niveau mondial, une proportion substantielle de 75% des répondants ont reconnu une augmentation notable de l'importance de l'internationalisation des programmes d'études au sein de leurs établissements. Parmi ces répondants, 47% ont noté une augmentation assez importante et 28% ont indiqué une augmentation substantielle de l'importance. En revanche, une proportion plus petite mais néanmoins significative (23%) ont déclaré que le niveau d'importance est resté constant au fil des ans. Enfin, seulement 2% des répondants ont perçu une diminution de l'importance de l'internationalisation des programmes d'étude (figure 75).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les résultats pour les établissements privés et publics sont similaires, mais le pourcentage d'établissements pour lesquels l'importance de l'internationalisation des programmes d'études a considérablement augmenté est plus élevé pour les établissements privés que pour les établissements publics (34% contre 24%).

Au niveau régional, dans toutes les régions, une grande majorité des répondants ont indiqué une augmentation de l'importance de l'internationalisation du programme d'études.

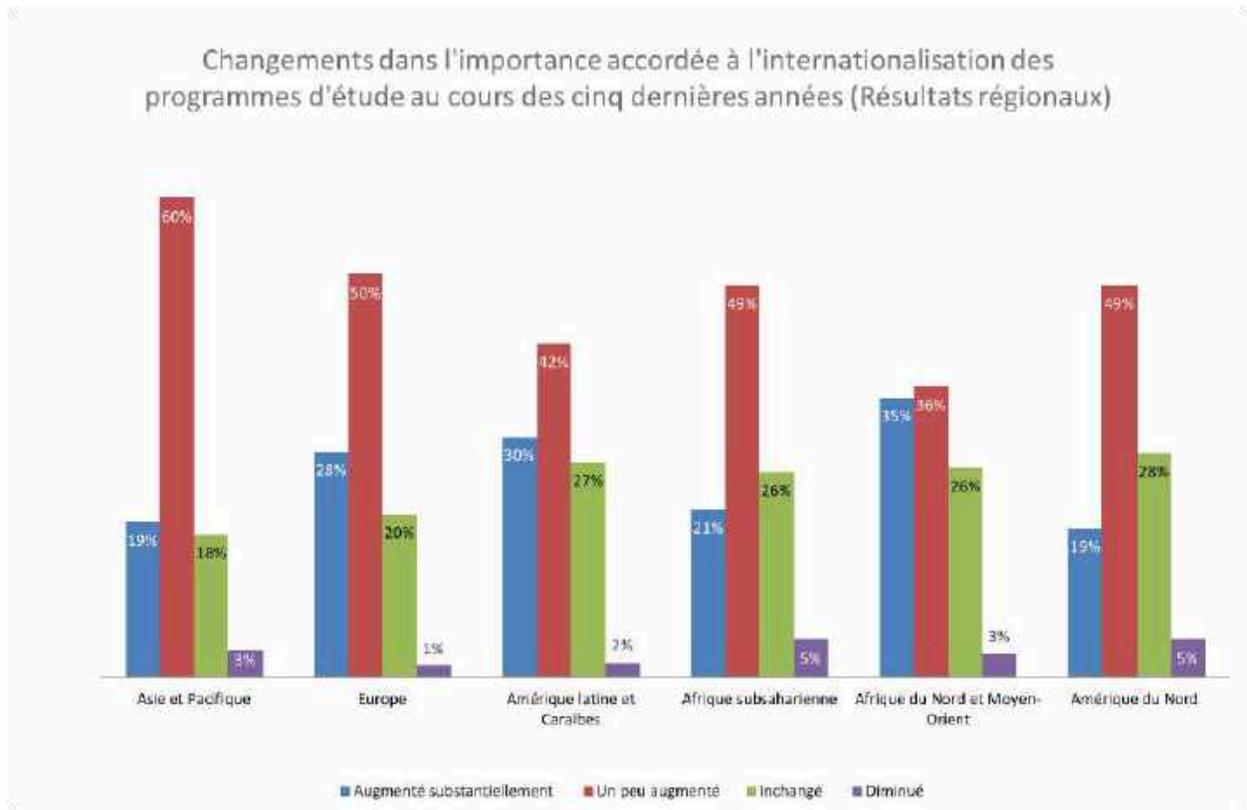
Comme le montre la figure 76, l'Asie et le Pacifique se distinguent comme la région avec le pourcentage le plus élevé de répondants (79%) indiquant une augmentation de l'importance de l'internationalisation du programme d'études, parmi lesquels 60% ont indiqué une augmentation assez importante. De même, l'Europe a enregistré un pourcentage significatif de 78% de répondants notant une augmentation similaire, parmi lesquels 50% ont rapporté une importance relativement importante. Dans les deux régions, les proportions de répondants qui estimaient que l'importance était restée inchangée étaient à nouveau très similaires, avec 18% en Asie et dans le Pacifique et 20% en Europe, tout comme les réponses indiquant une diminution (3% et 1% respectivement).

Dans la région de l'Amérique latine et des Caraïbes, 72% des répondants ont mis en évidence une augmentation de l'importance de l'internationalisation de leurs programmes d'études. Parmi ceux-ci, 42% ont souligné une assez grande importance. Plus d'un quart (27%) ont indiqué que l'importance de l'internationalisation de leurs programmes d'études était restée constante, et seulement 2% ont signalé une diminution.

De manière intéressante, un schéma distinct émerge dans la région de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient bien que, une fois encore, la grande majorité (71%) des répondants de ces régions aient indiqué une augmentation de l'importance de l'internationalisation du programme d'études. Il est notable qu'à la fois une augmentation substantielle et une augmentation assez importante ont recueilli des pourcentages presque identiques de 35% et 36%, respectivement, faisant de ces régions celles avec le pourcentage le plus élevé d'EES signalant une augmentation substantielle. En revanche, environ un quart des répondants (26%) ont mentionné que l'importance était restée stable, et à peine 3% ont signalé une diminution.

Tant en Afrique subsaharienne qu'en Amérique du Nord, une grande majorité des répondants (70% et 68% respectivement) ont mis en évidence une augmentation de l'importance de l'internationalisation des programmes d'études. Parmi ces répondants, 49% dans chaque région ont identifié une augmentation assez substantielle de l'importance. De plus, plus d'un quart (26% et 28% respectivement) des répondants ont perçu l'importance de l'internationalisation des programmes d'études comme inchangée, seulement une proportion minimale de 5% dans les deux régions indiquant une diminution.

Dans l'ensemble, la résonance de l'augmentation de l'importance de l'internationalisation du programme d'études est évidente, tant au niveau mondial que régional. Cette tendance est particulièrement évidente dans le pourcentage plus faible de répondants signalant une diminution, et le nombre substantiel indiquant une importance quelque peu accrue. Cette tendance généralisée témoigne d'une impulsion mondiale et régionale robuste en faveur de l'intégration des perspectives internationales dans le curriculum domestique (figure 76).



Une comparaison avec les éditions précédentes de l'enquête n'est pas réalisable car cette question particulière a été modifiée pour la 6^{ème} édition. Auparavant, nous demandions seulement l'importance de l'internationalisation du programme d'études mais pas comment elle avait changé au cours des cinq dernières années.

Changement dans l'importance des moyens d'internationaliser le programme d'études au cours des cinq dernières années

Cette section explore la signification changeante de diverses approches pour internationaliser le programme d'études. Les participants ont été invités à évaluer l'importance évolutive au cours des cinq dernières années de plusieurs approches pour internationaliser programme d'études dans leurs établissements respectifs. Pour chaque approche, les participants devaient indiquer si l'importance au cours des cinq dernières années avait augmenté, est restée la même ou avait diminué.

La première chose à signaler est que toutes les approches sont communes à tous les répondants, les cinq les plus courantes étant présentes dans 88% des EES et la moins courante (programmes / cours d'études régionaux (par exemple, études africaines, latino-américaines, européennes, etc.)) étant présente dans 61% des EES (figure 77).



En ne considérant que les EES qui offrent une activité particulière parmi la liste des options fournies, les « Activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile », qui englobent des pratiques telles que les échanges virtuels, les COIL, les projets internationaux collaboratifs en ligne et les stages internationaux virtuels, ont connu la plus forte augmentation d'importance, avec 70 % des répondants indiquant une croissance dans ce domaine (voir la figure 77).

Plusieurs autres approches ont recueilli des pourcentages relativement similaires d'augmentation d'importance, tous autour de 50 % : « L'intégration des dimensions internationales/interculturelles dans les résultats d'apprentissage des cours et programmes », « Le recours à l'expérience/expertise du personnel international pour enrichir l'expérience d'apprentissage », « Le développement professionnel pour les professeurs afin d'améliorer leur capacité à intégrer les dimensions internationales/interculturelles dans l'enseignement », « L'engagement communautaire, par exemple en invitant des représentants de différents groupes culturels et/ou linguistiques locaux à participer à des activités parascolaires ou à des projets d'apprentissage par le service communautaire axés sur le travail avec de tels groupes », et « L'intégration de l'expérience/expertise des étudiants internationaux pour enrichir l'expérience d'apprentissage ».

Les « Programmes/cours à thème internationaux (p. ex. relations internationales, études du développement, santé mondiale, etc.) » sont les dernières activités pour lesquelles le plus grand groupe d'EES a signalé une augmentation d'importance (49 %).

Pour d'autres moyens possibles d'internationaliser le programme d'études, le pourcentage de répondants ayant indiqué que l'importance est restée inchangée est le plus élevé. Pour « L'intégration de dimensions internationales/interculturelles dans les activités d'évaluation des étudiants pour les cours et

les programmes » et « Les programmes/cours d'enseignement dans une langue non locale », nous constatons presque le même pourcentage d'EES indiquant une augmentation et aucune modification (47 % contre 45 % et 45 % contre 44 %).

Pour toutes les autres activités, la différence entre le pourcentage d'EES signalant la stabilité et ceux indiquant une augmentation est plus élevée. Presque la moitié des EES ont signalé la stabilité pour l'activité « L'élargissement de la base de connaissances du programme au-delà des perspectives conventionnelles », tandis que la majorité a signalé la stabilité pour les trois autres activités restantes : « L'exigence de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre de programmes non linguistiques », « L'évaluation des résultats d'apprentissage internationaux/interculturels », et « Programmes/cours d'études régionales (p. ex. Études africaines, asiatiques, arabes, nord/latino-américaines, européennes, etc.) », qui est également l'activité la moins courante.

Enfin, pour toutes les activités possibles, les pourcentages de répondants indiquant une diminution d'importance au cours des cinq dernières années sont relativement faibles, entre 5 % et 12 %.

Dans l'ensemble, l'évaluation des priorités changeantes en matière d'internationalisation du programme d'études révèle des tendances intéressantes à travers des stratégies diverses.

Il est intéressant de comparer ces résultats avec la priorité générale des activités d'internationalisation. Alors que les activités en ligne favorisant les perspectives mondiales à domicile connaissent la plus forte augmentation d'importance pour l'internationalisation du programme d'études, les opportunités d'internationalisation virtuelle pour les étudiants (par exemple les échanges virtuels et les COIL) ne sont pas considérées comme une priorité dans le domaine plus large de l'internationalisation. Cela pourrait suggérer que l'internationalisation virtuelle est vue par les EES comme un outil spécifiquement utile pour l'internationalisation du programme d'études.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

La principale différence entre les EES privés et publics est qu'un plus large éventail d'activités a augmenté en importance dans les EES privés que dans les EES publics. Huit activités sont considérées comme ayant augmenté en importance dans plus de 50 % des EES privés, tandis que dans les EES publics seulement quatre d'entre elles. Ces quatre activités font également partie de celles ayant augmenté en importance dans les EES privés, et les deux types d'EES identifient clairement les « Activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile » comme ayant augmenté en importance dans le plus grand pourcentage d'EES.

Au niveau régional, toutes les activités sont proposées à la majorité des EES dans toutes les régions. La moins courante étant les « Programmes/cours d'études régionales (p. ex. études africaines, asiatiques, arabes, nord/latino-américaines, européennes, etc.) » en Asie & Pacifique, en Europe, en Amérique latine & dans les Caraïbes et en Afrique du Nord & au Moyen-Orient, avec des pourcentages d'EES offrant ces programmes et ces cours qui s'étendent de 56 % (en Asie & Pacifique) à 70 % (en Afrique du Nord & au Moyen-Orient). « L'évaluation des résultats des apprentissages internationaux/interculturels » est la moins courante en Afrique subsaharienne (chez 60 % des EES) et « L'enseignement de programmes/cours dans une langue non locale » est le moins courant en Amérique du Nord (65 %).

En termes d'activités les plus courantes, tous les EES en Amérique du Nord ont répondu qu'ils « (intègrent) l'expérience/l'expertise des étudiants internationaux pour enrichir l'expérience

d'apprentissage ». Cette activité est également la plus courante en Europe (91 % des EES), tout comme elle l'est dans toutes les régions avec le pourcentage le plus bas trouvé en Afrique subsaharienne (77 % des EES).

« Les activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile (p. ex. échange virtuel, COIL, projets internationaux collaboratifs en ligne, stages internationaux virtuels, etc.) » sont l'activité la plus courante en Asie et au Pacifique (95 % des EES) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (94 %). Elle est également courante dans toutes les régions avec le pourcentage le plus bas qui se trouve, comme mentionné précédemment, en Afrique subsaharienne chez 77 % des EES).

En Afrique du Nord et au Moyen-Orient ainsi qu'en Afrique subsaharienne, l'activité la plus courante est « Le recours à l'expérience/l'expertise du personnel international pour enrichir l'expérience d'apprentissage » (88 % des EES dans les deux régions). Il s'agit d'une activité courante dans toutes les autres régions, le pourcentage le plus bas étant trouvé en Amérique latine et dans les Caraïbes (85 %).

En ne considérant que les EES offrant une activité particulière, l'augmentation de l'importance des « Activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile (p. ex. échange virtuel, COIL, projets internationaux collaboratifs en ligne, stages internationaux virtuels, etc.) » s'est manifestée dans toutes les régions, atteignant notamment 78 % en Amérique du Nord.

Dans les Amériques, c'est la seule activité pour laquelle la majorité des EES ont signalé une augmentation. Cependant, tandis qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes le plus grand groupe d'EES a signalé une augmentation d'importance pour six autres activités, en Amérique du Nord aucune autre activité n'a été signalée comme ayant augmenté en importance dans le plus grand groupe d'EES (le pourcentage d'EES signalant une augmentation et une stabilité pour « L'engagement communautaire, par exemple en invitant des représentants de différents groupes culturels et/ou linguistiques locaux à participer à des activités parascolaires ou à des projets d'apprentissage par le service communautaire axés sur le travail avec ces groupes », l'activité avec le deuxième pourcentage le plus élevé d'EES signalant une augmentation, est le même, 45 %). Au contraire, la majorité des EES en Asie et au Pacifique, en Europe ainsi qu'en Afrique du Nord et au Moyen-Orient ont signalé une augmentation d'importance pour huit activités.

Ces résultats montrent qu'il existe dans ces régions un spectre plus large d'activités que les EES envisagent comme des outils pour l'internationalisation des programmes d'études, tandis qu'en Amérique du Nord, l'accent est principalement mis sur les « Activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile (p. ex. échange virtuel, COIL, projets internationaux collaboratifs en ligne, stages internationaux virtuels, etc.) ».

Au niveau régional, dans la région Asie et Pacifique, un ensemble d'activités a gagné en importance, notamment « L'intégration des dimensions internationales/interculturelles dans les résultats d'apprentissage des cours et des programmes », avec 64 % des EES signalant une augmentation, tandis que « Le développement professionnel pour les professeurs » a atteint 61 %, « L'engagement communautaire, par exemple en invitant des représentants de différents groupes culturels et/ou linguistiques locaux à participer à des activités parascolaires ou à des projets d'apprentissage par le service communautaire axés sur le travail avec ces groupes » s'est élevé à 58 % et les « Programmes/cours à thèmes internationaux » et « L'intégration de l'expérience/l'expertise des étudiants internationaux pour enrichir l'expérience d'apprentissage » ont été tous deux sélectionnés par 55 % des EES.

En Europe, « Le recours à l'expérience/l'expertise du personnel international » a augmenté dans 59 % des EES, « L'Intégration de dimensions internationales/interculturelles dans les résultats d'apprentissage » dans 58 % et « L'intégration de l'expérience/l'expertise des étudiants internationaux » dans 57 %. De plus, « Le développement professionnel pour les professeurs » et « Les programmes/cours d'enseignement dans une langue non locale » ont chacun augmenté en importance dans 55 % des EES.

De même, en Afrique subsaharienne, « L'élargissement de la base de connaissances du programme au-delà des perspectives conventionnelles » a augmenté chez 58 % des EES, les « Programmes/cours à thèmes internationaux (p. ex. relations internationales, études du développement, santé mondiale, etc.) » chez 54 %, le « Développement professionnel pour les professeurs pour améliorer leur capacité à intégrer les dimensions internationales/interculturelles dans l'enseignement » et « Le recours à l'expérience/expertise du personnel international pour enrichir l'expérience d'apprentissage » chez 53 %.

En Afrique du Nord & au Moyen-Orient, « L'engagement communautaire, par exemple en invitant des représentants de différents groupes culturels et/ou linguistiques locaux à participer à des activités parascolaires ou à des projets d'apprentissage par le service communautaire axés sur le travail avec ces groupes » a augmenté chez 66 % des EES, « Le recours à l'expérience/expertise du personnel international pour enrichir l'expérience d'apprentissage » chez 57 %, le « Développement professionnel pour les professeurs pour améliorer leur capacité à intégrer les dimensions internationales/interculturelles dans l'enseignement » chez 56 %, « L'évaluation des résultats d'apprentissage internationaux/interculturels » chez 54 % et « L'intégration de l'expérience/expertise des étudiants internationaux pour enrichir l'expérience d'apprentissage » chez 53 %.

Comme mentionné précédemment, en Amérique latine et dans les Caraïbes, plusieurs activités ont augmenté en importance chez le plus grand groupe d'EES, bien que cela ne soit pas le cas pour la majorité d'entre eux : Le « Développement professionnel pour les professeurs pour améliorer leur capacité à intégrer les dimensions internationales/interculturelles dans l'enseignement » a augmenté en importance dans 48 % de EES de cette région et « L'intégration de l'expérience/l'expertise des étudiants internationaux pour enrichir l'expérience d'apprentissage » ainsi que « L'engagement communautaire, par exemple en invitant des représentants de différents groupes culturels et/ou linguistiques locaux à participer à des activités parascolaires ou à des projets d'apprentissage par le service communautaire axés sur le travail avec ces groupes » chez 46 % d'entre eux.

Enfin, comme mentionné ci-dessus, l'Amérique du Nord est la seule région où pour toutes les activités autres que les « Activités en ligne qui développent les perspectives internationales des étudiants à domicile (p. ex. échange virtuel, COIL, projets internationaux collaboratifs en ligne, stages internationaux virtuels, etc.) », le plus grand groupe d'EES a indiqué qu'il n'y avait pas de changement d'importance au cours des cinq dernières années.

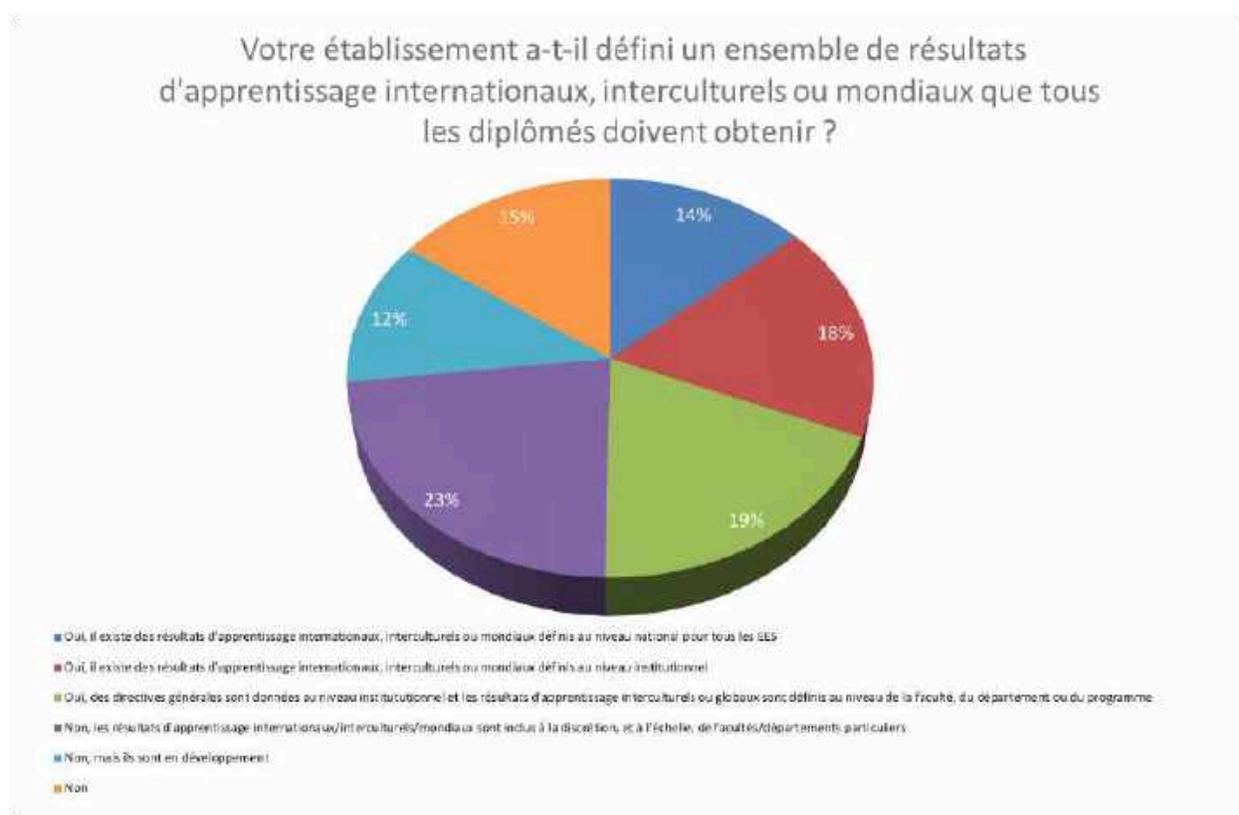
Les pourcentages indiquant une diminution d'importance pour certaines activités indiquent de légères variations régionales mais restent généralement faibles, en dessous de 20 % dans toutes les régions. La seule exception est « L'exigence de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre de programmes non linguistiques » en Amérique du Nord, qui a diminué chez 21 % des EES.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent les dynamiques régionales variées de l'internationalisation du programme d'études, reflétant les priorités et les contextes institutionnels.

La définition à l'échelle institutionnelle de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux pour les diplômés

Interrogés sur la présence de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux au niveau de l'établissement, les réponses dressent un portrait diversifié. Un peu plus de la moitié des répondants (51 %) confirment l'existence de tels résultats d'apprentissage que tous les diplômés doivent atteindre dans leurs établissements. Dans ce sous-ensemble, une répartition révèle que 14 % de ces résultats sont définis au niveau national, 18 % au niveau institutionnel et 19 % au niveau de la faculté, du département ou du programme.

En revanche, parmi les 49 % restants des répondants dont les établissements n'adoptent pas de tels objectifs d'apprentissage, un éventail d'approches sont mises en exergue. En particulier, 23 % de ces répondants ont indiqué que ces objectifs sont intégrés à la discrétion des facultés ou départements individuels. De plus, 12 % des établissements sont activement en train de développer de tels objectifs, alors que 15 % des répondants ont confirmé que leurs établissements n'englobent pas du tout de tels objectifs d'apprentissage (figure 78).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les établissements privés et publics présentent des différences très intéressantes. Tout d'abord, les objectifs d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux sont définis dans 61 % des établissements privés contre seulement 44 % des établissements publics. Le pourcentage

d'établissements répondant que les résultats d'apprentissage définis au niveau national pour tous les EES est le même pour les établissements privés et publics, mais 27 % des établissements privés ont répondu que les résultats d'apprentissage sont définis au niveau institutionnel contre seulement 13 % des établissements publics. En revanche, 27 % des établissements publics ont répondu que les résultats d'apprentissage sont inclus à la discrétion de facultés ou de départements particuliers, tandis que seulement 15 % des établissements privés ont répondu de même.

Ces résultats montrent que les résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux sont plus courants dans les établissements privés et que l'approche adoptée par les établissements privés et publics est différente ; elle est plus centralisée au niveau institutionnel pour les établissements privés et déléguée au niveau de la faculté pour les établissements publics.

Au niveau régional, l'Asie et le Pacifique et l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient se distinguent par les pourcentages les plus élevés de répondants (environ 60 %) déclarant que leurs établissements ont défini de tels objectifs d'apprentissage pour leurs diplômés.

Dans d'autres régions, environ la moitié des répondants ont indiqué que leurs établissements avaient défini de tels objectifs d'apprentissage, à l'exception de l'Amérique du Nord, où seuls 38 % ont indiqué l'avoir fait.

Les spécificités régionales deviennent plus prononcées lorsque l'on examine les niveaux spécifiques auxquels ces objectifs d'apprentissage sont définis.

Dans la région Asie et Pacifique, à peine 6 % des répondants ont noté que leurs établissements n'ont défini aucun objectif, ce qui constitue le pourcentage le plus faible de toutes les régions. En revanche, en Amérique du Nord, ce pourcentage atteint 33 %.

L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient mettent l'accent sur une définition des résultats d'apprentissage au niveau national, avec 28 % des répondants soulignant cette dimension, le pourcentage le plus élevé de toutes les régions.

Au contraire, la définition nationale des objectifs d'apprentissage est rare dans les Amériques, aucun des répondants n'indiquant de définitions au niveau national en Amérique du Nord et seulement 7 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans ces deux régions, il y a deux groupes importants : ceux qui définissent les objectifs d'apprentissage au niveau institutionnel (21 % en Amérique latine et dans les Caraïbes et 26 % en Amérique du Nord) et ceux pour lesquels les objectifs d'apprentissage sont inclus à la discrétion de facultés ou de départements particuliers (28 % en Amérique latine et dans les Caraïbes et 30 % en Amérique du Nord).

L'Europe et l'Afrique subsaharienne présentent une situation similaire, avec plusieurs groupes d'EES presque égaux en taille.

Dans l'ensemble, ces variations régionales soulignent les approches et les priorités diverses adoptées par les établissements dans l'intégration de compétences internationales, interculturelles ou mondiales dans les expériences d'apprentissage de leurs diplômés. L'Asie et le Pacifique ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ressortent comme les régions les plus avancées en termes de définition des objectifs d'apprentissage, mais avec des approches différentes, au niveau institutionnel ou national. Au contraire, l'Amérique du Nord est la région où de tels objectifs d'apprentissage sont le moins définis (tableau 32).

Votre établissement a-t-il défini un ensemble de résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux que tous les diplômés doivent obtenir ?	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Oui, il existe des résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux définis au niveau national pour tous les EES	16%	17%	7%	14%	28%	0%
Oui, il existe des résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux définis au niveau institutionnel	26%	12%	21%	16%	17%	26%
Oui, des directives générales sont données au niveau institutionnel et les résultats d'apprentissage interculturels ou globaux sont définis au niveau de la faculté, du département ou du programme	18%	21%	19%	21%	17%	12%
Non, les résultats d'apprentissage internationaux, interculturels ou mondiaux sont inclus à la discrétion, et à l'échelle, de facultés/départements particuliers	19%	22%	28%	19%	10%	30%
Non, mais ils sont en développement	15%	9%	14%	16%	16%	0%
Non	6%	19%	11%	14%	12%	33%

Comparaison avec les résultats des 4^{ème} et 5^{ème} Enquêtes mondiales

Des tendances intéressantes se mettent en évidence au cours de l'analyse de l'évolution de ces objectifs d'apprentissage institutionnels au travers des éditions précédentes de l'enquête.

Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, le pourcentage d'EES dotés d'objectifs institutionnels définis a diminué à 23 % contre 35 % dans la 4^{ème} enquête. Cependant, il est important de noter que l'introduction de l'option « Non, les objectifs d'apprentissage sont définis uniquement au niveau de certaines facultés » dans la 5^{ème} édition pourrait avoir influencé cette diminution. Si nous ajoutons le pourcentage de cette option (15 %) aux réponses « Oui », le pourcentage de la 5^{ème} Enquête mondiale est légèrement plus élevé que celui de la 4^{ème} (38 % contre 35 %).

D'autre part, dans la 6^{ème} Enquête mondiale une augmentation substantielle à 51 % des réponses positives est évidente. Cependant, une fois de plus, cette question a été affinée en recueillant trois niveaux de réponses (national, institutionnel et faculté/département/programme) et en éliminant les options « ne sais pas » et « autre ». Alors que le caractère spéculatif des raisons à l'origine des fluctuations entre les 4^{ème} et 5^{ème} enquêtes a été souligné, une évaluation plus précise peut être faite en comparant les 5^{ème} et 6^{ème} éditions.

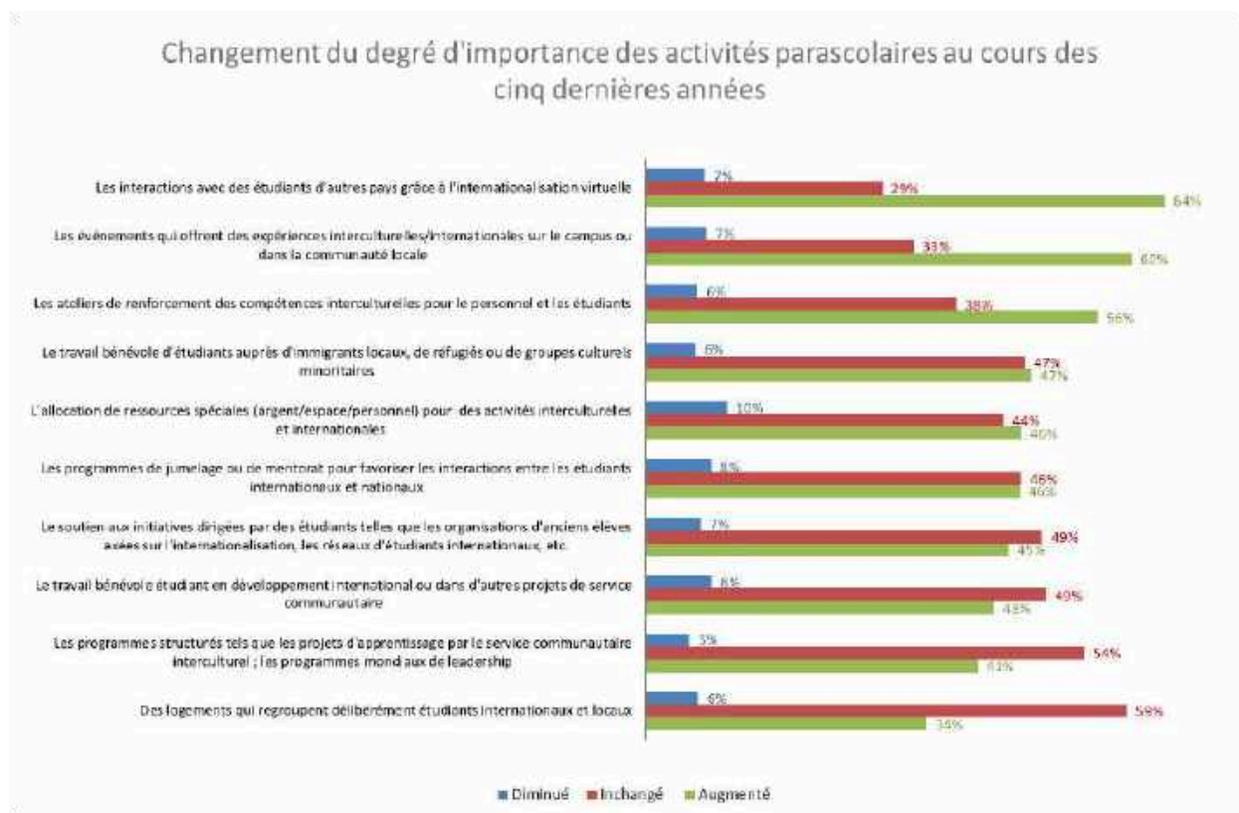
En comparant les 5^{ème} et 6^{ème} Enquêtes mondiales, on observe une diminution notable des réponses indiquant « en développement » (31 % contre 12 %) et une baisse des réponses indiquant une absence complète de tels objectifs (22 % contre 15 %). Il est intéressant de noter que ces différences, lorsqu'elles sont ajoutées au nombre total de réponses indiquant « oui », atteignent 49 %, un pourcentage relativement cohérent avec l'édition actuelle. Cela suggère des progrès : les établissements qui ont précédemment indiqué que ces objectifs d'apprentissage étaient « en développement » ont maintenant défini leurs objectifs d'apprentissage, et une plus petite partie de ceux qui ont précédemment indiqué un manque d'objectifs d'apprentissage dans la 5^{ème} enquête ont maintenant rejoint les rangs de ceux avec des objectifs définis dans la 6^{ème} enquête.

Des tendances similaires se retrouvent également dans les résultats régionaux, avec l'Asie et le Pacifique qui maintiennent les pourcentages les plus élevés de répondants indiquant « oui ». En revanche, l'Amérique du Nord continue d'être la région avec les pourcentages les plus élevés indiquant une absence complète d'objectifs institutionnels. Dans la sixième édition, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient est l'une des régions avec le pourcentage le plus élevé d'EES ayant défini des objectifs d'apprentissage, ce qui est cohérent avec le fait que le Moyen-Orient était l'une des régions avec les pourcentages les plus élevés dans la 5^{ème} édition, bien que la répartition régionale dans les deux éditions de l'enquête ait changé.

Enfin, l'Amérique latine & les Caraïbes montre une croissance notable du pourcentage de répondants indiquant la présence d'objectifs d'apprentissage, passant de 16 % dans la 5^{ème} Enquête mondiale à 47 % dans l'édition actuelle. Cette progression souligne l'engagement évolutif des établissements de la région à renforcer les résultats d'apprentissage internationaux, interculturels et mondiaux.

Changement dans l'importance des activités parascolaires au cours des cinq dernières années

Les activités parascolaires jouent un rôle crucial dans le domaine de l'internationalisation du programme d'études, offrant diverses voies pour imprégner les étudiants et le personnel d'une perspective internationale, interculturelle et mondiale. Les répondants ont été invités à indiquer le changement dans l'importance d'une liste prédéfinie d'activités au cours des cinq dernières années (figure 79).



Tout d'abord, il est important de mentionner que toutes les activités parascolaires proposées sont courantes dans les EES, « Les événements qui offrent des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » étant la plus courante (chez 93 % des EES) et les « Programmes structurés tels que les projets d'apprentissage par le service communautaire interculturel ; les programmes mondiaux de leadership » les moins courants (mais présents dans 66 % des EES).

Comme le montre la figure 77, plusieurs activités ont connu une augmentation substantielle de leur importance au cours des cinq dernières années, mais trois se distinguent dans la majorité des EES : « Les interactions avec des étudiants d'autres pays grâce à l'internationalisation virtuelle » est l'activité qui a augmenté au plus grand pourcentage d'EES (64 %), suivie de « Événements qui offrent des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » chez 60 % des EES et des « Ateliers de renforcement des compétences interculturelles pour le personnel et les étudiants » chez 56 %.

Trois activités ont augmenté en importance ou sont restées stables dans des pourcentages similaires d'EES : « Le travail bénévole d'étudiants auprès d'immigrants locaux, de réfugiés ou de groupes culturels minoritaires », « L'allocation de ressources spéciales (argent/espace/personnel) pour des activités interculturelles et internationales » et les « Programmes de jumelage ou de mentorat pour favoriser les interactions entre étudiants internationaux et locaux ».

Pour les activités restantes, le plus grand groupe d'EES est composé de ceux signalant aucun changement, pour lesquelles les « Programmes structurés tels que les projets d'apprentissage par le service communautaire interculturel ; les programmes mondiaux de leadership » et « Des logements qui regroupent délibérément les étudiants internationaux et locaux » constituent également la majorité.

Dans l'ensemble, la tendance dominante reflète une perspective positive, car toutes les activités ont soit augmenté en importance, soit sont restées stables, le pourcentage d'EES signalant une diminution d'importance étant faible pour toutes les activités, la plus grande diminution étant de 10 % pour « L'allocation de ressources spéciales (argent/espace/personnel) pour des activités interculturelles et internationales ».

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Toutes les activités sont courantes dans la majorité des EES privés et publics, « Les événements offrant des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » étant l'activité la plus courante pour les deux types d'EES (95 % des EES privés et 93 % des EES publics). Pour les EES privés, l'activité la moins courante est « Des logements qui regroupement délibérément étudiants internationaux et locaux » (61 %), tandis que pour les EES publics, ce sont les programmes structurés tels que les projets d'apprentissage par le service communautaire interculturel ; les programmes mondiaux de leadership » (63 %).

Pour les EES mettant en œuvre une activité, il n'y a pas de différences majeures entre les EES privés et publics, les deux indiquant que « Les interactions avec des étudiants d'autres pays grâce à l'internationalisation virtuelle », « Les événements offrant des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » et « Les ateliers de renforcement des compétences interculturelles pour le personnel et les étudiants » sont les activités qui ont augmenté en importance dans la majorité des EES.

Au niveau régional, la première chose à mentionner est que toutes les activités sont présentes dans la majorité des EES, la moins courante étant « Des logements qui regroupement délibérément étudiants internationaux et locaux » présente chez 53 % des EES en Amérique latine et dans les Caraïbes.

L'Amérique du Nord est la région où au moins 81 % des EES proposent toutes les activités proposées et 100 % des EES proposent « Des événements offrant des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale ».

Il est intéressant de noter qu'en Asie & dans le Pacifique, toutes les activités sauf deux ont augmenté en importance dans la majorité des EES, tandis qu'en Amérique seules trois activités ont augmenté en importance dans la majorité des EES.

« Les événements offrant des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale » sont l'activité qui a augmenté en importance chez le plus grand groupe d'EES en Asie et dans le Pacifique (72 % des EES), en Afrique subsaharienne (64 %) et en Amérique du Nord (60 %). Dans toutes les autres régions, elle a également augmenté en importance dans la majorité des EES.

« L'interaction avec des étudiants d'autres pays grâce à l'internationalisation virtuelle » est l'activité qui a augmenté en importance chez le plus grand groupe d'EES en Europe (64 % des EES), en Amérique latine et dans les Caraïbes (67 %) et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (65 %). Dans toutes les autres régions, elle a également augmenté en importance dans la majorité des EES.

« Les ateliers de renforcement des compétences interculturelles pour le personnel et les étudiants » ont également augmenté en importance dans la majorité des EES dans toutes les régions.

Le pourcentage d'EES signalant une diminution d'importance des activités est faible dans toutes les régions. En Europe, il est inférieur à 6 % pour toutes les activités. Le pourcentage le plus élevé d'EES signalant une diminution d'importance pour une activité est de 22 % pour le « Travail bénévole d'étudiants auprès d'immigrants locaux, de réfugiés ou de groupes culturels minoritaires » en Afrique subsaharienne.

Il n'est pas possible de comparer directement les résultats de l'enquête actuelle avec ceux de la 5^{ème} Enquête mondiale en raison de différences dans le format des questions et des modifications mineures apportées à la liste des activités. La 5^{ème} Enquête mondiale demandait aux participants de sélectionner les trois activités les plus importantes, tandis que l'enquête actuelle interrogeait sur le changement d'importance d'activités prédéfinies. De plus, l'édition actuelle a introduit plusieurs changements dans la liste des activités, y compris la suppression de l'option « autre » et l'ajout de « Programmes structurés tels que les Projets de Service d'Apprentissage Interculturel; Programmes de Leadership Global » et « Le soutien aux initiatives dirigées par des étudiants telles que les organisations d'anciens axées sur l'internationalisation, les réseaux d'étudiants internationaux, etc. ».

Ces différences soulignent, une fois de plus, la nécessité d'une interprétation prudente lors de comparaisons entre les éditions de l'enquête. Cependant, elles nous fournissent également des perspectives précieuses.

Par exemple, l'activité classée comme la plus importante au niveau mondial et dans toutes les régions dans la 5^{ème} édition, « Événements offrant des expériences interculturelles/internationales sur le campus ou dans la communauté locale », a également connu la plus forte augmentation d'importance dans l'enquête actuelle, à la fois au niveau mondial et dans de nombreuses régions. De même, les « Ateliers de renforcement des compétences interculturelles pour le personnel et les étudiants », bien qu'ils ne figuraient pas parmi les trois premières activités au niveau mondial dans la 5^{ème} édition, étaient classés comme la deuxième ou troisième activité la plus importante dans la plupart des régions. Dans l'enquête actuelle, ils ont connu l'une des augmentations les plus substantielles d'importance au niveau mondial et dans toutes les régions.

Ces observations suggèrent un certain niveau de cohérence et mettent en évidence l'importance durable de certaines activités parascolaires dans la promotion de l'internationalisation à domicile.



**INTERNATIONALISATION
DE LA RECHERCHE**

Partie E. Internationalisation de la recherche

La présente partie examine l'internationalisation de la recherche, en se concentrant sur des aspects tels que le degré d'orientation sur la recherche et/ou l'enseignement des établissements, l'engagement dans la recherche internationale, les principales sources de financement de la recherche internationale et l'effet des changements dans les relations politiques entre les pays sur l'internationalisation de la recherche. Les principaux résultats sont rapportés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie E

Le degré d'orientation sur la recherche et/ou l'enseignement des établissements

- La majorité des répondants (65%) proviennent d'établissements qui se concentrent plus ou moins également sur l'enseignement et la recherche ;
- Les EES privés ayant répondu à l'enquête sont plus axés sur l'enseignement que les EES publics ;
- Malgré le fait que la majorité des répondants de toutes les régions proviennent d'établissements qui se concentrent plus ou moins également sur l'enseignement et la recherche, il existe des différences régionales en ce qui concerne le pourcentage d'EES principalement orientés vers l'enseignement. L'Amérique latine et les Caraïbes est la région avec le plus grand pourcentage d'établissements principalement axés sur l'enseignement (42%) et l'Afrique subsaharienne celle qui l'est le moins (9%).

Participation à la recherche internationale

- Il existe d'importantes différences dans l'approche de l'internationalisation de la recherche selon l'orientation enseignement/recherche des EES ;
- Les EES publics sont plus impliqués dans la recherche internationale que les établissements privés ;
- Les EES impliqués dans une gamme de recherche internationale disciplinaire et/ou multidisciplinaire et dans des projets et des collaborations constituent le plus grand groupe dans toutes les régions, sauf en Afrique subsaharienne ;
- En Afrique subsaharienne, plus de la moitié des EES (56%) mènent très peu de recherches internationales et celles-ci sont principalement menées par des chercheurs individuels ;
- L'édition actuelle de l'enquête identifie une augmentation des établissements engagés dans un large éventail de projets de recherche internationale disciplinaire et/ou multidisciplinaire, avec 31% déclarant une telle implication, contre 24% dans la 5^{ème} édition.

Principales sources de financement de la recherche internationale

- Les trois principales sources de financement de la recherche internationale sont : les subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales étrangères, les subventions des agences gouvernementales nationales et les ressources propres de l'institution ;
- L'orientation enseignement/recherche des EES semble principalement affecter la capacité à obtenir des subventions des agences nationales ou internationales, les EES principalement axés sur la recherche étant dans une position plus favorable que les EES principalement axés sur l'enseignement, qui doivent davantage compter sur l'utilisation des ressources propres de l'institution.

- Les établissements publics d'enseignement supérieur ont une plus grande capacité à attirer des subventions des agences nationales et internationales par rapport aux établissements privés, qui sont presque obligés de compter sur leurs propres ressources pour mener des recherches internationales ;
- Il existe d'importantes différences entre les différentes régions du monde en ce qui concerne les principales sources de financement de la recherche internationale, allant des subventions des agences gouvernementales nationales en Europe et en Amérique du Nord, aux ressources propres institutionnelles dans toutes les autres régions ;
- La comparaison avec les résultats de la 5^{ème} Enquête mondiale suggère que l'accès aux subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales étrangères a diminué, en particulier en Afrique subsaharienne, et par conséquent, les EES doivent davantage compter sur leur propre financement institutionnel pour mener des recherches internationales.

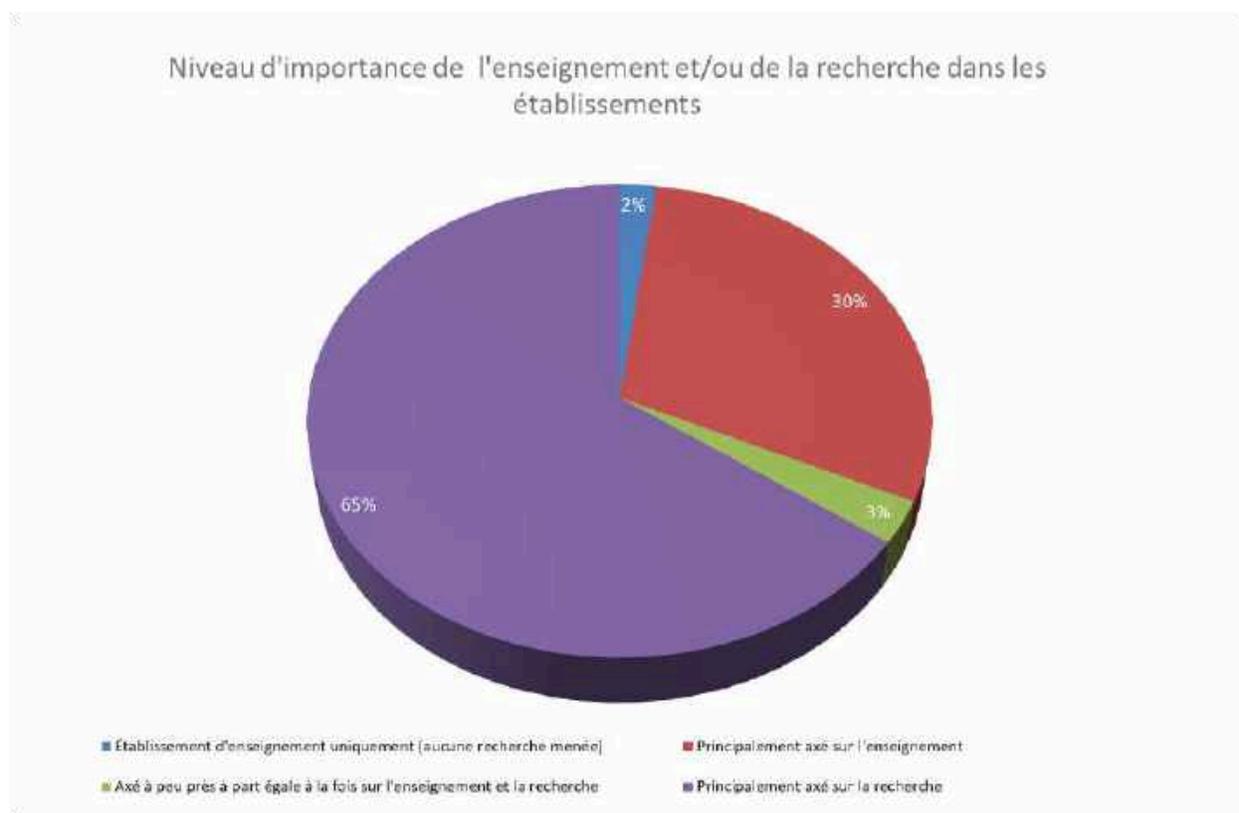
Répercussions sur l'internationalisation de la recherche des changements dans les relations politiques entre les pays

- Seuls en Europe (58%) et en Amérique du Nord (60%), la majorité des EES ont signalé un effet des changements dans les relations politiques entre les pays sur l'internationalisation de la recherche ;
- Il convient d'utiliser la prudence dans l'interprétation des résultats de cette question car l'analyse des réponses révèle qu'il existe malheureusement un niveau d'incohérence dans la manière dont les EES ont répondu à la question.

Établissements axés sur l'enseignement/la recherche

La plupart des répondants proviennent d'établissements qui se concentrent à peu près à parts égales sur l'enseignement et la recherche (65 %). Les autres EES se concentrent principalement sur l'enseignement (30 %), tandis que très peu d'entre eux sont exclusivement orientés vers la recherche (3 %) ou uniquement sur l'enseignement (2 %).

La question a été légèrement modifiée depuis la 5^{ème} Enquête mondiale, une nouvelle catégorie appelée « Établissement d'enseignement uniquement (aucune recherche menée) » a été introduite et la formulation de la catégorie « Axé à la fois sur l'enseignement et la recherche » a été modifiée en « Axée à peu près à part égale sur l'enseignement et la recherche ». Cela a été fait pour prendre plus finement en considération l'équilibre entre l'enseignement et la recherche dans les EES. L'introduction de la catégorie « Établissement d'enseignement uniquement (aucune recherche menée) » est importante car les établissements qui se sont identifiés dans cette catégorie n'ont pas été invités à répondre à d'autres questions de cette section sur l'internationalisation de la recherche. Les résultats montrent que le pourcentage d'établissements axés uniquement sur l'enseignement n'est que de 2 % (figure 80).



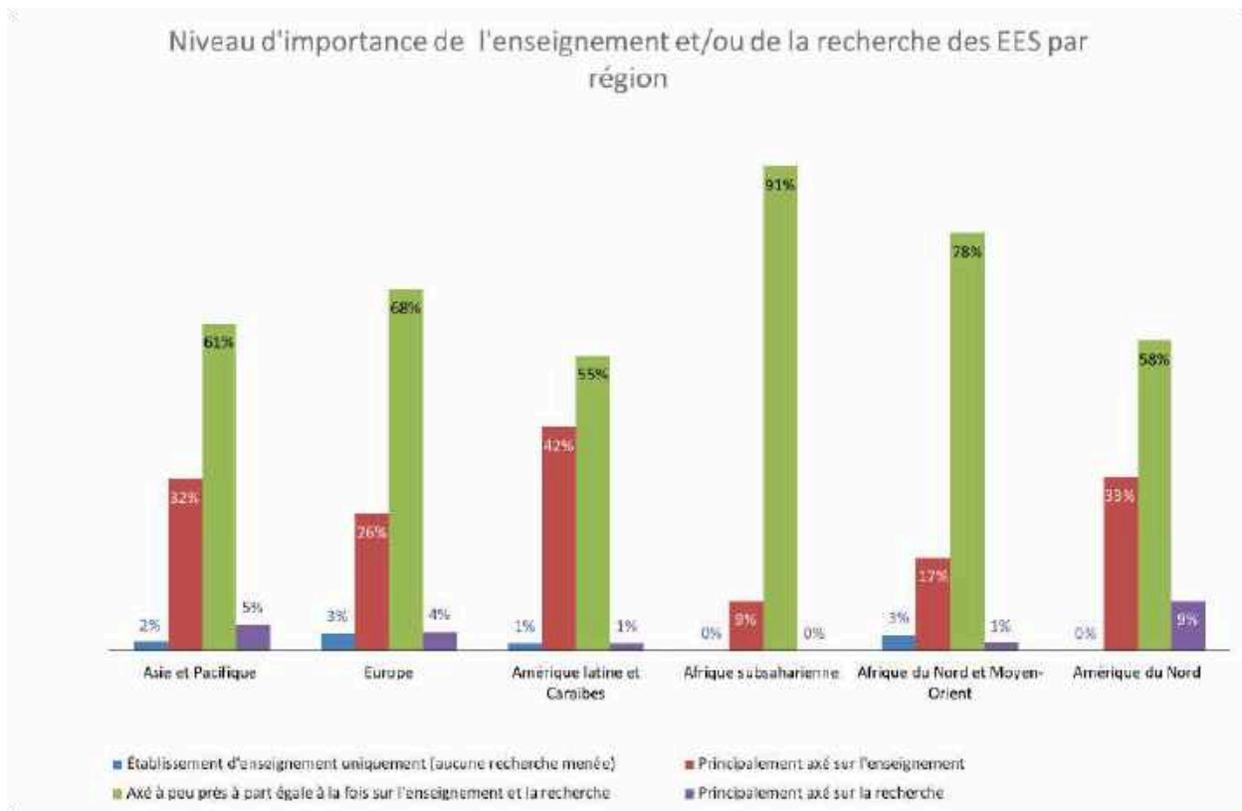
En revanche, le passage de « Axé à la fois sur l'enseignement et la recherche » à « Axé à peu près à part égale sur l'enseignement et la recherche » pourrait avoir eu un effet important ; 79 % des EES ont indiqué « Axé à la fois sur l'enseignement et la recherche » dans la 5^{ème} Enquête mondiale, tandis que dans la 6^{ème} enquête, 65 % des EES étaient « Axés à peu près à part égale sur l'enseignement et la recherche » – une différence de 14 %. Dans le même temps, le nombre d'EES axés principalement sur l'enseignement a augmenté dans la 6^{ème} Enquête mondiale d'à peu près le même pourcentage, passant de 18 % à 30 %. Cela pourrait signifier que certains EES sélectionnant « Axé à la fois sur l'enseignement et la recherche » dans la 5^{ème} Enquête mondiale se concentraient en effet sur les deux, mais pas de manière égale. Cependant, il ne s'agit là que d'une hypothèse, car les EES ayant répondu aux deux éditions de l'enquête ne sont pas les mêmes, et il est également possible que la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU ait simplement attiré davantage d'EES axés principalement sur l'enseignement.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il existe une différence intéressante entre les EES privés et publics. Près de trois quarts des EES publics (72 %) se concentrent à peu près également sur l'enseignement et la recherche, contre seulement 52 % des EES privés. En revanche, 44 % des EES privés sont principalement axés sur l'enseignement, contre 22 % des EES publics. On peut donc en conclure que les EES privés sont plus axés sur l'enseignement que les EES publics.

L'analyse régionale présente des différences intéressantes bien que la majorité des EES dans toutes les régions se concentrent à peu près également sur l'enseignement et la recherche. Ce groupe couvre près

de tous les EES en Afrique subsaharienne (91 %), et 55 % des EES en Amérique latine & dans les Caraïbes. L'Amérique latine et les Caraïbes est également la région avec le pourcentage le plus élevé d'établissements axés principalement sur l'enseignement (42 %), suivie par l'Amérique du Nord (33 %) et l'Asie et Pacifique (32 %). La région avec le pourcentage le plus élevé d'établissements axés principalement sur la recherche est l'Amérique du Nord (9 %). Dans toutes les autres régions, le pourcentage de ce type d'établissement est très faible, de 5 % ou moins. Le pourcentage d'établissements axés uniquement sur l'enseignement est encore plus faible, de moins de 3 % dans toutes les régions (dans certaines d'entre elles, il n'y a pas d'établissements axés uniquement sur l'enseignement) (figure 81).



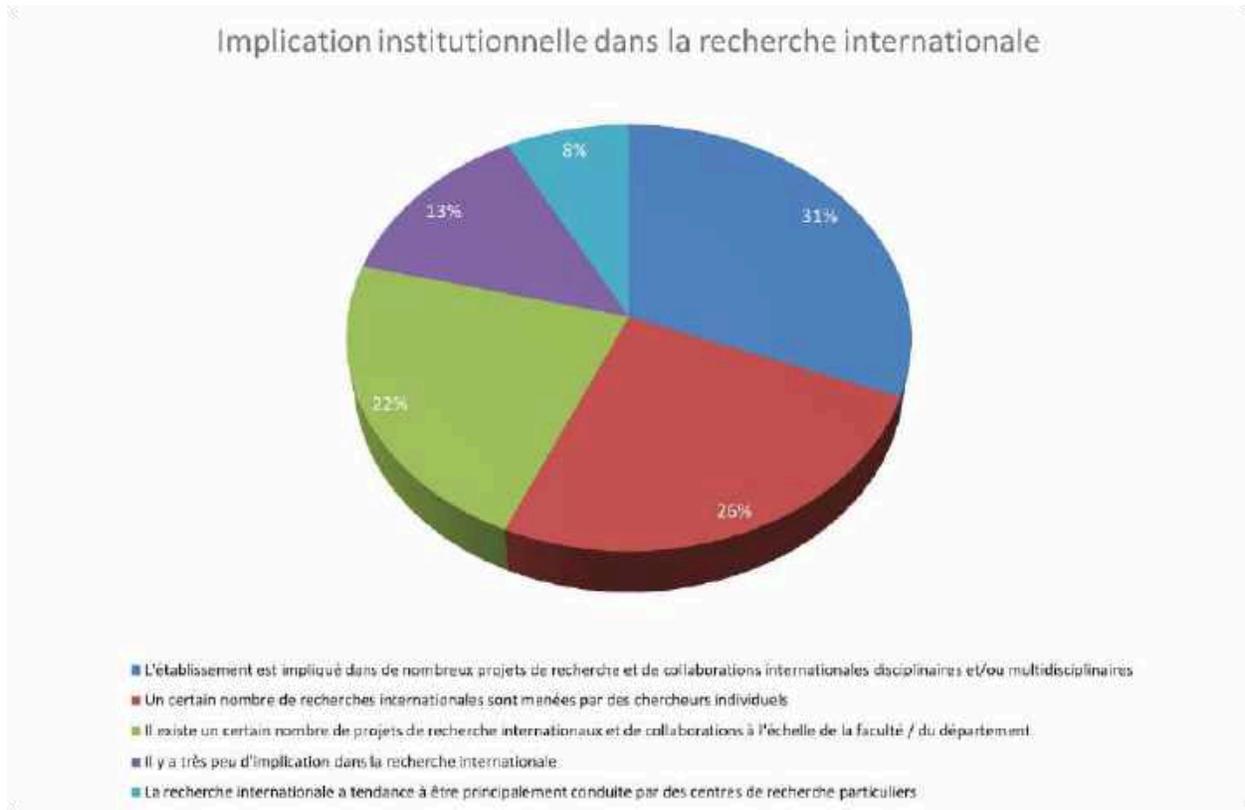
Implication dans la recherche internationale

L'implication dans la recherche internationale est un pilier pour favoriser la collaboration académique mondiale et l'échange de connaissances. Dans ce contexte, les répondants ont été invités à sélectionner la phrase qui décrivait le mieux l'implication de leur établissement dans la recherche internationale.

Les résultats révèlent un portrait diversifié de l'implication dans la recherche internationale. Près d'un tiers des répondants (31 %) indiquent que leurs établissements participent activement à un éventail de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires ainsi qu'à des collaborations. Un peu plus d'un quart (26 %) déclarent qu'un certain niveau de recherche internationale est mené par

des chercheurs individuels. Pour 22 % des répondants, il existe un nombre significatif de projets de recherche internationaux et de collaborations à l'échelle des facultés ou des départements.

En revanche, 13 % des établissements signalent une implication très limitée dans la recherche internationale, ce qui suggère une participation limitée aux initiatives de recherche mondiales. De plus, 8 % des répondants indiquent que la recherche internationale est principalement menée par des centres de recherche spécifiques, ce qui témoigne d'une approche plus concentrée des efforts de recherche mondiaux (figure 82).



Dans l'ensemble, ces résultats montrent la variété des façons dont les établissements s'impliquent dans la recherche internationale et mettent en lumière la diversité des approches dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Il est intéressant de voir comment la situation évolue lorsque nous divisons les EES en fonction de leur orientation en termes d'enseignement et/ou de recherche (tableau 33).

Comment caractériseriez-vous l'implication de votre établissement dans la recherche internationale ?	Principalement axé sur la recherche	Axé à peu près à part égale à la fois sur l'enseignement et la recherche	Établissement d'enseignement uniquement
--	-------------------------------------	--	---

Il y a très peu d'implication dans la recherche internationale	0%	9%	24%
Un certain nombre de recherches internationales sont menées par des chercheurs individuels	5%	19%	42%
Il existe un certain nombre de projets de recherche internationaux et de collaborations à l'échelle de la faculté/du département	14%	26%	15%
La recherche internationale a tendance à être principalement conduite par des centres de recherche particuliers	10%	8%	6%
L'établissement est impliqué dans de nombreux projets de recherche et de collaborations internationales disciplinaires et/ou multidisciplinaires	71%	38%	13%

Il est clair que l'orientation enseignement/recherche de l'établissement a un impact sur son implication dans la recherche internationale.

Soixante et onze pour cent des EES principalement axés sur la recherche sont fortement impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires et tous sont impliqués dans la recherche internationale.

En revanche, 66 % des EES principalement axés sur l'enseignement ont très peu d'implication dans la recherche internationale (24 %) ou c'est principalement une initiative de chercheurs individuels (42 %).

Les EES qui se concentrent à peu près également sur l'enseignement et la recherche ont une répartition plus diversifiée, la plus grande proportion d'entre eux (38 %) étant impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires comme les EES principalement axés sur la recherche. Cependant un quart (26 %) ont un certain nombre de collaborations et de projets de recherche internationaux au niveau de la faculté/département.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il existe de petites différences entre les EES publics et privés. Plus d'EES publics (34 %) sont impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires que les EES privés (25 %), mais, au contraire, il y a plus d'EES privés où il y a très peu d'implication dans la recherche internationale que les EES publics (17 % contre 11 %).

Cela pourrait s'expliquer par le fait que, pour les établissements privés, le pourcentage d'EES principalement axés sur l'enseignement est deux fois plus élevé que celui des établissements publics.

Pour vérifier si tel est le cas, l'analyse est répétée en ne tenant compte que des EES axés à peu près également sur l'enseignement et la recherche. Cependant, de manière intéressante, les résultats sont les mêmes ; encore plus d'EES publics (40 %) sont impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires que les EES privés (32 %), et plus d'EES privés où il y a très peu d'implication dans la recherche internationale que les EES publics (12 % contre 8 %).

Il semble donc y avoir un effet de la nature privée ou publique des établissements sur leur implication dans la recherche internationale.

Effectuer une analyse régionale n'est pas simple car la répartition des EES s'identifiant comme axés sur l'enseignement/la recherche n'est pas uniforme dans les différentes régions, comme souligné dans la section précédente. En particulier, le pourcentage d'EES principalement axés sur l'enseignement varie de 9 % en Afrique subsaharienne à 42 % en Amérique latine & dans les Caraïbes.

Effectuer une analyse régionale incluant les trois types d'EES par orientation ensemble donnerait des résultats biaisés. Pour éviter ce problème, l'analyse régionale est effectuée en ne tenant compte que des EES axés à peu près également sur l'enseignement et la recherche (470 EES). Le nombre d'EES se concentrant principalement sur l'enseignement ou principalement sur la recherche est trop faible pour permettre une analyse régionale.

L'Amérique du Nord est la région avec le pourcentage le plus élevé d'EES impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires, avec 48 % l'indiquant dans l'enquête. Ce groupe est le plus grand dans toutes les régions sauf en Afrique subsaharienne.

Le plus grand groupe en Afrique subsaharienne est constitué des EES où une certaine recherche internationale est menée par des chercheurs individuels (33 %). Assez surprenant, ce pourcentage est également élevé en Amérique du Nord (32 %), ce qui montre une situation assez polarisée en ce qui concerne l'implication dans la recherche internationale dans cette région.

L'Afrique subsaharienne est également la région avec le pourcentage le plus élevé de très peu d'implication dans la recherche internationale (23 %). Lorsque nous ajoutons ce pourcentage à celui des EES où seule une partie de la recherche internationale est menée par des chercheurs individuels, cela représente plus de la moitié des EES de la région (56 %). Il s'agit d'un résultat préoccupant pour l'Afrique subsaharienne car il montre que la région est à la traîne en ce qui concerne l'implication dans la recherche internationale.

L'Asie et le Pacifique présente un cas intéressant du fait que les EES sont répartis à peu près à part égale entre les cinq niveaux d'implication dans la recherche internationale.

Dans toutes les autres régions, la majorité des EES sont impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires ou ont un certain nombre de collaborations et de projets de recherche internationaux au niveau de la faculté/département.

Comment caractériseriez-vous l'implication de votre établissement dans la recherche internationale ?	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Il y a très peu d'implication dans la recherche internationale	21%	4%	11%	23%	9%	0%
Un certain nombre de recherches internationales sont menées par des chercheurs individuels	18%	17%	14%	33%	24%	32%

Il existe un certain nombre de projets de recherche internationaux et de collaborations à l'échelle de la faculté/du département	21%	26%	33%	18%	24%	16%
La recherche internationale a tendance à être principalement conduite par des centres de recherche particuliers	16%	10%	6%	5%	4%	4%
L'établissement est impliqué dans de nombreux projets de recherche et de collaborations internationales disciplinaires et/ou multidisciplinaires	24%	43%	36%	21%	39%	48%

Comparaison avec la 5^{ème} Enquête mondiale

La comparaison de ces résultats avec ceux de la 5^{ème} Enquête mondiale révèle quelques changements intéressants dans les approches des établissements concernant leur implication dans la recherche internationale.

L'édition actuelle indique une augmentation des établissements engagés dans une large gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires, avec 31 % signalant une telle implication, contre 24 % dans la 5^{ème} édition. Le pourcentage de répondants indiquant que certaines recherches internationales sont menées par des chercheurs individuels reste quant à lui relativement stable, autour de 26 % dans les deux enquêtes.

Dans le domaine des projets et collaborations de recherche internationale au niveau de la faculté ou du département, une baisse est évidente dans la présente édition, avec 22 % signalant un tel engagement, contre 27 % dans la 5^{ème} édition. En revanche, la proportion d'établissements signalant une implication très limitée dans la recherche internationale a légèrement diminué, passant de 15 % dans la 5^{ème} édition à 13 % dans l'enquête actuelle.

Enfin, il est important de souligner qu'à part la suppression de l'option « Je ne sais pas », une modification notable a été apportée aux options de réponse entre les deux éditions. L'option « Notre établissement est impliqué dans la définition de projets de recherche nationaux », qui représentait 4 % des réponses dans la 5^{ème} Enquête mondiale, a été remplacée dans la 6^{ème} Enquête mondiale par « La recherche internationale est principalement conduite par des centres de recherche particuliers », une option qui a été retenue dans 8 % des réponses.

En résumé, la comparaison souligne la nature dynamique de l'implication dans la recherche internationale au sein des EES, révélant des changements dans les modèles de collaboration, les priorités institutionnelles et l'implication des centres de recherche au fil du temps.

Au niveau régional, la 6^{ème} Enquête mondiale témoigne d'une montée des EES impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires en Amérique du Nord (passant de 28 % à 48 %), en Amérique latine & dans les Caraïbes (passant de 19 % à 36 %) et surtout en Afrique du Nord & au Moyen-Orient (39 % dans la 6^{ème} Enquête mondiale, tandis que dans la 5^{ème} édition, c'était 4 % au Moyen-Orient et 29 % en Afrique dans son ensemble).

Au contraire, la situation semble s'être aggravée en Afrique subsaharienne où le pourcentage d'EES avec très peu d'implication dans la recherche internationale est désormais de 21 %, alors qu'il était de 15 % pour l'Afrique dans son ensemble dans la 5^{ème} édition.

La situation n'a pas beaucoup changé en Europe, où une légère augmentation du pourcentage d'EES impliqués dans une gamme de projets de recherche internationaux disciplinaires et/ou multidisciplinaires peut être observée (passant de 36 % dans la 5^{ème} édition à 43 % dans la 6^{ème} édition) ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique où la situation diversifiée observée dans la 6^{ème} édition était déjà présente au moment de la 5^{ème} édition.

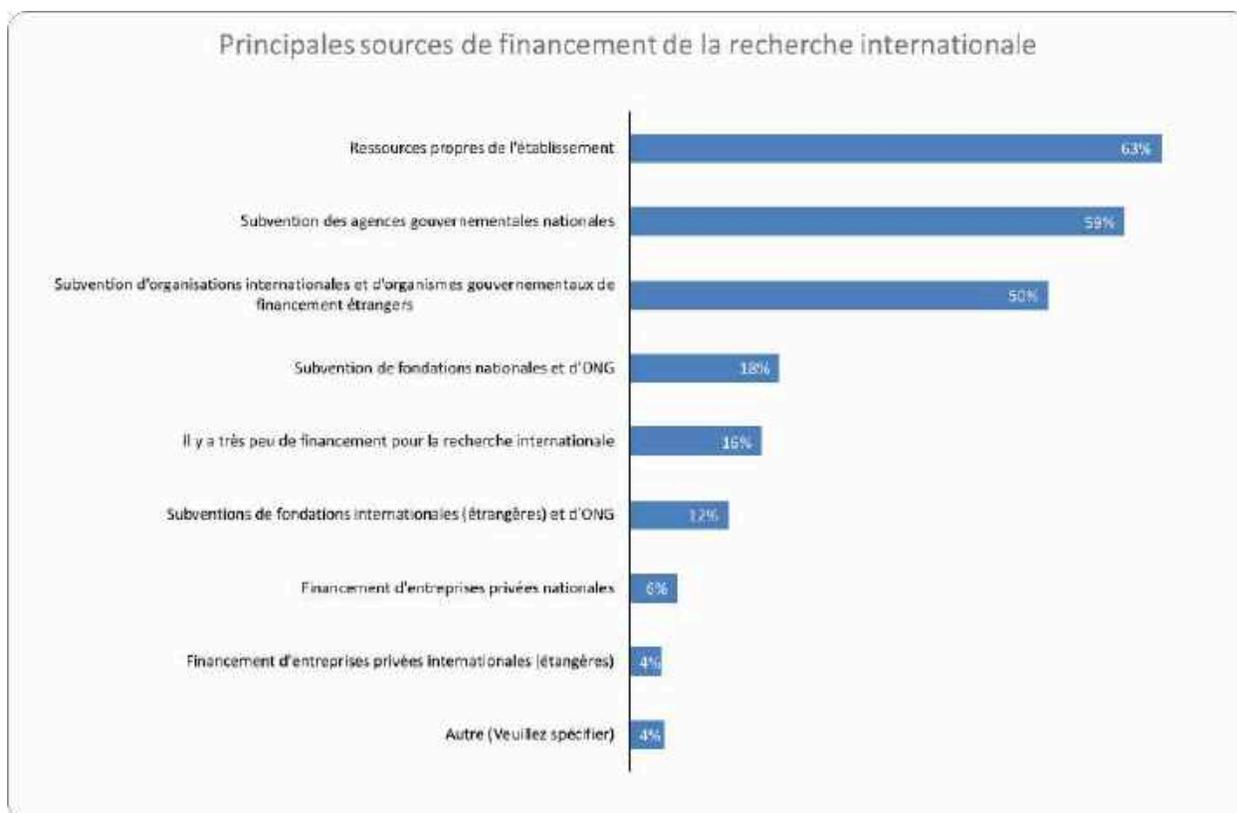
Principales sources de financement de la recherche internationale

Obtenir un financement adéquat est essentiel pour faciliter la recherche internationale au sein des EES. Pour évaluer les principales sources de financement de la recherche internationale, les répondants ont été interrogés sur les trois principales sources de financement dans leurs établissements.

Les résultats révèlent que trois principales sources de financement sont principalement mises en évidence par les EES :

1. Les ressources propres de l'établissement (63 %)
2. Les subventions des organismes gouvernementaux nationaux (59 %)
3. Les subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères (50 %).

En revanche, d'autres sources de financement sont considérées comme ayant une importance significativement plus faible, ce qui indique une disparité considérable par rapport aux trois principales sources. Par exemple, le pourcentage de répondants signalant les fonds provenant d'entreprises privées comme l'une des principales sources clôture la liste avec à peine 4 % (figure 83).



Dans l'ensemble, la prédominance des trois principales voies de financement met en évidence le rôle instrumental qu'elles jouent dans la promotion des initiatives de recherche internationale au sein des EES.

Une fois de plus, l'orientation enseignement/recherche des établissements est très importante. Au sein des EES principalement axés sur la recherche et des EES axés à peu près également sur l'enseignement et la recherche, la majorité des EES identifient les mêmes trois principales sources de financement.

Cependant, la majorité des EES axés principalement sur l'enseignement identifient leurs propres ressources institutionnelles comme la principale source de financement de la recherche internationale.

Ces types d'EES sont également les seuls avec un pourcentage non négligeable d'EES ayant presque aucun financement pour la recherche internationale (27 %).

En revanche, les EES principalement axés sur la recherche ont une meilleure capacité à attirer des subventions des organismes gouvernementaux nationaux (86 % d'entre elles, ce qui en fait leur source de financement la plus courante) et des subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères (76 %). Un quart d'entre elles ont également indiqué les subventions des fondations et ONG internationales (étrangères) comme une source de financement importante.

Une fois de plus, l'orientation vers la recherche des EES semble avoir principalement des répercussions sur leur capacité à obtenir des subventions des agences nationales ou internationales, tandis que les EES

principalement axés sur l'enseignement doivent davantage s'appuyer sur l'utilisation des ressources de l'établissement.

Principales sources de financement pour la recherche internationale	Principalement axé sur la recherche	Axé à peu près à part égale à la fois sur l'enseignement et la recherche	Établissement d'enseignement uniquement
Ressources propres de l'établissement	52%	63%	66%
Subventions des agences gouvernementales nationales	86%	63%	48%
Subventions d'organisations internationales et d'organismes gouvernementaux de financement étrangers	76%	57%	32%
Subvention de fondations nationales et d'ONG	15%	18%	17%
Subventions de fondations internationales (étrangères) et d'ONG	24%	12%	8%
Financement d'entreprises privées nationales	15%	7%	3%
Financement d'entreprises privées internationales (étrangères)	0%	5%	1%
Il y a très peu de financement pour la recherche internationale	0%	11%	27%
Autre	5%	5%	3%

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Afin d'éviter les effets de sur-représentation des établissements axés sur l'enseignement, tant l'analyse du rapport entre les EES publics et privés que l'analyse régionale sont effectuées uniquement sur les EES axés à peu près à part égale sur l'enseignement et la recherche.

Quatre-vingt-un pour cent des EES privés s'appuient sur leurs ressources institutionnelles pour l'internationalisation de la recherche et aucune autre source de financement n'est courante chez la majorité des EES privés. En revanche, les subventions des organismes gouvernementaux nationaux sont la source de financement la plus courante pour les EES publics (72 %), suivies des subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères (64 %) et seulement ensuite des ressources propres de l'établissement (55 %). Par conséquent, les résultats montrent une plus grande capacité des EES publics à attirer des subventions des agences nationales et internationales par rapport aux EES privés, qui sont presque obligés de s'appuyer sur leurs propres ressources pour mener des recherches internationales.

L'analyse régionale révèle des différences intéressantes entre les régions.

L'Europe et l'Amérique du Nord sont les deux seules régions où la source de financement la plus courante provient des subventions des organismes gouvernementaux nationaux, les trois quarts des EES européens ayant indiqué cela comme la principale source de financement, et un chiffre remarquable de 92 % des EES nord-américains ont fait de même. Cette source de financement est également courante en Amérique latine et dans les Caraïbes (60 %). En revanche, elle n'est pas courante en Afrique du Nord et au Moyen-Orient où seulement 35 % des EES ont indiqué disposer d'une telle source de financement.

Dans toutes les autres régions que l'Europe et l'Amérique du Nord, la source de financement la plus courante est les ressources institutionnelles. Cette source de financement est courante dans la majorité des EES de toutes les régions et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Afrique subsaharienne, elle est la seule courante dans la majorité des EES.

Les subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères sont également une source de financement très courante dans toutes les régions, avec des pourcentages d'EES qui en bénéficient qui vont de 47 % en Amérique latine et dans les Caraïbes à 67 % en Europe.

Aucune autre source de financement n'est courante dans la majorité des EES, sauf les subventions des fondations nationales et ONG, qui sont courantes dans 56 % des EES nord-américains.

Le pourcentage d'EES n'ayant aucun financement pour la recherche internationale est très faible en Asie et dans le Pacifique, en Europe et en Amérique du Nord (moins de 5 %), mais atteint 15 % en Afrique du Nord & au Moyen-Orient, 23 % en Amérique latine & dans les Caraïbes et 23 % en Afrique subsaharienne.

Principales sources de financement de la recherche internationale	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Ressources propres de l'établissement	66%	52%	73%	67%	76%	56%
Subventions des agences gouvernementales nationales	47%	75%	60%	47%	35%	92%
Subventions d'organisations internationales et d'organismes gouvernementaux de financement étrangers	61%	67%	47%	49%	49%	56%
Subvention de fondations nationales et d'ONG	8%	16%	18%	15%	19%	56%
Subventions de fondations	13%	11%	15%	21%	9%	0%

internationales (étrangères) et d'ONG						
Financement d'entreprises privées nationales	8%	6%	5%	5%	11%	8%
Financement d'entreprises privées internationales (étrangères)	3%	4%	4%	13%	6%	12%
Il y a très peu de financement pour la recherche internationale	5%	4%	20%	23%	15%	4%
Autre (Veuillez spécifier)	5%	6%	4%	5%	2%	0%

Comparaison avec la 5^{ème} Enquête mondiale

Une comparaison directe avec la 5^{ème} Enquête mondiale n'est pas possible en raison du changement dans la formulation de la question, passant du choix de la principale source au choix des trois sources les plus importantes. Une comparaison n'est pas non plus possible du fait des modifications légères dans la liste prédéfinie des options. L'ajout des « Subventions des fondations nationales et ONG » et du « Financement des entreprises privées nationales », ainsi que la suppression de l'option « ne sais pas », pourraient avoir un impact sur la comparaison. Néanmoins, une perspective intéressante sur les principales sources de financement de la recherche internationale est toujours évidente.

Dans la 5^{ème} Enquête mondiale, les principales sources de financement de la recherche internationale étaient notablement centrées autour des subventions des organisations et des agences internationales, des subventions des agences nationales et des ressources propres de l'établissement. Dans l'enquête actuelle, ces trois sources continuent de dominer et il est évident qu'elles restent cruciales pour les initiatives de recherche internationale.

Des variations plus intéressantes peuvent être observées au niveau régional.

En Afrique subsaharienne, l'importance des subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères, qui avait été identifiée comme la principale source de financement par l'Afrique dans son ensemble dans la 5^{ème} Enquête mondiale, semble avoir diminué. En même temps, l'importance du financement institutionnel semble avoir augmenté. Si cela est vrai, c'est une évolution inquiétante car les établissements ayant moins accès aux subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères doivent davantage s'appuyer sur leur propre financement institutionnel pour mener des recherches internationales.

En Asie et dans le Pacifique, tout comme en Europe, la situation semble également avoir légèrement changé. Si les trois principales sources de financement restent les mêmes dans les deux régions, il semble que l'importance des subventions des organisations internationales et des agences gouvernementales de financement étrangères ait légèrement diminué alors que le financement institutionnel a augmenté dans les deux régions. En Europe, l'importance des subventions des agences gouvernementales nationales semble également avoir augmenté.

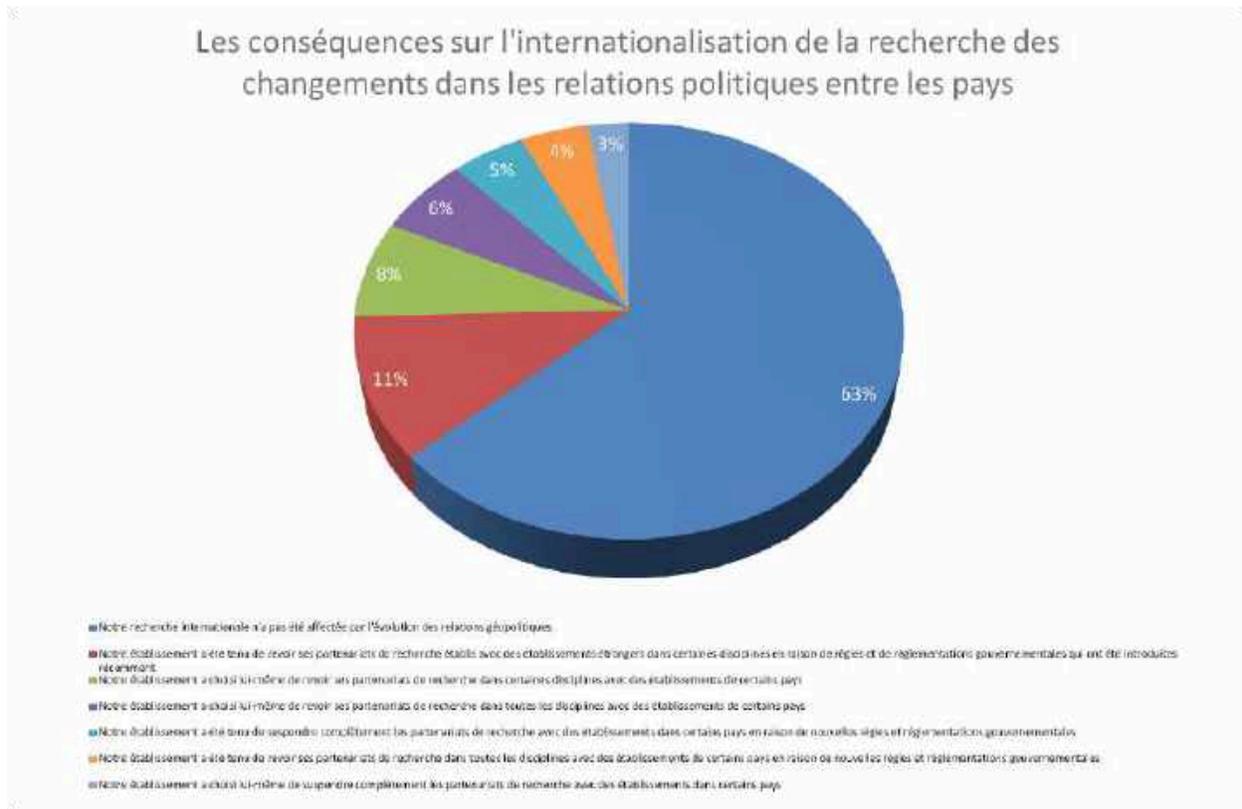
En revanche, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (comparé aux résultats pour le Moyen-Orient seulement) et dans les Amériques, la situation ne semble pas avoir beaucoup changé depuis celle de la 5^{ème} Enquête mondiale.

Effet des changements dans les relations politiques entre les pays sur l'internationalisation de la recherche

Au milieu du contexte dynamique des relations politiques mondiales changeantes au cours des cinq dernières années, les répondants ont été invités à évaluer l'impact de ces changements sur l'internationalisation de la recherche dans leurs établissements respectifs.

Comme le montre la figure 82, la grande majorité des répondants ont indiqué aucun impact sur la recherche internationale de leurs établissements (61 %). Bien que cette réponse dominante unique montre l'expérience prédominante, d'autres ont également émergé, bien qu'avec des résultats nettement inférieurs. Par exemple, seuls 11 % ont mentionné que leurs établissements devaient « réviser les partenariats de recherche en raison de règles et de réglementations gouvernementales nouvellement introduites », tandis qu'un encore plus faible nombre de 3 % des répondants ont mis en évidence que leurs établissements avaient « complètement suspendu les partenariats de recherche avec certains pays par choix ».

En résumé, il semble que les relations politiques changeantes entre les pays n'aient pas eu d'impact majeur sur l'internationalisation de la recherche au sein des EES. Néanmoins, ce spectre de réponses encapsule les différentes façons dont les établissements naviguent entre la collaboration en matière de recherche et les changements géopolitiques (figure 84).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

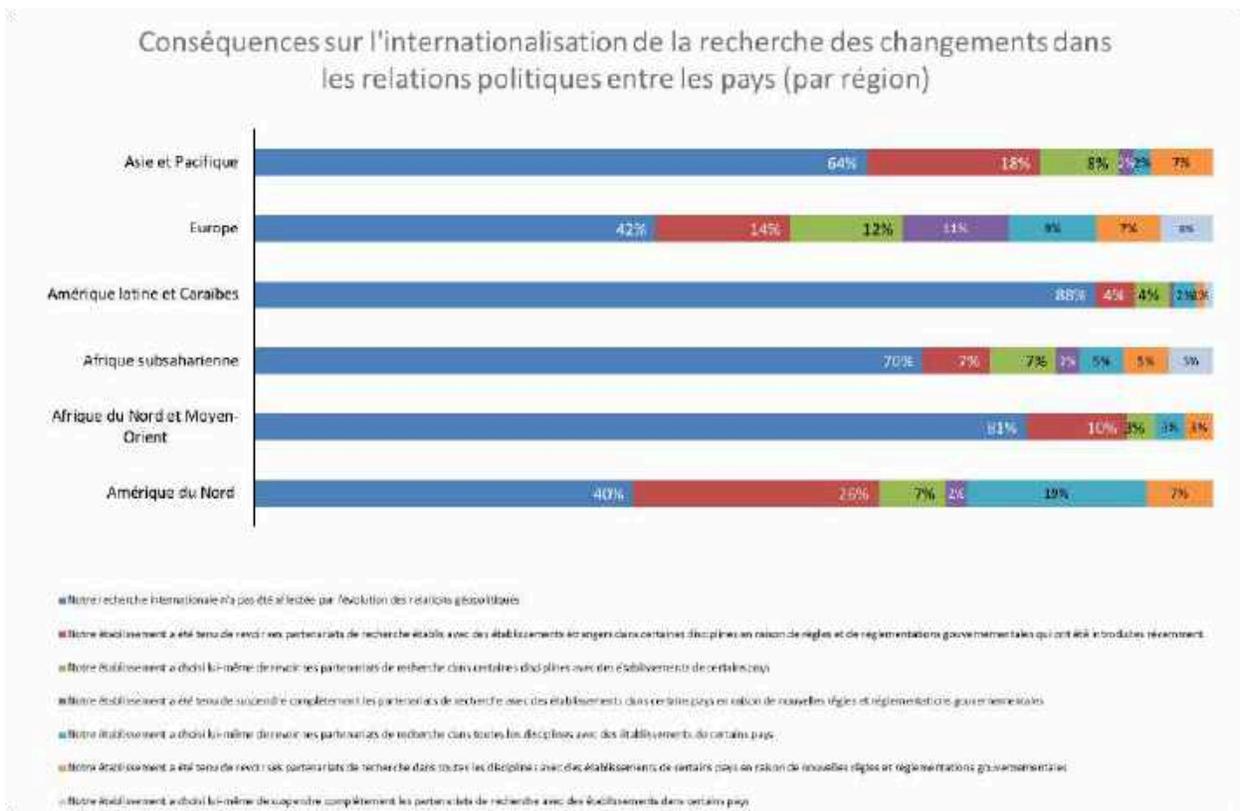
Les EES publics ont été plus touchés que les EES privés par les changements dans les relations politiques entre certains pays du monde, même si la majorité des deux ont déclaré qu'ils n'avaient pas été affectés (76 % pour les EES privés et 56 % pour les EES publics). Il est intéressant de noter que toutes les options sélectionnées sont plus élevées pour les EES publics que pour les privés, tant celles identifiant les changements induits par les réglementations des gouvernements que celles identifiant les changements entrepris par la décision de l'établissement lui-même.

Analyser l'impact des tensions politiques changeantes sur l'internationalisation de la recherche par région fournit une perspective précieuse pour comprendre les variations potentielles. Alors que le modèle de réponse mondiale indique un manque d'impact prédominant, les différences régionales peuvent éclairer la manière dont les changements géopolitiques ont été perçus et gérés différemment dans diverses parties du monde.

La première différence à noter est que tandis qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (88 %), en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (81 %), en Afrique subsaharienne (70 %) et en Asie et dans le Pacifique (64 %), la majorité des répondants ont indiqué que les changements dans les relations politiques n'avaient eu aucun impact significatif sur les efforts de recherche internationale de leurs établissements, en Europe et en Amérique du Nord, ces pourcentages chutent à 42 % et 40 % respectivement, indiquant que la majorité des EES dans ces deux régions ont été impactés par les changements dans les relations entre certains pays du monde.

En Europe, des différences subtiles émergent parmi les autres options, mais en raison des pourcentages relativement plus élevés au travers des diverses options de réponse, on peut relever une gamme d'impacts plus diversifiée. En revanche, en Amérique du Nord, deux des options se démarquent : « Notre établissement a été tenu de réviser ses partenariats de recherche dans certaines disciplines avec des établissements dans certains pays en raison de nouvelles règles et réglementations gouvernementales » est particulièrement notable, avec un taux de réponse de 26 % — bien plus élevé que dans toutes les autres régions. Tout aussi intéressants sont les 19 % de répondants indiquant que « Notre établissement a choisi lui-même de réviser ses partenariats de recherche dans toutes les disciplines avec des établissements dans certains pays ». Cela semble indiquer que les EES en Amérique du Nord ont été tenus de réviser les partenariats de recherche dans certaines disciplines avec des établissements dans certains pays du fait de nouvelles règles et réglementations gouvernementales. Certaines d'entre eux sont allés plus loin et ont décidé de réviser leurs partenariats de recherche dans toutes les disciplines avec des établissements dans certains pays.

En résumé, les analyses régionales révèlent comment les changements dans les relations politiques entre certains pays du monde ont eu des répercussions sur l'internationalisation de la recherche, particulièrement en Europe et en Amérique du Nord, mais pas de manière aussi significative dans toutes les autres régions. Ces différences mettent en évidence différents degrés de vulnérabilité et de réactivité aux dynamiques géopolitiques, soulignant davantage l'interaction complexe entre la collaboration en matière de recherche et l'évolution des relations internationales (figure 85).



Finalement, l'analyse des réponses au niveau national pour les pays disposant d'un nombre suffisant de réponses révèle malheureusement un certain niveau d'incohérence dans la manière dont les EES ont répondu aux questions. Par exemple, en examinant les réponses de l'Allemagne, qui dispose d'un nombre suffisant de réponses pour être statistiquement pertinentes, 27 % des EES ont répondu que leur établissement avait été contraint de réviser ses partenariats de recherche dans certaines disciplines spécifiques avec des établissements dans certains pays en raison de règles et de réglementations gouvernementales nouvellement introduites, tandis que 8 % ont indiqué que leur établissement avait été contraint de suspendre complètement les partenariats de recherche avec des établissements dans certains pays en raison de nouvelles règles et réglementations gouvernementales. Par ailleurs, 16 % ont indiqué que leur recherche internationale n'avait pas été affectée par les relations politiques changeantes. Cela ne devrait pas être possible car les règles et réglementations gouvernementales s'appliquent à toutes les EES du pays, et donc le fait que certaines EES aient dû suspendre tous les partenariats de recherche, tandis que d'autres seulement dans certaines disciplines spécifiques et d'autres pas du tout, semble douteux.

Le même niveau d'incohérence est également présent en Argentine et au Mexique, les deux autres pays disposant d'un nombre suffisant de réponses pour être statistiquement pertinents, mais dans ce cas, comme plus de 90 % ont signalé que la recherche internationale n'était pas affectée par les relations politiques changeantes, il est clair que les quelques EES signalant un effet des règles et réglementations gouvernementales nouvellement introduites doivent être considérés comme des valeurs aberrantes.

Par conséquent, il convient d'utiliser la prudence dans l'interprétation des résultats de cette question, qui pourraient également révéler un certain manque de connaissance ou de compréhension des règles et réglementations gouvernementales nouvellement introduites.



**INTERNATIONALISATION ET
ENGAGEMENT
SOCIÉTAL/COMMUNAUTAIRE**

Partie F. Internationalisation et engagement sociétal/communautaire

La présente partie examine le lien entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire : l'éventuelle existence de ce lien, les façons dont il est mis en œuvre et les répercussions de l'internationalisation sur la promotion de la compréhension interculturelle et la lutte contre le racisme et la xénophobie. Les principaux résultats sont rapportés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie F

Lien entre internationalisation et engagement sociétal/communautaire

- La majorité des répondants (60%) ont indiqué qu'il existe un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans leurs établissements. Cependant, seuls 22% réalisent une évaluation prouvant que les activités sont un moyen de bénéficier à la communauté locale ;
- L'Asie et le Pacifique sont la région où le pourcentage le plus élevé d'EES (69%) ont indiqué qu'il existe un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire. Cependant, le pourcentage le plus élevé d'EES qui réalisent également une évaluation prouvant cela se trouve en Afrique subsaharienne (30%).

Les façons de lier internationalisation et engagement sociétal/communautaire

- Les EES adoptent de nombreuses façons de lier l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire, les plus courantes étant l'organisation d'événements impliquant des intervenants internationaux d'autres pays, l'engagement de l'établissement dans les régions et les zones avoisinantes ainsi que le développement actif et la promotion de la coopération internationale au développement ;
- En général, les activités qui sont courantes le sont dans toutes les régions, mais il y a quelques exceptions, par exemple « Les enseignants et les chercheurs sont encouragés à fournir des services communautaires ou à mener d'autres activités d'engagement communautaire avec des partenaires étrangers » est l'activité la plus courante en Afrique subsaharienne, mais pas dans les autres régions.

Répercussions de l'internationalisation sur la compréhension interculturelle ainsi que sur le racisme et la xénophobie

- La majorité des répondants (84%) ont indiqué que l'internationalisation a joué un rôle positif dans la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie, non seulement au sein de leurs établissements mais aussi dans la communauté locale ;
- Malgré quelques différences mineures, les résultats régionaux confirment l'impact global positif de l'internationalisation sur la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie dans toutes les régions du monde.

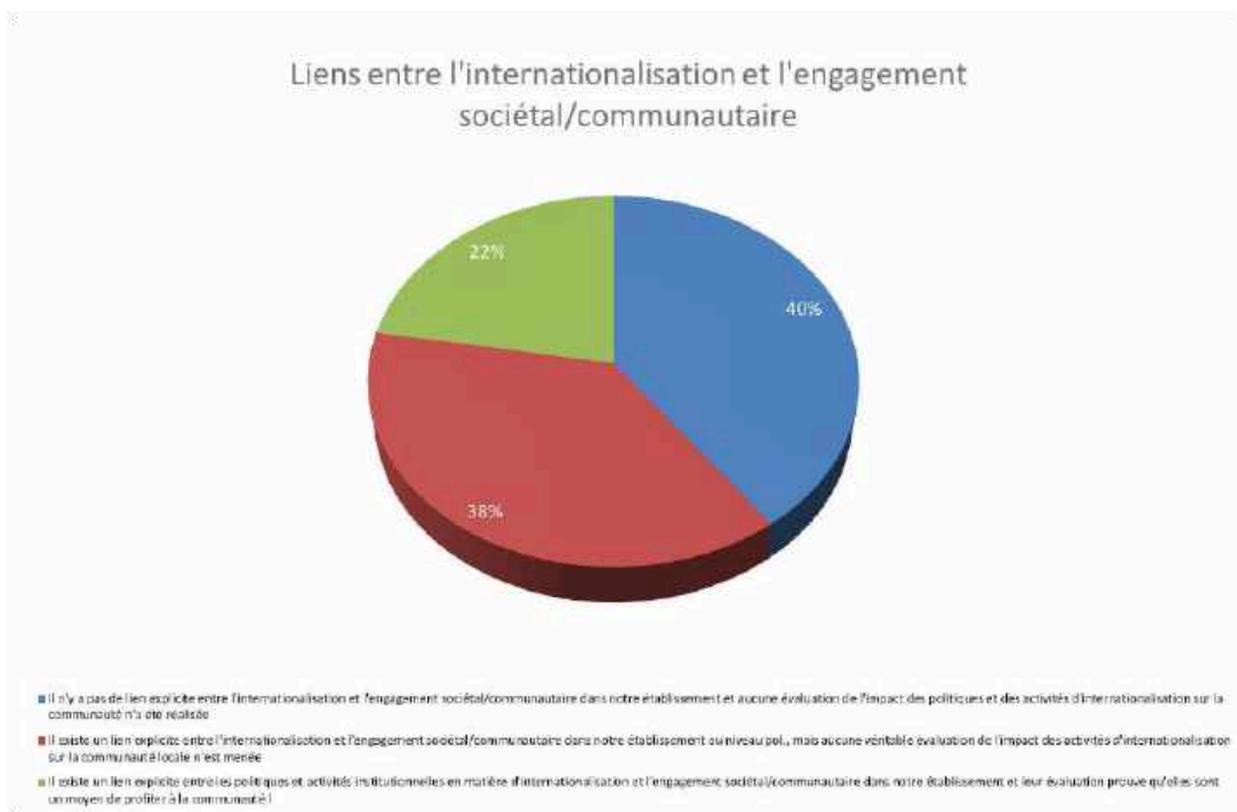
Lien entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire

L'intersection entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans l'enseignement supérieur revêt une importance capitale pour garantir que les EES sont des contributeurs actifs à leurs communautés locales et vice versa. Cette section examine dans quelle mesure ces deux aspects sont interconnectés au sein des EES dans le monde entier.

Un pourcentage significatif de 60 % des répondants au niveau mondial a indiqué un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans leurs établissements. Cela souligne la reconnaissance que ces deux facettes de l'enseignement supérieur se renforcent mutuellement.

Cependant, il convient de noter que parmi ces répondants, un pourcentage substantiel de 38 % a indiqué qu'il n'y avait pas de véritable évaluation des répercussions de l'internationalisation sur la communauté locale. Cela signifie un éventuel manque de compréhension des résultats tangibles et des avantages que l'internationalisation peut apporter à la société environnante.

De manière intéressante, 40 % des répondants ont déclaré qu'il n'y avait aucun lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans leurs établissements. En substance, cela suggère qu'une partie importante des établissements ne perçoit pas ou ne reconnaît pas de lien direct entre leurs efforts d'internationalisation et leur engagement avec la communauté locale (figure 86).

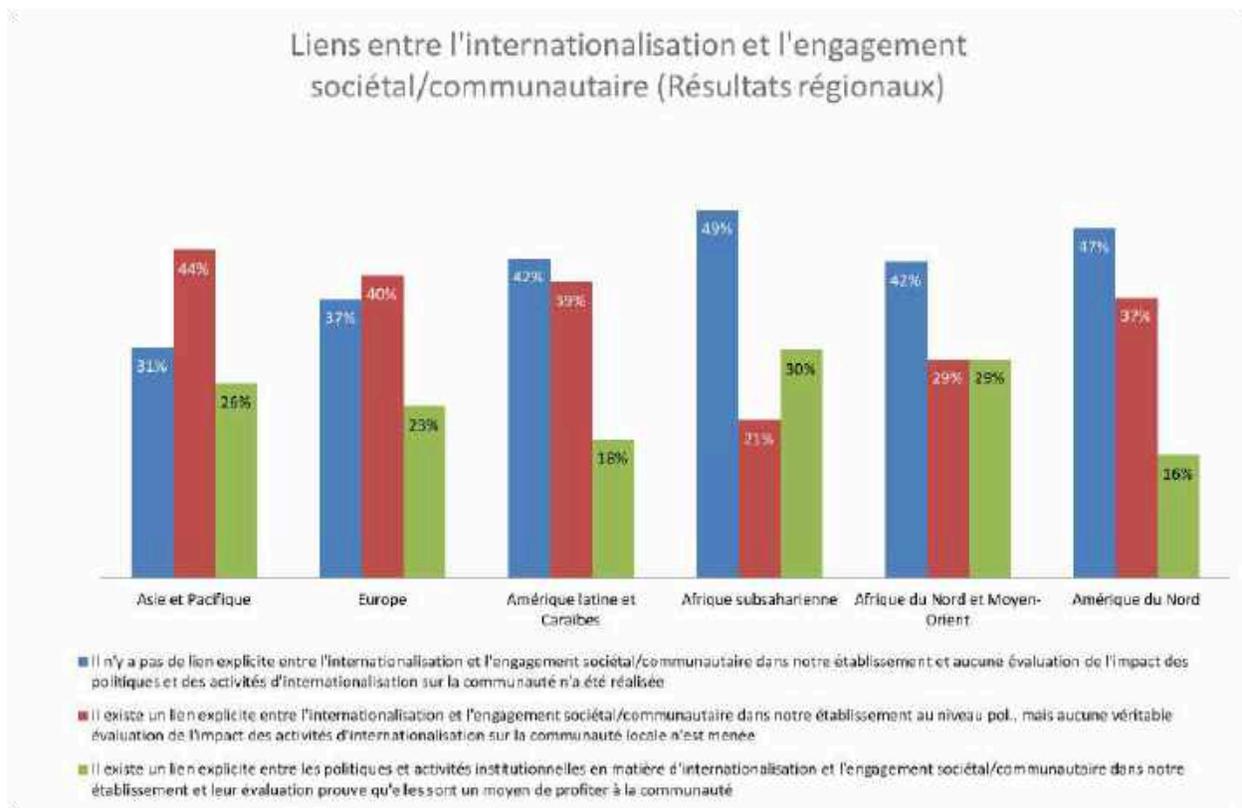


Compte tenu de la nature implicite de cette déconnexion, il est crucial pour les établissements de réfléchir à la manière dont leurs stratégies d'internationalisation peuvent être plus intentionnellement liées à l'engagement sociétal/communautaire, reconnaissant le potentiel de ces efforts à se renforcer mutuellement (figure 86).

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différences majeures entre les EES privés et publics en ce qui concerne la relation entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire.

La figure 87 offre une perspective régionale sur la relation entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire.



En Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord, près de la moitié des répondants ont indiqué l'absence de lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire. Cependant, des tendances distinctes émergent entre ces régions lorsqu'on examine les établissements affirmant un tel lien. En Afrique subsaharienne, 30 % des répondants ont affirmé que leurs établissements reconnaissent non seulement cette relation, mais l'ont également concrétisée grâce à des politiques d'internationalisation et des évaluations d'impact associées qui mettent en évidence les avantages pour la communauté locale – ce qui constitue pourcentage le plus élevé de toutes les régions. Par contraste, l'Amérique du Nord rapporte principalement un lien explicite au niveau des politiques,

avec 37 % des répondants indiquant cela. Cependant, une évaluation d'impact complète reste largement absente, seuls 16 % des établissements d'Amérique du Nord signalant la présence des deux.

En Asie et au Pacifique, un solide chiffre de 70 % des répondants ont indiqué l'existence d'un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans leurs établissements. Parmi ceux-ci, 44 % ont indiqué que ce lien se manifeste principalement au niveau des politiques, sans aucune évaluation d'impact accompagnante.

La situation est similaire en Europe, avec 40 % des répondants signalant l'existence d'un lien explicite entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans leurs établissements mais sans aucune évaluation d'impact accompagnante.

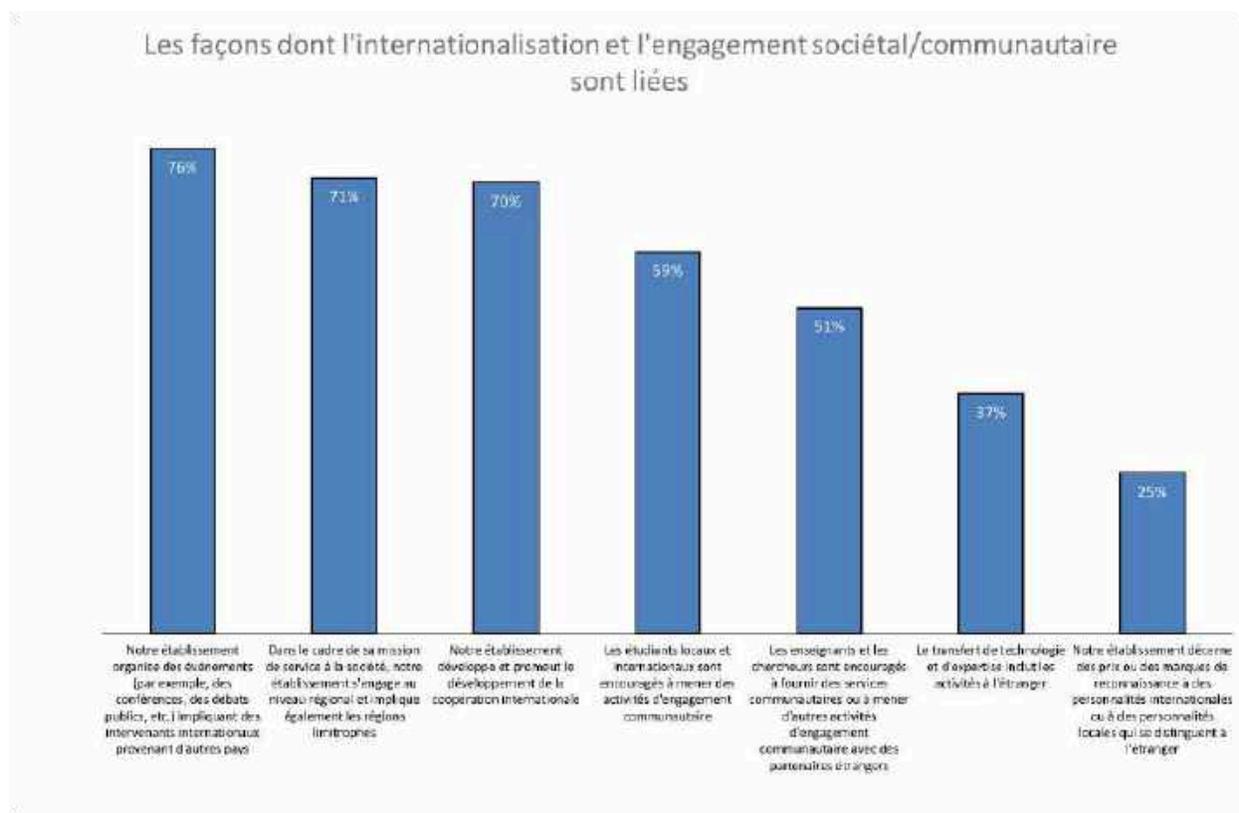
L'Amérique latine et les Caraïbes connaissent également une situation similaire. Cependant, dans cette région, le plus grand groupe d'EES est celui qui ne possède aucun lien entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire (42 %).

L'absence de lien entre internationalisation et engagement sociétal/communautaire a également été mise en évidence par le plus grand groupe d'EES en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (42 %). Toutefois, dans cette région le pourcentage d'établissements où tout lien existe uniquement au niveau des politiques, sans aucune évaluation d'impact parallèle, et le pourcentage d'établissements menant également une évaluation des activités d'internationalisation sur la communauté locale, sont égaux (29 %).

Dans l'ensemble, ces variations régionales présentent les différentes façons dont les établissements du monde entier perçoivent et gèrent l'interaction entre l'internationalisation et leurs communautés locales.

Façons de lier internationalisation et engagement sociétal/communautaire

Les établissements peuvent employer différentes stratégies et pratiques pour favoriser la collaboration entre les initiatives d'internationalisation et les efforts d'engagement communautaire. Les répondants qui ont indiqué dans la question précédente qu'ils lient l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire ont été invités à sélectionner dans une liste comment leurs établissements lient l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire (figure 88).



Comme le montre la figure 88, la stratégie prédominante parmi les EES est l'organisation d'événements impliquant des conférenciers internationaux d'autres pays, avec 76 % des répondants indiquant cette stratégie.

En ligne avec leur mission de service à la société, 71 % des répondants ont affirmé l'engagement de leurs établissements envers les régions et les zones limitrophes en tant qu'aspect crucial de leur engagement sociétal.

Une autre stratégie importante est le développement actif et la promotion de la coopération internationale au développement, avec 70 % des répondants signalant l'engagement de leurs établissements dans ce domaine.

Près de 60 % des répondants ont partagé que leurs établissements encouragent activement l'implication des étudiants (locaux et internationaux) dans des activités communautaires locales.

Plus de la moitié (51 %) des répondants ont souligné le soutien de leurs établissements au personnel académique (y compris les enseignants et les chercheurs) dans leur engagement avec les communautés locales aux côtés de partenaires internationaux.

Seules les deux dernières options sont moins courantes. Pour 37 % des répondants, le transfert de technologie et d'expertise, y compris les activités menées à l'étranger, fait partie intégrante du lien entre l'internationalisation et l'engagement communautaire.

Enfin, l'approche la moins courante, mais tout de même significative, avec un quart des répondants (25 %), consiste à décerner des prix ou des reconnaissances à des personnalités internationales ou locales qui se sont distinguées à l'étranger.

En conclusion, ces approches diverses soulignent la nature dynamique du lien entre l'internationalisation et l'engagement sociétal/communautaire dans les EES. Chaque stratégie représente un effort délibéré pour faire le pont entre les perspectives mondiales et les répercussions au niveau local, renforçant le rôle de l'établissement en tant que catalyseur de changement positif à la fois dans les sphères académiques et communautaires plus larges.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différences substantielles entre les EES privés et publics en ce qui concerne les liens entre l'internationalisation et l'engagement sociétal ou communautaire.

L'analyse régionale révèle à la fois des similitudes et des différences entre les régions.

Plus de 70 % des établissements de toutes les régions organisent des événements (par exemple, des conférences, des débats publics, etc.) avec la participation de conférenciers internationaux venant d'autres pays. Il s'agit de l'activité la plus courante en Europe (80 % des établissements), en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (75 %) et en Amérique du Nord (83 %).

« Dans le cadre de sa mission de service à la société, notre établissement s'engage au niveau régional et implique également les régions limitrophes » est une autre activité courante, présente dans plus de 63 % des établissements de toutes les régions et étant la plus courante en Amérique latine et dans les Caraïbes (74 %) et en Afrique subsaharienne (77 %).

Le développement et la promotion de la coopération au développement international sont également des activités courantes dans la majorité des établissements de toutes les régions et sont les plus courantes en Asie et dans le Pacifique (74 %).

Dans l'ensemble, les activités présentes dans la majorité des établissements au niveau mondial sont également présentes dans la majorité des établissements de toutes les régions, à l'exception des points suivants :

- 1) « Les enseignants et les chercheurs sont encouragés à fournir des services communautaires ou à mener d'autres activités d'engagement communautaire avec des partenaires étrangers » est l'activité la plus courante en Afrique subsaharienne (dans 77 % des établissements) ; elle est également courante en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (63 %) et en Amérique du Nord (57 %), mais présente dans la moitié ou moins des établissements dans toutes les autres régions.
- 2) « Le transfert de technologie et d'expertise inclut les activités à l'étranger » est une activité présente dans la majorité des établissements uniquement en Afrique subsaharienne (dans 64 % des établissements) et en Amérique du Nord (57 %).

Enfin, « Notre établissement décerne des prix ou des marques de reconnaissance à des personnalités internationales ou locales qui se distinguent à l'étranger » est la seule activité qui n'est pas courante dans toutes les régions.

Façons de lier internationalisation et engagement sociétal/communautaire	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Notre établissement organise des événements (par exemple, des conférences, des débats publics, etc.) impliquant des intervenants internationaux provenant d'autres pays	72%	80%	70%	73%	75%	83%
Dans le cadre de sa mission de service à la société, notre établissement s'engage au niveau régional et implique également les régions limitrophes	63%	69%	74%	77%	73%	78%
Les étudiants locaux et internationaux sont encouragés à mener des activités d'engagement communautaire	60%	58%	53%	73%	73%	70%
Notre établissement développe et promeut le développement de la coopération internationale	74%	77%	63%	73%	65%	57%
Les enseignants et les chercheurs sont encouragés à fournir des services communautaires ou à mener d'autres activités d'engagement communautaire avec des partenaires étrangers	47%	50%	43%	77%	63%	57%

Le transfert de technologie et d'expertise inclut les activités à l'étranger	35%	41%	22%	64%	48%	57%
Notre établissement décerne des prix ou des marques de reconnaissance à des personnalités internationales ou à des personnalités locales qui se distinguent à l'étranger	16%	29%	18%	27%	45%	13%

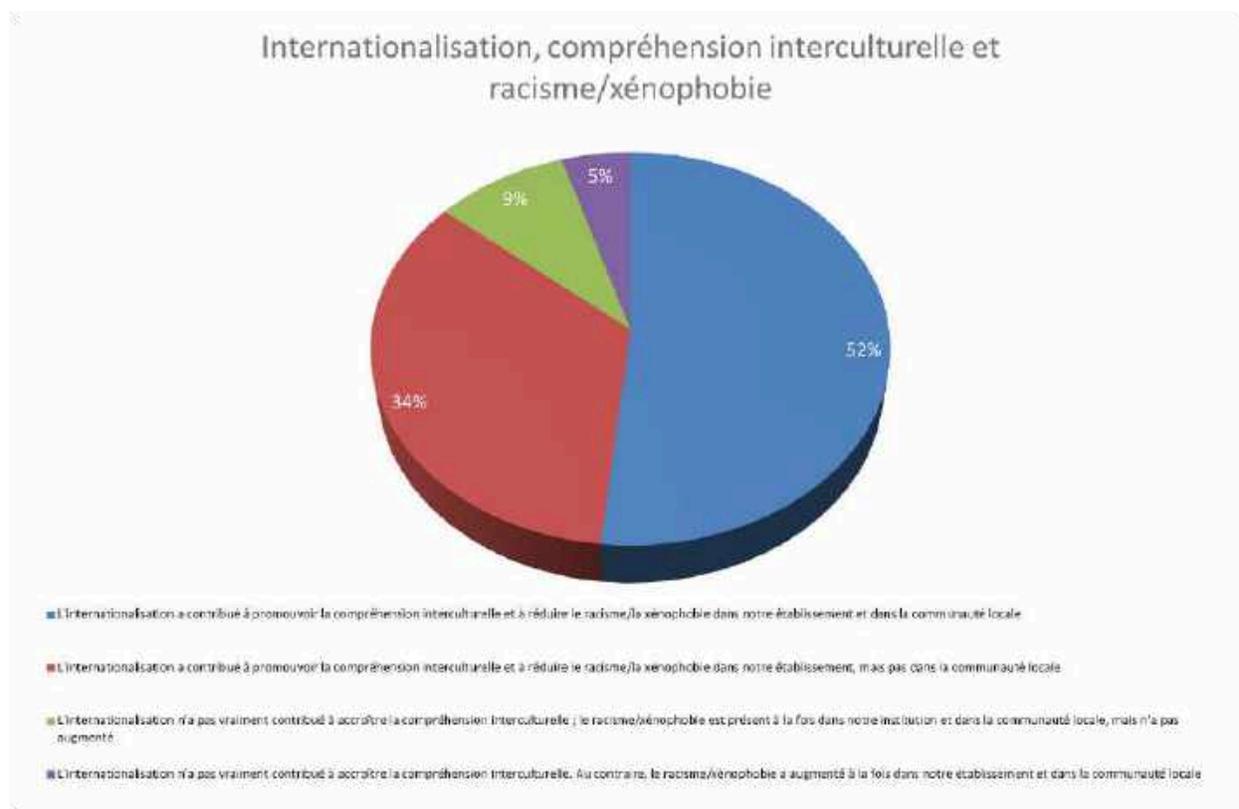
Répercussions de l'internationalisation sur la compréhension interculturelle et le racisme/xénophobie

La compréhension interculturelle et la question du racisme et de la xénophobie au sein des EES et de la société sont des préoccupations critiques pour un environnement éducatif favorable. Les répondants ont été invités à fournir leur perspective sur la question de savoir si les efforts d'internationalisation ont contribué à accroître la compréhension interculturelle et à réduire le racisme et la xénophobie, tant au sein de leurs établissements que dans la communauté locale.

La grande majorité des répondants, soit 84 %, ont indiqué que l'internationalisation a joué un rôle positif dans la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie. Parmi ces répondants, 52 % ont déclaré avoir constaté ces impacts positifs à la fois au sein de leur établissement et dans la communauté locale, tandis que 32 % ont noté ces effets positifs uniquement au sein de l'établissement lui-même.

En revanche, 9 % des répondants ont déclaré que les efforts d'internationalisation n'ont pas contribué à accroître la compréhension interculturelle, et que le racisme et la xénophobie persistent tant au sein de leur établissement que dans la communauté locale.

Enfin, 5 % des répondants ont exprimé leur préoccupation selon laquelle les efforts d'internationalisation n'ont pas seulement échoué à faire augmenter la compréhension interculturelle, mais ont également entraîné une augmentation du racisme et de la xénophobie, tant au sein de leur établissement que dans la communauté locale (figure 89).



En résumé, alors que l'internationalisation a fait d'importants progrès dans la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie au sein des établissements, des défis persistent pour étendre ces impacts positifs à la communauté locale plus large.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différences majeures entre les EES privés et publics concernant l'impact de l'internationalisation sur la compréhension interculturelle et le racisme/xénophobie.

En examinant les résultats régionaux, quelques tendances notables émergent en termes d'impact de l'internationalisation sur la compréhension interculturelle et la réduction du racisme/xénophobie.

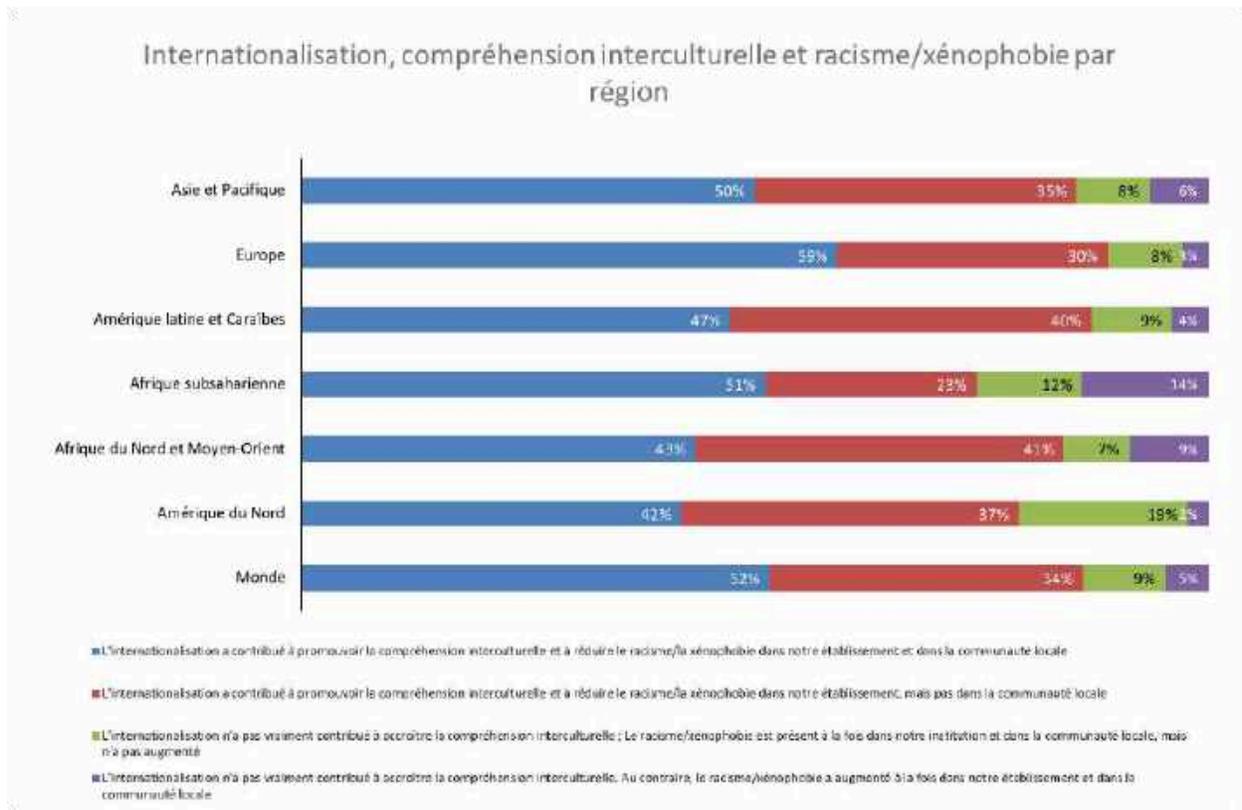
Comme le montre la figure 86, l'Europe se distingue avec 59 % des EES indiquant que l'internationalisation a contribué à accroître la compréhension interculturelle et à réduire le racisme et la xénophobie, tant au sein de leurs établissements que dans la communauté locale. En revanche, ce pourcentage est plus faible en Afrique du Nord et au Moyen-Orient et en Amérique du Nord (43 % et 42 % respectivement).

Cependant, lorsqu'on ne considère que l'impact positif au sein de l'établissement, les pourcentages régionaux montrent une inversion des tendances, car l'Amérique du Nord ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient se distinguent avec respectivement 41 % et 37 %. L'Amérique latine et les Caraïbes affichent également un pourcentage considérable (40 %). En revanche, l'Europe et l'Afrique subsaharienne ont des pourcentages inférieurs à 30 % et 23 % respectivement.

En Amérique du Nord, on observe une distinction notable alors que 19 % des répondants ont déclaré que si l'internationalisation n'a pas accru la compréhension interculturelle, elle n'a pas non plus entraîné une augmentation du racisme/xénophobie.

Enfin, en Afrique subsaharienne, 14 % des établissements ont signalé que l'internationalisation n'a pas contribué à accroître la compréhension interculturelle mais a, en fait, potentiellement exacerbé le racisme/xénophobie.

Dans l'ensemble, les résultats régionaux montrent l'impact positif de l'internationalisation dans la promotion de la compréhension interculturelle et la réduction du racisme et de la xénophobie, notamment au niveau institutionnel, et également dans la société (figure 90).



LES ENJEUX ÉMERGENTS ET LE FUTUR DE L'INTERNATIONALISATION

Partie G. Les enjeux émergents et le futur de l'internationalisation

À mesure que le monde devient plus interconnecté, les EES doivent faire face à des changements rapides façonnés par la mondialisation, les impératifs de durabilité, l'importance croissante de l'équité et de l'inclusion, ainsi que les paradigmes changeants de l'internationalisation. Cette dernière section de la 6^{ème} Enquête mondiale examine comment les établissements naviguent à travers ces défis émergents et réimaginent leurs stratégies d'internationalisation en lien avec les priorités pressantes du futur. Les principaux résultats sont rapportés ci-dessous.

Principaux résultats de la partie G

Politiques/mesures institutionnelles pour les réfugiés et les migrants

- Un peu moins de la moitié des EES (46%) ont indiqué avoir mis en œuvre des politiques ou des mesures spéciales au cours des cinq dernières années pour accueillir le nombre croissant de réfugiés et de migrants cherchant à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. De telles mesures sont plus courantes dans les EES publics que privés ;
- L'Europe se distingue comme la région avec le pourcentage le plus élevé d'établissements ayant adopté de telles mesures/politiques, suivie par l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Ce sont les deux seules régions où la majorité des EES ont des politiques/mesures en place pour les réfugiés et les migrants ;
- Seulement 30% des EES en Afrique subsaharienne et 21% en Asie et dans le Pacifique ont adopté des mesures pour soutenir les réfugiés, même si, selon le HCR, ce sont respectivement la première et la troisième région d'accueil en termes de nombre de réfugiés.

Principales politiques/mesure adoptées

- Les deux tiers (63%) des EES ayant des politiques ou des mesures spéciales en place pour soutenir les réfugiés/migrants ont indiqué prendre des mesures directes qui soutiennent les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants comme une politique ou une mesure importante adoptée par leurs établissements. La seule autre activité courante dans la majorité des EES est la création de bourses/subventions pour les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants (53%) ;
- Les politiques/mesures les plus courantes adoptées par les EES publics et privés sont différentes. Les EES publics sont plus orientés vers des actions directes qui soutiennent les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants, qui offrent un soutien spécifique aux réfugiés/migrants et qui accueillent des universitaires, des chercheurs ou du personnel administratif réfugiés/migrants. Les EES privés sont plus orientés vers le travail avec les ONG et les groupes de la société civile pour faciliter l'intégration des réfugiés/migrants ;
- Le nombre de réponses dans certaines régions est faible et donc l'analyse régionale doit être interprétée avec prudence. Cependant, l'analyse montre une certaine variabilité en termes de mesures mises en œuvre entre les différentes régions.

Lien entre l'internationalisation et le développement durable

- La majorité des EES (59%) établissent un lien entre l'internationalisation et le développement durable, au-delà de l'action climatique ;
- Plus d'EES publics établissent un lien entre l'internationalisation et le développement durable que d'EES privés ;
- L'Asie et le Pacifique sont clairement la région où le lien entre l'internationalisation et le développement durable est le plus avancé, puisque 52% des établissements de cette région ont indiqué avoir une politique ou une stratégie en place pour utiliser l'internationalisation comme moyen de soutenir le développement durable ;
- L'Amérique du Nord est la seule région où le pourcentage d'EES liant l'internationalisation et le développement durable est inférieur à 50%.

Internationalisation et diversité, équité et inclusion

- La grande majorité des établissements (87%) ont confirmé que leurs politiques et activités d'internationalisation tiennent compte de la diversité, de l'équité et de l'inclusion ;
- Le groupe cible pour l'équité et l'inclusion varie selon la région : les « personnes issues de milieux économiques défavorisés » sont le groupe cible prioritaire en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie et dans le Pacifique et en Afrique subsaharienne ; les « personnes vivant avec un handicap », en Europe et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, et les « minorités ethniques/culturelles » en Amérique du Nord.

Défis futurs attendus pour recruter des étudiants internationaux en mobilité de diplôme

- Le manque de soutien financier se pose comme le défi le plus important, le seul commun à une majorité de répondants (56%) ;
- Le manque de soutien financier est le défi le plus important identifié par toutes les régions sauf l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Dans cette région, ainsi qu'en Europe, aucun défi commun n'est identifié par les répondants, ce qui démontre un ordre de défis très varié.

Priorités futures pour l'internationalisation

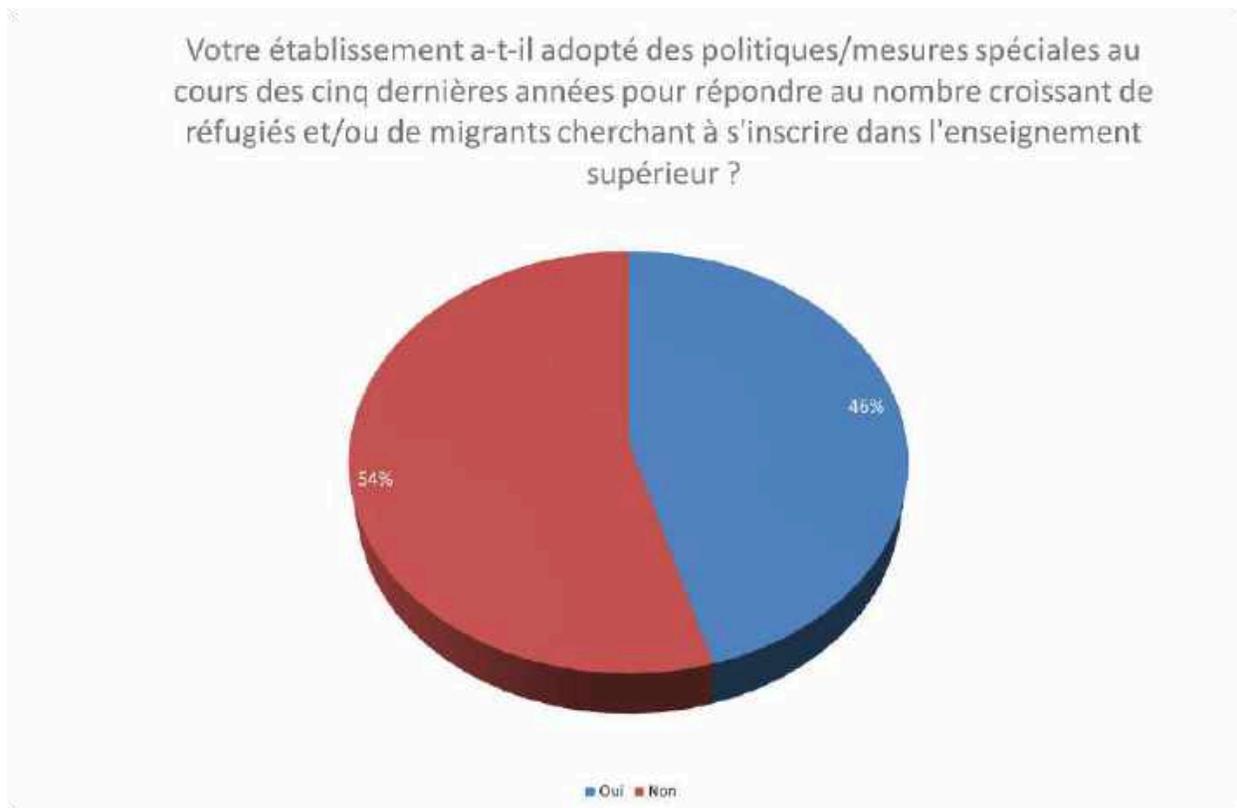
- Il n'y a pas de priorité future commune au niveau mondial ;
- Alors qu'en Asie et dans le Pacifique ainsi qu'en Europe, il n'y a pas de priorité future commune pour la majorité des EES, dans toutes les autres régions, il y en a au moins une ;
- « La formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et globales » est la priorité future la plus pressante en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, et dans une moindre mesure également en Amérique latine et dans les Caraïbes, où la majorité des EES identifient également une autre priorité future comme « L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants ». En Amérique du Nord, « L'augmentation du nombre d'étudiants internationaux entrants en mobilité de diplôme » est la priorité future la plus pressante.

Politiques/mesures institutionnelles pour les réfugiés et les migrants

Selon le HCR, l'Agence des Nations unies pour les réfugiés, à la fin de 2022, 108,4 millions de personnes dans le monde étaient forcées de se déplacer. Il s'agit du nombre le plus élevé enregistré au cours des 50 dernières années (HCR, 2023). Parmi eux, nombreux sont les étudiants, le personnel académique et administratif des EES qui ont vu leur parcours dans l'enseignement supérieur dans leur pays d'origine

interrompu et qui cherchent maintenant à intégrer ou à réintégrer le monde académique dans leur pays d'accueil.

Pour commencer, les répondants ont été invités à indiquer si leurs établissements respectifs avaient mis en place des politiques ou des mesures spéciales au cours des cinq dernières années pour accueillir le nombre croissant de réfugiés et de migrants cherchant à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Les résultats révèlent une répartition assez équilibrée, avec 54 % indiquant qu'aucune mesure de ce type n'avait été adoptée, tandis que 46 % ont signalé une action affirmative à cet égard (figure 91).

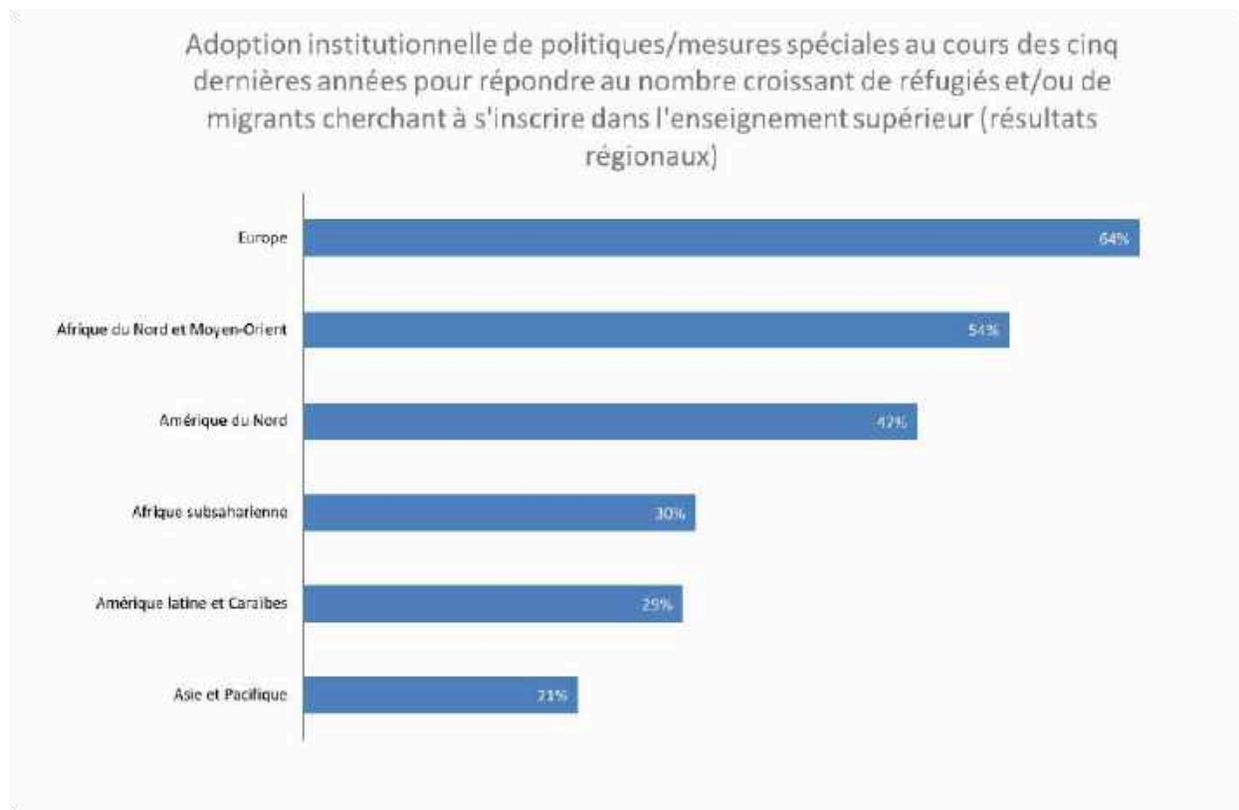


Analyse régionale et du rapport entre les EES privés et publics

L'analyse des différences entre les établissements publics et privés, ainsi qu'entre les régions, révèle quelques différences intéressantes. Alors que les établissements publics sont presque également répartis, avec 52 % d'entre eux disposant de politiques/mesures en faveur des réfugiés et des migrants, les établissements privés sont notablement moins enclins à adopter de telles mesures, avec 66 % qui répondent par la négative et seulement 34 % par l'affirmative.

Sur le plan régional, l'Europe se distingue comme la région avec la réponse positive la plus élevée, où 64 % des établissements ont adopté de telles mesures/politiques, suivie par l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Ce sont les deux seules régions où la majorité des EES ont des politiques/mesures en faveur des réfugiés et des migrants. En Amérique du Nord, le pourcentage est proche de la moitié (47 %).

À l'inverse, l'Asie et le Pacifique se distingue comme la région avec le pourcentage le plus faible, où seuls 21 % des établissements ont indiqué la mise en œuvre de mesures/politiques spéciales pour accueillir les réfugiés et les migrants. L'Amérique latine & les Caraïbes et l'Afrique subsaharienne suivent de près, avec respectivement 29 % et 30 % des EES indiquant avoir des mesures spéciales (figure 92).



Il est intéressant de noter que les résultats pour l'Europe (64 % des EES ayant des politiques) sont conformes aux résultats de l'Enquête Trends de l'EUA, à laquelle 49 % des répondants ont déclaré avoir une stratégie à l'échelle de l'établissement pour les étudiants ayant un parcours de réfugié et 19 % dans certaines facultés.

Dans l'ensemble, ces variations régionales soulignent la diversité des réponses institutionnelles aux défis posés par l'afflux croissant de réfugiés et de migrants. Bien qu'il ne soit pas surprenant que l'Europe, qui selon le HCR est la deuxième plus grande région d'accueil en nombre de réfugiés, soit également la région avec le plus grand nombre d'EES ayant adopté des politiques/mesures spéciales pour les soutenir, la situation en Asie et au Pacifique ainsi qu'en Afrique subsaharienne est beaucoup plus préoccupante. Ces deux régions, selon le HCR, sont respectivement la troisième et la première région d'accueil en nombre de réfugiés, mais seuls 21 % et 30 % des EES de ces régions ont adopté des mesures pour soutenir les réfugiés.

Principales politiques/mesures adoptées

Pour comprendre de manière exhaustive comment les établissements du monde entier abordent le défi mondial du soutien aux réfugiés et aux migrants, et pour mieux saisir les disparités régionales, il est

crucial d'examiner les politiques et mesures spécifiques adoptées par les établissements ayant répondu positivement.

Globalement, environ deux tiers des répondants (63 %) ont souligné la prise d'actions directes pour soutenir les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants comme une politique ou une mesure importante adoptée par leurs établissements.

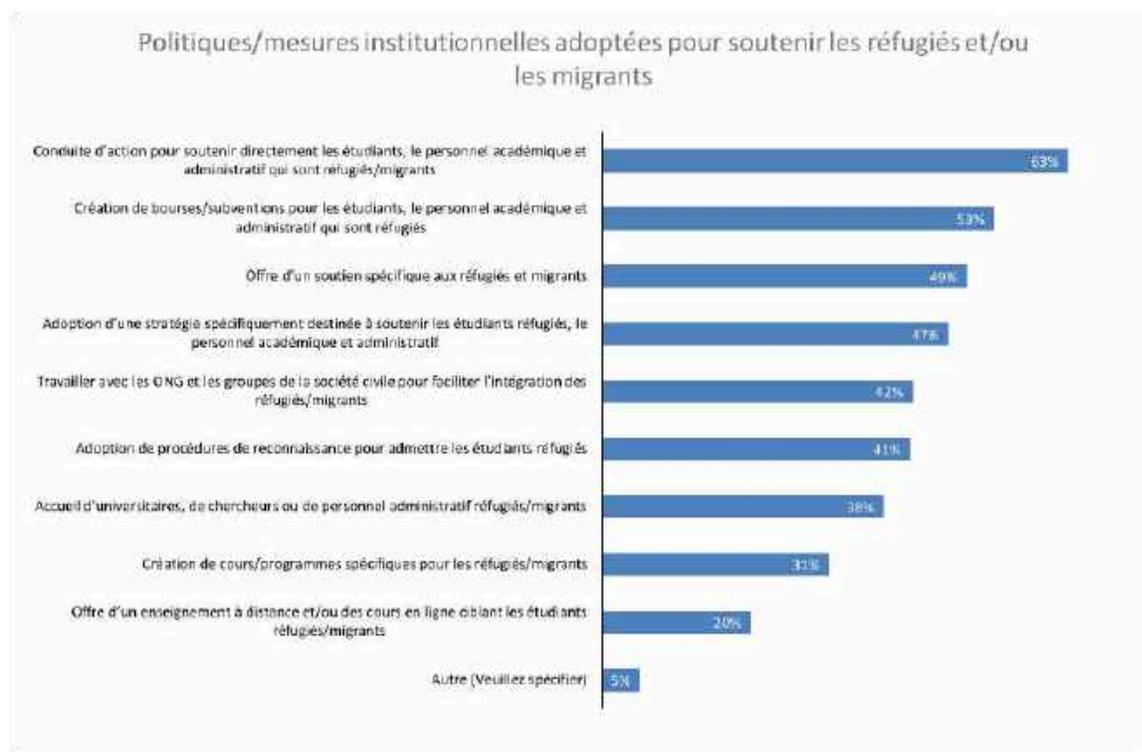
Il n'y a qu'une seule autre activité qui est courante dans la majorité des EES, à savoir la création de bourses/subventions pour les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés, avec 53 % des répondants sélectionnant cette option.

En outre, environ la moitié des répondants (49 %) ont déclaré offrir un soutien spécifique aux réfugiés et aux migrants, reflétant un fort engagement à répondre à leurs besoins uniques. Un pourcentage presque égal (47 %) a mentionné l'adoption d'une stratégie spécifiquement destinée à soutenir les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés.

D'autres mesures sont moins courantes. Pour certains établissements, la collaboration avec des ONG et des groupes de la société civile est une approche significative, 42 % mentionnant de tels partenariats comme une mesure pour faciliter l'intégration des réfugiés et des migrants. Il est également à noter que 41 % des établissements ont adapté leurs procédures de reconnaissance pour admettre les étudiants réfugiés, ce qui démontre une attitude inclusive.

Un peu plus d'un tiers des établissements (38 %) ont accueilli du personnel académique, de recherche ou administratif ayant un parcours de réfugié dans le cadre de leurs mesures de soutien. De plus, 31 % ont pris l'initiative de créer des cours et des programmes spécifiques adaptés aux réfugiés et aux migrants, démontrant un engagement envers leur développement éducatif et professionnel.

Enfin, dans le cadre des stratégies adoptées, 20 % des établissements proposent une éducation à distance et/ou des cours en ligne destinés aux étudiants réfugiés et migrants. Bien que ce pourcentage soit plus faible, il met en lumière les efforts déployés pour fournir une éducation accessible à ce groupe (figure 93).



Ces mesures globales reflètent l'engagement des EES en faveur de l'inclusivité et du soutien aux réfugiés et aux migrants, des groupes de population qui jouent un rôle vital dans l'enrichissement du tissu académique et social des établissements du monde entier. Néanmoins, il est essentiel d'analyser les disparités régionales entre les établissements publics et privés pour comprendre comment ces politiques/mesures sont adaptées pour répondre aux besoins et aux défis régionaux spécifiques.

Analyse régionale et du rapport entre les EES privés et publics

Avant d'analyser les résultats pour les EES publics et privés, il est important de garder à l'esprit les résultats de la question précédente – à savoir que les mesures de soutien aux réfugiés/migrants sont beaucoup plus courantes dans les EES publics que dans les EES privés.

La majorité des EES publics et privés qui ont des mesures pour soutenir les réfugiés/migrants prennent des mesures directes pour soutenir les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants, mais cette activité est plus courante dans les EES publics que dans les EES privés (66 % contre 53 %). Offrir un soutien spécifique aux réfugiés et aux migrants est également plus courant dans les EES publics que dans les EES privés (52 % contre 41 %), et les établissements publics accueillent deux fois plus de personnel académique, de chercheurs et de personnel administratif ayant un parcours de réfugié que les établissements privés (44 % contre 22 %).

À l'inverse, les établissements privés présentent un pourcentage plus élevé de collaboration avec des ONG et des groupes de la société civile visant à faciliter l'intégration des réfugiés/migrants que les établissements publics (50 % contre 39 %).

Une analyse régionale complète s'avère difficile en raison des variations substantielles des réponses entre les régions. L'Europe est la région avec le plus grand nombre d'établissements (183) mettant en

œuvre des politiques/mesures de soutien, suivie par l'Amérique latine et les Caraïbes (65), l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient (37), l'Amérique du Nord (30), ainsi que l'Afrique subsaharienne et l'Asie et le Pacifique (13 chacune).

Le nombre d'EES dans les deux dernières régions est très faible et donc les résultats pour ces régions doivent être interprétés avec précaution.

Néanmoins, il est intéressant de noter que l'activité la plus courante en Europe (La conduite d'actions pour soutenir directement les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés/migrants) est également courante en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne, mais pas dans d'autres régions.

En Amérique du Nord, cette activité est deuxième seulement après « La création de bourses/subventions pour les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés », une activité courante dans toutes les autres régions sauf l'Amérique latine et les Caraïbes et l'Afrique subsaharienne.

La création de bourses/subventions pour les étudiants, le personnel académique et administratif qui sont réfugiés est également une activité courante dans toutes les régions sauf en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Afrique subsaharienne.

L'Amérique latine et les Caraïbes présentent un cas intéressant où aucune des activités proposées n'est courante dans la majorité des EES.

Dans l'ensemble, ces variations régionales offrent des perspectives précieuses sur les réponses institutionnelles à l'augmentation du nombre des réfugiés et des migrants, en particulier pour les établissements et les décideurs travaillant à l'amélioration du soutien envers ces groupes et à la promotion de l'inclusivité au sein des établissements publics et privés.

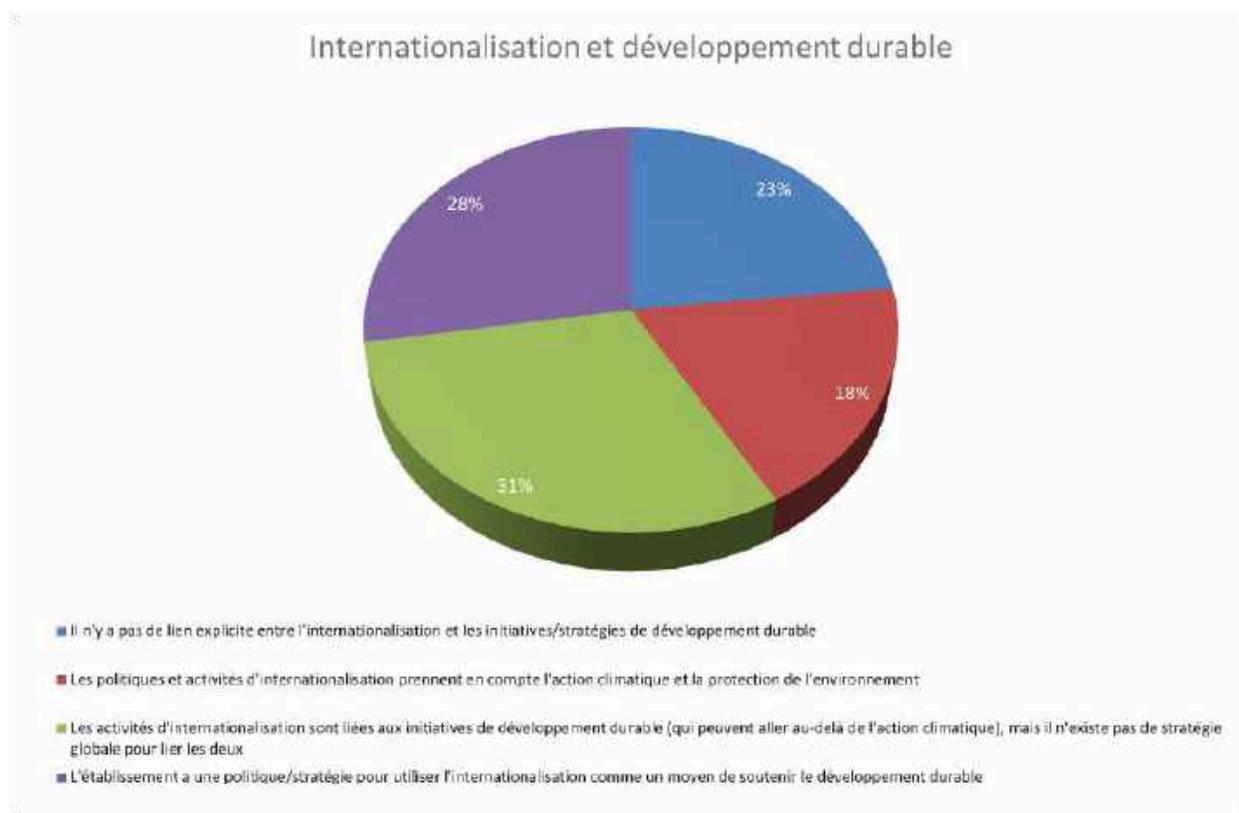
Lien entre internationalisation et développement durable

Les EES du monde entier orientent de plus en plus leurs stratégies de développement durable conformément à l'Agenda 2030 des Nations unies, les 17 ODD guidant l'effort mondial pour relever les défis pressants et promouvoir le bien-être mondial.

Cependant, les universités sont des écosystèmes complexes avec de nombreuses activités simultanées. À côté des missions principales d'enseignement et de recherche, l'internationalisation et l'engagement mondial ont été des priorités élevées dans l'enseignement supérieur ces dernières années. Il est donc intéressant d'étudier comment l'accent mis sur l'internationalisation interagit avec l'emphase stratégique sur le développement durable. Pendant trop longtemps, les deux concepts d'internationalisation et de développement durable ont été traités complètement séparément au sein des EES, malgré leur interdépendance inhérente.

Compte tenu de cette interdépendance de l'internationalisation et du développement durable, l'analyse qui suit se penche sur les façons dont les établissements alignent ces deux aspects cruciaux.

Au niveau mondial, les résultats indiquent des approches diverses (figure 94).



Comme le montre la figure 94, la majorité des EES lie l'internationalisation et le développement durable, y compris au-delà de l'action climatique. De manière prometteuse, 28 % ont mentionné que leurs établissements ont établi une politique ou une stratégie pour utiliser l'internationalisation comme moyen de soutenir le développement durable. Cela témoigne d'un engagement proactif à entrelacer l'internationalisation et la durabilité de manière structurée.

De plus, 31 % ont déclaré que les activités d'internationalisation sont liées aux initiatives de durabilité qui vont au-delà de l'action climatique. Cependant, ils n'ont pas de stratégie globale pour unifier les deux. Cela suggère une approche globale, mais avec des marges d'amélioration.

Dix-huit pour cent ont déclaré que leurs politiques et activités d'internationalisation prennent en compte l'action climatique et la protection de l'environnement, indiquant un lien fort avec l'ODD 13 sur l'action climatique.

Enfin, un peu moins d'un quart (23 %) des établissements n'ont signalé aucun lien explicite entre l'internationalisation et les initiatives ou stratégies de durabilité.

L'exploration des variations régionales permet de mieux comprendre comment les établissements du monde entier lient l'internationalisation et le développement durable de manière unique et contextuelle.

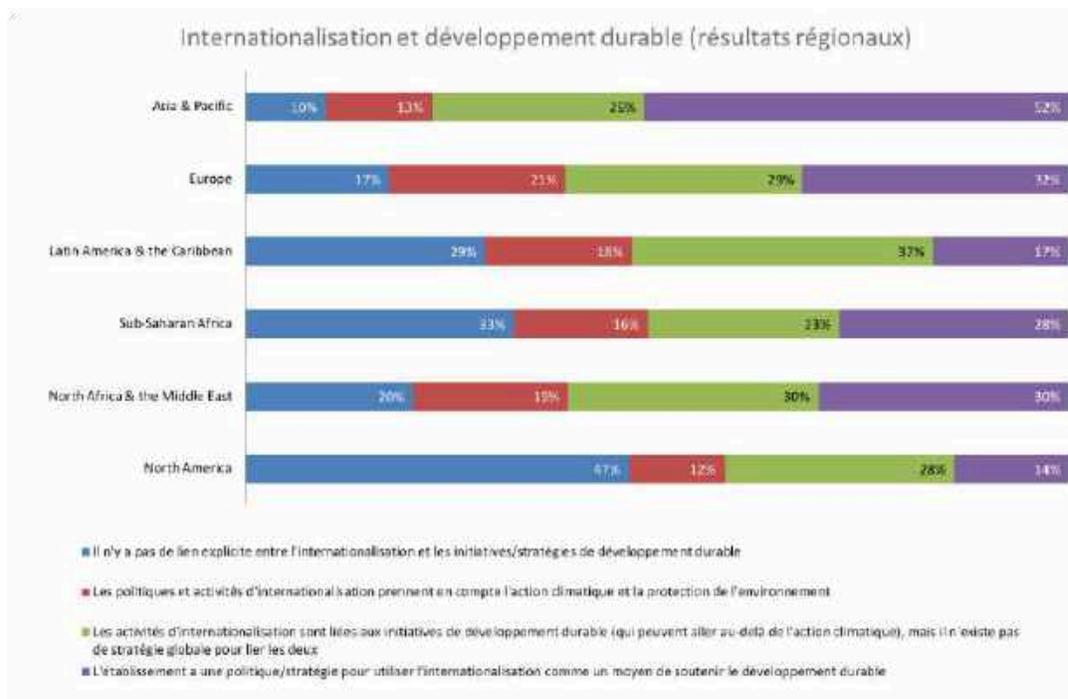
Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

En analysant les données par type d'établissement (public et privé), il semble que davantage d'EES publics lient l'internationalisation et le développement durable. Le pourcentage d'EES déclarant aucun lien explicite est plus faible pour les établissements publics que pour les établissements privés (21 % contre 27 %). Dans le même temps, le pourcentage d'EES ayant une politique ou une stratégie pour utiliser l'internationalisation comme moyen de soutenir le développement durable est plus élevé pour les établissements publics (30 %) que pour les établissements privés (23 %).

L'analyse régionale révèle des schémas régionaux distincts.

Alors que presque tous les EES lient l'internationalisation et le développement durable en Asie et au Pacifique (90 %) et que la grande majorité le fait en Europe (83 %) et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient (80 %), en Amérique du Nord seulement environ la moitié le fait, avec 47 % indiquant qu'il n'y a aucun lien explicite entre l'internationalisation et les initiatives/stratégies de durabilité. L'Amérique du Nord est également la seule région où le pourcentage d'EES liant l'internationalisation et le développement durable est inférieur à 50 %.

Au contraire, l'Asie et le Pacifique est clairement la région où le lien entre l'internationalisation et le développement durable est plus avancé, puisque 52 % des établissements ont indiqué qu'ils ont une politique ou une stratégie pour utiliser l'internationalisation comme moyen de soutenir le développement durable. C'est la seule région où la majorité des EES ont une telle politique/stratégie (figure 95).



Dans l'ensemble, ces résultats sont assez positifs car ils montrent que la majorité des EES lient l'internationalisation et le développement durable et qu'ils ne se limitent pas seulement à l'action

climatique, mais adoptent une approche holistique du développement durable dans laquelle l'internationalisation peut jouer un rôle important et positif.

Cependant, en même temps, ces résultats révèlent des disparités régionales dans les façons de lier l'internationalisation et la durabilité au sein des EES, ce qui souligne la nécessité de stratégies spécifiques à chaque région pour avancer dans la quête du développement durable.

L'internationalisation et la diversité, l'équité et l'inclusion

La question de savoir si les politiques et activités d'internationalisation au sein des EES prennent en compte la diversité, l'équité et l'inclusion est primordiale pour aborder ces aspects fondamentaux de l'équité dans l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une préoccupation centrale pour garantir que l'internationalisation ne perpétue pas les disparités et les inégalités existantes.

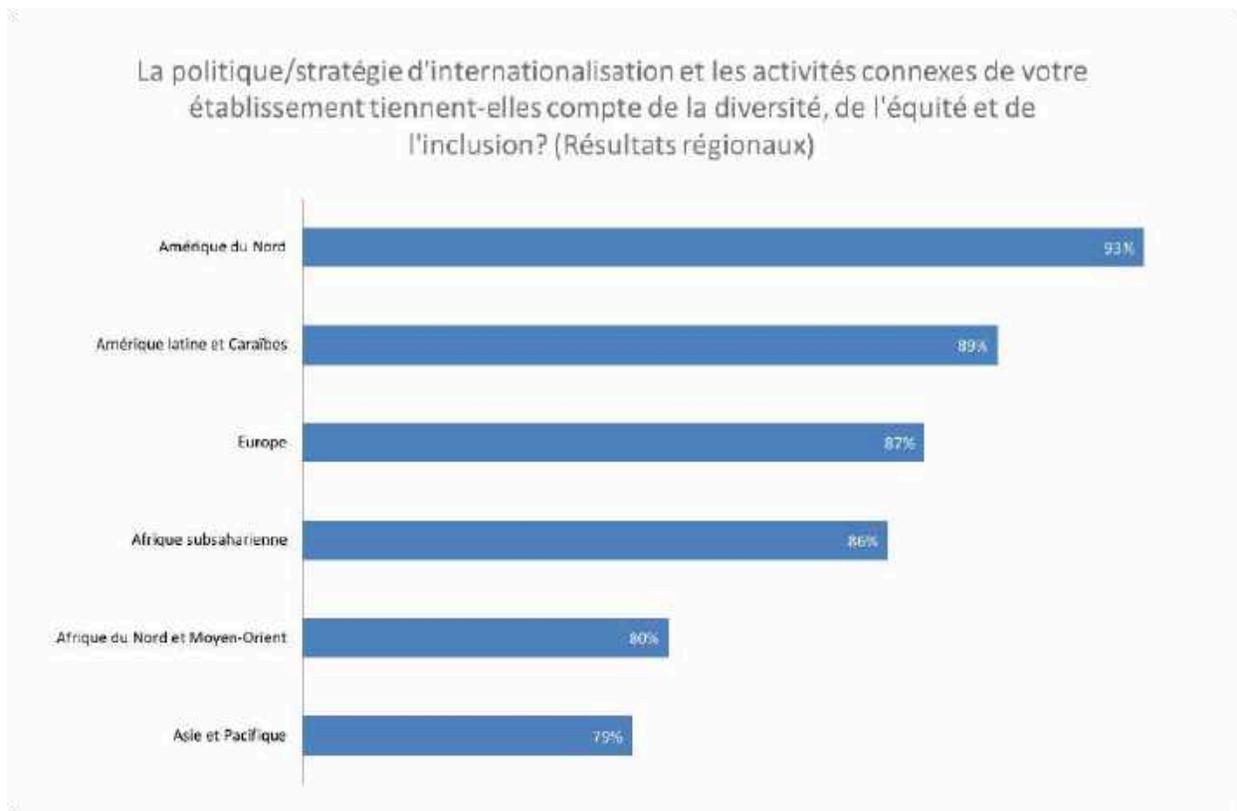
Au niveau mondial, les résultats indiquent un fort alignement des efforts d'internationalisation avec la diversité, l'équité et l'inclusion. Un chiffre impressionnant de 87% des établissements ont confirmé que leurs politiques et activités d'internationalisation prennent effectivement en compte ces facteurs (figure 96).



Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différence entre les EES privés et publics.

En examinant les réponses régionales, un schéma cohérent émerge, avec des réponses positives remarquablement élevées dans toutes les régions. L'Amérique du Nord mène la voie, avec 93% des établissements indiquant prendre en compte la diversité, l'équité et l'inclusion dans leurs politiques et activités d'internationalisation (figure 97).



Les résultats pour l'Europe (87%) sont bien alignés sur les résultats de l'Enquête Trends de l'EUA, dans laquelle 88% des EES déclarent avoir une stratégie pour la diversité, l'équité et l'inclusion.

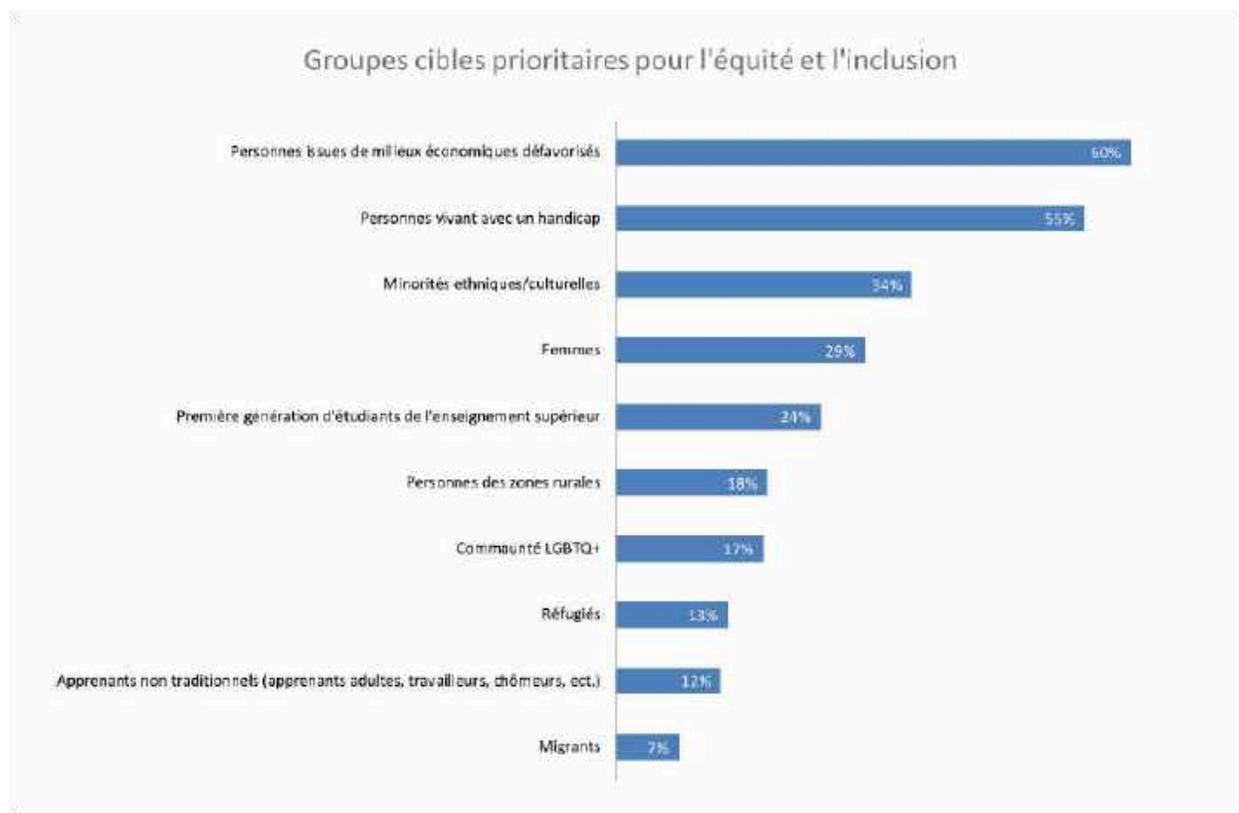
Groupes cibles prioritaires pour l'équité et l'inclusion

Les répondants qui reconnaissent que l'équité, la diversité et l'inclusion sont essentielles à leurs politiques ont été invités à identifier jusqu'à trois groupes cibles.

Au niveau mondial, les résultats révèlent que la majorité des établissements accordent la priorité aux personnes issues de milieux économiques défavorisés (60%) et aux personnes en situation de handicap (55%) comme groupes prioritaires pour l'équité et l'inclusion.

Les minorités ethniques et culturelles constituent également un groupe cible important, avec 34% des établissements mettant l'accent sur leur inclusion. De plus, 29% des établissements ont identifié les femmes comme un groupe prioritaire pour l'équité et l'inclusion et 24% des établissements ont étendu leur focus pour englober les étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur.

Enfin, il existe de petits groupes d'établissements ciblant les personnes issues des zones rurales, la communauté LGBTQ+, les réfugiés, les apprenants non traditionnels (y compris les adultes, les travailleurs et les chômeurs) et les migrants, comme le montre la Figure 98.



Ces divers groupes prioritaires soulignent la nature multidimensionnelle et inclusive des politiques d'internationalisation dans l'enseignement supérieur.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Les différences entre les EES privés et publics sont minimes, car la majorité des deux types d'EES identifient les « Personnes issues de milieux économiques défavorisés » et les « Personnes vivant avec un handicap » comme groupes cibles prioritaires. Cependant, pour les EES privés, les « Personnes issues de milieux économiques défavorisés » sont clairement le groupe cible le plus courant, tandis que les deux groupes ont été choisis par le même pourcentage d'EES publics.

L'analyse régionale révèle des différences intéressantes qui suscitent la réflexion. Le groupe cible prioritaire est différent dans différentes régions.

Les « Personnes issues de milieux économiques défavorisés » sont clairement le groupe cible prioritaire en Amérique latine et dans les Caraïbes (dans 71% des EES). L'emphasis sur ce groupe cible dans cette région est clair car aucun autre groupe cible n'est commun à plus d'un tiers des EES.

Les « Personnes issues de milieux économiques défavorisés » sont également le principal groupe cible en Asie et dans le Pacifique (63%) et en Afrique subsaharienne (65%) et c'est un groupe cible courant dans

la majorité des EES dans toutes les autres régions, avec les pourcentages les plus bas d'EES étant de 51% en Europe et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.

Dans ces deux régions, le principal groupe cible est les « Personnes vivant avec un handicap », choisi par 73% des EES en Europe et 64% en Afrique du Nord et Moyen-Orient. Les « Personnes vivant avec un handicap » sont également un groupe cible courant en Afrique subsaharienne (62% des EES), mais pas dans les autres régions.

L'Amérique du Nord se distingue nettement car le groupe cible principal dans cette région est les « minorités ethniques/culturelles » (dans 78% des EES) ; un autre groupe cible important est constitué des « Premières générations d'étudiants de l'enseignement supérieur » (63%). Dans aucune des autres régions, ces groupes cibles ne sont considérés comme prioritaires.

L'Afrique subsaharienne, et dans une moindre mesure l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, se distinguent par une forte emphase sur les « femmes », avec des pourcentages respectifs de 57% et 42%.

Groupe cible	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Personnes issues de milieux économiques défavorisés	63%	51%	71%	65%	51%	68%
Personnes vivant avec un handicap	47%	73%	34%	62%	64%	35%
Femmes	31%	23%	31%	57%	42%	8%
Minorités ethniques/culturelles	22%	30%	34%	38%	33%	78%
Personnes des zones rurales	41%	14%	19%	22%	18%	0%
Apprenants non traditionnels (apprenants adultes, travailleurs, chômeurs, ect.)	6%	11%	16%	14%	9%	10%
Communauté LGBTQ+	24%	11%	26%	8%	5%	28%
Réfugiés	0%	27%	1%	3%	18%	5%
Migrants	4%	13%	4%	3%	4%	3%
Première génération d'étudiants de l'enseignement supérieur	37%	16%	28%	0%	22%	63%

Une fois de plus, les résultats pour l'Europe indiquant les personnes en situation de handicap comme principal groupe cible sont en ligne avec ceux de l'Enquête Trends de l'EUA, même si les questions posées dans les enquêtes de l'AIU et de l'EUA n'étaient pas exactement les mêmes. L'Enquête Trends de l'EUA demandait les principaux aspects abordés dans les politiques d'inclusion et le handicap est arrivé en tête pour les étudiants (dans 74% des EES) et le personnel (dans 60% des EES).

En résumé, ces éléments soulignent l'engagement fort envers la diversité, l'équité et l'inclusion dans les politiques d'internationalisation à travers les EES. Cependant, les variations notables dans les groupes cibles spécifiques mettent en évidence la nécessité de stratégies spécifiques à chaque région pour promouvoir la diversité et l'inclusion. Par conséquent, reconnaître les facteurs historiques et sociaux façonnant les priorités de chaque région est essentiel au développement d'initiatives efficaces, favorisant finalement un horizon véritablement inclusif et équitable pour l'enseignement supérieur dans le monde entier.

Défis attendus pour le recrutement d'étudiants internationaux en mobilité de diplômés

Le recrutement d'étudiants internationaux en mobilité de diplômés revêt une importance particulière dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ces étudiants jouent un rôle vital dans la promotion des échanges culturels, l'enrichissement du discours académique et la contribution au développement de l'envergure mondiale des établissements. Par conséquent, comprendre les principaux défis pour les recruter est crucial pour les établissements qui cherchent à créer des environnements académiques inclusifs et diversifiés.

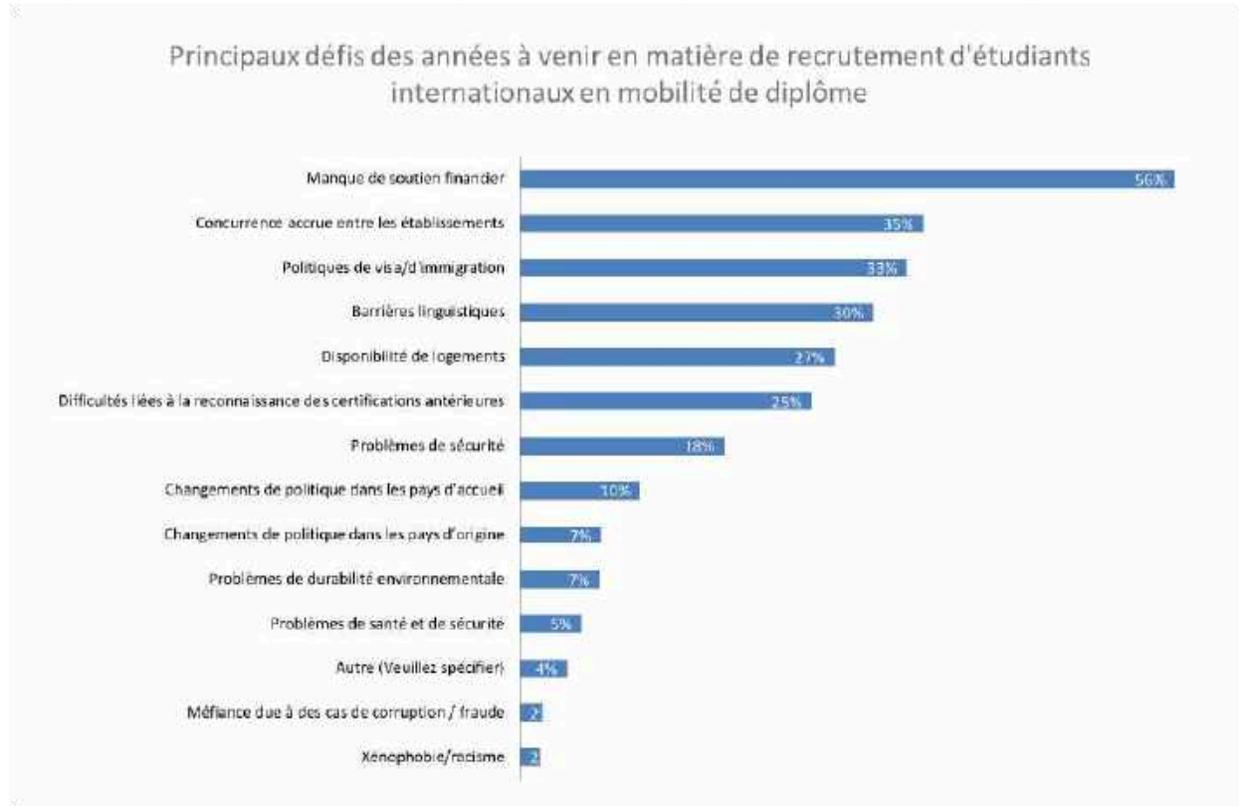
Au niveau mondial, lorsqu'on leur a demandé quels seraient les principaux défis à relever dans le recrutement d'étudiants internationaux en mobilité de diplômés, les établissements ont mis en avant plusieurs préoccupations clés.

Le manque de soutien financier est apparu comme le défi le plus important, le seul sélectionné par la majorité des répondants (56%).

Parmi tous les autres défis possibles, la concurrence accrue entre les établissements était le deuxième le plus courant, cité par un peu plus d'un tiers des répondants (35%). Les politiques de visa et d'immigration, souvent cruciales pour la mobilité des étudiants internationaux, ont été signalées comme un défi par un tiers des établissements (33%). Les barrières linguistiques, essentielles pour la réussite académique, ont été signalées comme un défi important par près d'un tiers des établissements (30%).

La disponibilité des logements, liée au bien-être et au confort des étudiants, a été identifiée par plus d'un quart des répondants (27%). Les difficultés liées à la reconnaissance des qualifications antérieures, un aspect essentiel du processus d'inscription, ont été mentionnées par un quart des établissements (25%). Les préoccupations en matière de sécurité, qui englobent à la fois la sécurité et les problèmes géopolitiques, ont été identifiées comme un défi par 18% des établissements. Les changements de politique dans les pays hôtes et les pays sources ont été signalés comme des défis par 10% et 7% des établissements, respectivement. Les préoccupations en matière de durabilité environnementale, bien qu'elles prennent de l'importance dans le monde entier, ont été mentionnées par 7% des répondants. Les préoccupations en matière de santé et de sécurité ont été soulevées par 5% des établissements.

Un très faible pourcentage de répondants a indiqué des défis liés à la méfiance due à des cas de corruption ou de fraude (2%) et à des problèmes de xénophobie ou de racisme (2%) (figure 99).



Dans l'ensemble, bien que ces défis soient divers, ils reflètent la nature complexe et multidimensionnelle du recrutement d'étudiants internationaux à l'échelle mondiale. Il est donc impératif que les établissements s'attaquent de manière proactive à ces défis pour garantir qu'ils puissent continuer à attirer et à soutenir efficacement les étudiants internationaux en mobilité de diplômes. Néanmoins, la diversité de ces défis à l'échelle mondiale justifie un examen plus approfondi afin de souligner les différences entre les régions.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

Il n'y a pas de différences majeures entre les établissements privés et publics en ce qui concerne les défis les plus courants, mais il est intéressant de noter que les établissements publics considèrent la disponibilité des logements comme un défi plus important que les établissements privés (30% contre 21%), tandis que la concurrence accrue entre les établissements est plus élevée chez les établissements privés (39% contre 32%). Une autre différence intéressante réside dans le défi lié aux préoccupations en matière de sécurité parmi les établissements privés (23% contre 14%) ainsi que dans les politiques de visa/immigration (37% contre 31%).

Au niveau régional, le manque de soutien financier est le défi le plus important identifié dans toutes les régions, sauf en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, où il est le deuxième défi le plus important.

Cependant, le degré de sélection varie considérablement : si la grande majorité des EES en Amérique du Nord (74%), en Afrique subsaharienne (70%), en Amérique latine et dans les Caraïbes (67%) et en Asie et

dans le Pacifique (61%) l'identifient clairement comme le défi le plus important, en Europe, seuls 45% le font.

En Europe et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, aucun défi commun n'est identifié par les répondants, ce qui illustre un ordre de défis très varié qui pourrait dépendre du pays où est basé l'établissement, ou de sa nature, mais cela constitue une dimension que la présente enquête n'est pas en mesure de révéler.

Bien que tous les défis énumérés soient communs à toutes les régions, le manque de soutien financier est identifié par une majorité dans toutes les régions, sauf en Europe et en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, où le plus grand nombre de répondants le sélectionnant (74%) en Amérique du Nord. Ici, les politiques de visa/immigration et la concurrence accrue entre les établissements ont également été sélectionnées par une majorité de répondants, cette dernière étant identifiée comme le défi le plus courant en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.

Les principaux défis des années à venir en matière de recrutement d'étudiants internationaux en mobilité de diplôme	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique du Nord
Manque de soutien financier	61%	45%	67%	70%	43%	74%
Politiques de visa/d'immigration	19%	43%	20%	23%	36%	60%
Concurrence accrue entre les établissements	39%	38%	24%	28%	46%	53%
Disponibilité de logements	16%	38%	19%	23%	16%	35%
Problèmes de sécurité	11%	9%	31%	21%	14%	12%
Changements de politique dans les pays d'accueil	13%	8%	13%	19%	6%	9%
Difficultés liées à la reconnaissance des certifications antérieures	21%	25%	28%	33%	25%	7%
Barrières linguistiques	27%	28%	42%	30%	19%	5%
Problèmes de santé et de sécurité	11%	3%	4%	9%	13%	5%
Problèmes de durabilité environnementale	11%	7%	4%	16%	9%	5%
Changements de politique dans les pays d'origine	11%	8%	7%	0%	7%	5%

Xénophobie/racisme	0%	1%	2%	2%	3%	5%
Méfiance due à des cas de corruption / fraude	0%	1%	2%	9%	0%	5%
Autre	5%	5%	2%	2%	6%	7%

Priorités futures pour l'internationalisation

Comme dernière question, les établissements ont été invités à identifier les trois plus importantes priorités futures pour l'internationalisation dans leurs établissements.

De façon intéressante, bien que les résultats montrent qu'il n'y a pas de priorité future qui se démarque nettement des autres au niveau mondial, les plus courantes sont la « Formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et mondiales » sélectionnée par 44 % des EES et « L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants » (40 % des EES).

Ces priorités sont suivies par deux priorités sélectionnées par un tiers des EES : « Améliorer notre capacité de recherche et notre qualité de recherche au travers partenariats internationaux » (33 %) et « Augmentation du nombre d'étudiants internationaux entrants en mobilité de diplôme » (32 %).

Environ un quart des EES ont sélectionné « Augmentation du nombre d'étudiants mobiles sortants (études à l'étranger et échanges) » (24 %) et 22 % ont sélectionné « Valoriser les formes virtuelles d'internationalisation ».

Toutes les autres priorités ont été sélectionnées par moins de 20 % des EES (figure 100).



Ces résultats mettent en exergue un ordre très varié de priorités futures les plus pressantes au niveau mondial et rendent l'analyse régionale intéressante pour comprendre s'il existe des spécificités régionales.

Analyse régionale et du rapport entre EES privés et publics

La principale différence entre les établissements publics et privés est que presque la moitié des universités privées identifient « La formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et mondiales » comme la priorité future la plus courante. Cela est également la priorité future la plus courante dans les EES publics et a le même niveau d'importance que « L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants », toutes deux sélectionnées par 42 % des EES.

L'analyse régionale révèle des spécificités régionales intéressantes. Alors qu'en Asie et dans le Pacifique et en Europe, il n'y a pas de priorité future commune sélectionnée par une majorité d'EES, dans toutes les autres régions, il y en a au moins une.

L'Afrique subsaharienne est la région qui identifie clairement la priorité future la plus pressante : « La formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et mondiales », sélectionnée par 81 % des répondants.

Il en va de même en Afrique du Nord et au Moyen-Orient, bien que par un pourcentage plus petit mais toujours très élevé d'EES (67 %).

La majorité des EES nord-américains (53 %) identifient « L'augmentation du nombre d'étudiants internationaux entrants en mobilité de diplôme » comme la priorité future la plus pressante. Ce résultat, combiné aux pourcentages relativement élevés de « Diversifier le recrutement d'étudiants internationaux pour inclure des étudiants de plusieurs pays/différents pays » (44 %) et « L'augmentation du nombre d'étudiants mobiles sortants (études à l'étranger et échanges) » (40 %), illustre une internationalisation en Amérique du Nord encore très axée à l'avenir sur la mobilité des étudiants.

Enfin, l'Amérique latine et les Caraïbes sont la seule région où la majorité des EES identifient deux priorités futures « L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants » (56 % des EES) et « La formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et mondiales » (52 %). Ces deux priorités sont liées car la deuxième est nécessaire pour atteindre la première.

Bien que les résultats régionaux ne révèlent pas complètement des priorités communes dans toutes les régions, ils mettent en évidence un accent sur la « Formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et mondiales » dans de nombreuses régions (bien que pas du tout en Amérique du Nord), sur « L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants » et sur « L'augmentation du nombre d'étudiants internationaux entrants en mobilité de diplôme » (tableau 40).

Plus pressantes priorités futures pour l'internationalisation	Asie et Pacifique	Europe	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Afrique du Nord	Amérique du Nord
La formation du personnel académique aux compétences internationales, interculturelles et globales	44%	34%	52%	81%	67%	5%
Améliorer notre capacité et notre qualité de recherche au travers de partenariats internationaux	40%	31%	34%	35%	39%	23%
L'internationalisation et l'interculturalisation du programme d'études pour tous les étudiants	37%	35%	56%	30%	20%	37%
Augmentation du nombre d'étudiants internationaux entrants en mobilité de diplôme	44%	37%	18%	28%	38%	53%
La formation du personnel administratif aux compétences internationales, interculturelles	11%	22%	11%	23%	22%	9%

et globales						
Valoriser les formes virtuelles d'internationalisation	11%	20%	30%	21%	9%	10%
Augmentation du nombre d'activités d'étudiants mobiles sortants (études à l'étranger et échanges)	18%	24%	27%	14%	22%	40%
Décolonisation/localisation des programmes d'études	6%	3%	4%	14%	6%	5%
Utiliser l'internationalisation comme moyen pour l'établissement de soutenir le développement durable	11%	18%	13%	12%	17%	5%
Diversifier le recrutement d'étudiants internationaux pour inclure des étudiants de plusieurs pays/différents pays	19%	21%	12%	9%	9%	44%
Rendre l'internationalisation plus équitable et inclusive à la fois en termes de personnes qui y participent et de la diversité de perspectives culturelles représentées	19%	14%	21%	9%	13%	35%
Assurer ou améliorer l'impact positif de l'internationalisation pour la société locale	8%	10%	8%	7%	9%	2%
Veiller à ce que la stratégie et les activités d'internationalisation de l'établissement soient aussi respectueuses du climat que possible	5%	9%	1%	0%	1%	9%
Autre	0%	3%	1%	0%	1%	5%

Conclusion

La 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur apporte un éclairage sur certaines des principales tendances et évolutions en matière d'internationalisation dans le monde et permet des comparaisons intéressantes entre les EES privés et publics ainsi qu'entre les EES dans différentes régions. Elle offre également des perspectives sur l'évolution de certaines tendances au fil du temps en comparant les résultats avec les éditions précédentes de l'enquête chaque fois que cela est possible.

Il convient de mentionner qu'il y a une importance croissante accordée à l'internationalisation par les responsables académiques du monde entier, en particulier dans les établissements qui considéraient auparavant l'internationalisation comme de faible importance.

Ce résultat inverse une tendance inquiétante de croissance des inégalités entre les EES qui avait été soulignée dans la 5^{ème} édition. Nous devons également mentionner que les EES du monde entier considèrent l'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités comme le principal avantage de l'internationalisation, une tendance déjà soulignée par la 5^{ème} Enquête mondiale et confirmée par cette 6^{ème} édition. Bien qu'en termes de priorité, il y ait encore un accent sur la mobilité des étudiants, la coopération internationale et le renforcement des capacités sont les activités qui ont le plus augmenté au cours des cinq dernières années, montrant un mouvement vers une convergence entre les avantages attendus et les activités pour les atteindre. L'enquête montre également que le monde est diversifié et que pour certains aspects de l'internationalisation, il n'y a pas de dénominateur commun au niveau mondial, comme le montre par exemple la grande variété de risques et de défis/obstacles à l'internationalisation. Dans certains cas, l'analyse régionale aide à expliquer cette grande variété, par exemple avec l'identification claire de la « fuite des cerveaux » comme le risque le plus important en Afrique subsaharienne, mais dans d'autres cas, la diversité persiste également au niveau régional, démontrant que de multiples facteurs autres que l'emplacement géographique des établissements sont importants pour définir les tendances.

Les réponses soulignent également le caractère étendu de l'internationalisation en tant que processus stratégique mais, en même temps, elles mettent en lumière un certain nombre de limites, en particulier en termes de financement. Elles montrent de plus comment l'internationalisation reste une approche descendante principalement dirigée par la direction académique et le service d'internationalisation, et appellent à réfléchir aux risques possibles du manque d'engagement du reste de la communauté universitaire qui découle de cette approche. Les réponses montrent aussi qu'il y a toujours un déséquilibre géographique au niveau mondial, avec des régions du Nord global (Europe et Amérique du Nord) attirant toujours le plus d'attention, tandis que la coopération Sud-Sud, en plus de la coopération intra-régionale, n'est toujours pas considérée comme une priorité. L'enquête confirme également une tendance à la régionalisation dans certains espaces géographiques mais pas dans d'autres, et la spécificité de l'Amérique du Nord en tant que région qui, plus souvent qu'autrement, présente des résultats divergents par rapport aux autres régions.

Un autre résultat intéressant est que le rôle joué par la pandémie de COVID-19 dans l'orientation des changements dans l'internationalisation a été beaucoup moins important que prévu. La pandémie a joué un rôle dans la conduite de certains changements, en particulier le développement de

l'internationalisation virtuelle, mais elle n'a pas été le seul ou le facteur décisif derrière l'évolution de l'internationalisation au cours des cinq dernières années.

La 6^{ème} Enquête mondiale fournit de surcroît des informations sur des aspects plus détaillés de l'internationalisation dans l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et l'engagement social/communautaire, en particulier sur les liens entre l'internationalisation et des priorités importantes telles que le développement durable, la diversité, l'équité et l'inclusion. Parmi ces résultats, nous voyons le rôle positif joué par l'internationalisation dans la lutte contre le racisme/xénophobie, la promotion de la compréhension interculturelle et l'atteinte du développement durable.

En résumé, la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU dresse un portrait de l'état actuel de l'internationalisation dans le monde, de son évolution récente et des façons possibles dont elle pourrait évoluer à l'avenir. L'enquête n'est en aucun cas exhaustive et elle pose sans aucun doute plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. Pour de nombreux aspects, les résultats de l'enquête fournissent un point de départ pour de prochaines recherches. Malgré ses limites et son éventuel besoin d'amélioration, la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU demeure la seule enquête institutionnelle complète sur l'internationalisation au niveau mondial et fournit des informations précieuses qui sont indisponibles ailleurs. Un signal préoccupant qui ressort de la 6^{ème} Enquête mondiale est la diminution de la participation tant au niveau mondial que dans des régions spécifiques du monde. Pour qu'une telle entreprise soit réussie, la participation est primordiale. Ce n'est qu'avec la contribution des EES eux-mêmes que l'enquête peut devenir une source d'information importante. À l'AIU, nous espérons que cette tendance inquiétante de diminution de la participation sera inversée dans les prochaines éditions de l'enquête et nous en appelons aux EES du monde entier pour se joindre à nous afin de contribuer à comprendre l'évolution de l'internationalisation.

Alors que nous concluons le rapport, il convient de mentionner que, contrairement aux éditions précédentes, la version actuelle du rapport est disponible gratuitement en format électronique. L'AIU a pris cette décision pour offrir un accès gratuit à la communauté de l'enseignement supérieur car le Rapport de la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU est une ressource inestimable et devrait servir de catalyseur pour la recherche, la pratique et l'évolution des politiques dans le domaine de l'internationalisation académique mondiale. Il appelle les chercheurs, les praticiens et les décideurs à s'engager avec ses perspectives, non seulement pour une enquête plus approfondie mais aussi pour aider à la transformation stratégique des politiques.

Loin d'être une simple conclusion, ce rapport représente un moment critique pour une enquête continue et une action efficace dans le domaine de l'internationalisation, positionnant l'AIU en tant que voix mondiale pour l'enseignement supérieur, engagée à exploiter ces résultats pour faire avancer la communauté académique internationale et la société dans son ensemble.

Le Rapport de la 6^{ème} Enquête mondiale de l'AIU n'est en aucun cas un point final, mais un point de départ pour plus de recherche et d'action. L'AIU poursuivra ses efforts de recherche pour comprendre l'internationalisation dans le monde entier et utilisera les résultats de l'enquête pour améliorer ses services et programmes au bénéfice de la communauté académique mondiale et de la société dans son ensemble.

Références

Beelen, J., Jones, E. (2015) *Redefining internationalization at home*. Dans A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi and P. Scott, dir. *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht : Springer, 67-80.

European University Association (À paraître) *Trends 2024*. Bruxelles : Association européenne des universités.

Guidi, E., Jensen, T., and Marinoni, G. (2023) *Shaping Teaching & Learning and Internationalization beyond the Pandemic*. Paris : Association internationale des universités. https://iau-aiu.net/IMG/pdf/final_shaping_teaching_learning_and_internationalization_beyond_the_pandemic_2_1.pdf. Accès le 12 février 2024.

Jensen, T., Marinoni, G., and van't Land, H. (2022) *Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic. Second IAU Global Survey Report*. Paris : Association internationale des universités, https://iau-aiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf. Accès le 12 février 2024.

Knight, J., McNamara, J. (2017) *Transnational education: a classification framework and data collection guidelines for international program and provider mobility*. Londres : British Council/DAAD, 2017. www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf. Accès le 12 février 2024

Leask, B. (2015) *Internationalizing the Curriculum*. Londres : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716954>

UNHCR (2023) *Global Trends Report 2022* Copenhague : Statistics and Demographics Section UNHCR Global Data Service

Annex 1

Advisory Committee - 6th IAU Global Survey

Advisory Committee - Representatives from sponsors and partners

Name	Role and affiliation	Regional representation
Olusola Oyewole	Secretary General, Association of African Universities (AAU)	Africa
Élodie Decostre	Director of International Relations - Academy for Research and Higher Education (ARES)	Europe
Michael Gaebel	Director, Higher Education Policy, European University Association (EUA)	Europe
Villano Qirhazi	Head of the Education Department, Council of Europe (CoE)	Europe
Juan Rayón González	President - Erasmus Student Network (ESN)	Europe
Eva Maria Vögtle	Postdoctoral Research Associate - German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW)	Europe
Marijke Wahlers	Head of Department International Affairs -German Rectors Conference (HRK)	Europe
Roberto Escalante Semerena	Secretary-General, Association of Universities of Latin America and the Caribbean (UDUALC)	Latin America and the Caribbean
Julio Theiler	Adviser to the Executive Secretariat and the International Relations Commission, National Interuniversity Council of Argentina (CIN)	Latin America and the Caribbean
Dorothea J. Antonio	Deputy Executive Director, Knowledge Development - NAFSA	North America

Name	Role and affiliation	Regional representation
Gerardo Blanco	Academic Director, Center for International Higher Education, Boston College	North America
Elizabeth Buckner	Assistant Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto	North America
David Julien	Executive Director, Inter- American Organization for Higher Education (OUI-IOHE)	Americas
Anne-Laurence Pastorini	Project manager, UNIMED - Mediterranean Universities Union	Mediterranean region (Europe, Middle East and North Africa)
Francisco Marmolejo	Higher Education President & Education Advisor Qatar Foundation Higher Education - President's Office	Middle East
Catinca Birna-Guelly	Cheffe de Département des Réseaux Recherche et Expertise - Direction des Réseaux - Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)	Global
William Bramwell	Senior Research Officer - The Association of Commonwealth Universities (ACU)	Global
Sherine Omondi	Steering Committee Member - Global Student Forum (GSF)	Global

Advisory Committee - Members

Name	Role and affiliation	Regional representation
Wiseman Jack	President - International Education Association Of South Africa (IEASA)	Africa
Kefa Simwa	Executive Director - African Network for Internationalization of Education (ANIE)	Africa
Etsuko Katsu	Member of IAU WG on Internationalization Professor, Department of Economics, Meiji University	Asia & Pacific

Name	Role and affiliation	Regional representation
Betty Leask	Professor Emeritus, School of Education, La Trobe University, Melbourne	Asia & Pacific
Vidya Yeravdekar	Pro Chancellor, Symbiosis International University	Asia & Pacific
Hans De Wit	IAU Senior Fellow	Europe
Irina Ferencz	Director - Academic Cooperation Association (ACA)	Europe
Laura Rumbley	Associate Director Knowledge Development and Research - European Association for International Education (EAIE)	Europe
Salim Daccache	Member of IAU WG on Internationalization Rector, Saint Joseph University of Beirut	Middle East
Marta Losada	Member of IAU WG on Internationalization Dean of Science, NYU Abu Dhabi	Middle East
Marcio Barbosa	President - Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)	Latin America & the Caribbean
Jocelyne Gacel Avila	Professor and UNESCO Chair on Internationalization of HE and Global Citizenship at the University of Guadalajara, Mexico	Latin America & the Caribbean
Andrew Deeks	Chair of the IAU WG on internationalization President and Vice-Chancellor, Murdoch University	Global
Eva Egron-Polak	IAU Senior Fellow	Global

Note: Advisory Committee members are listed with the role and affiliation they held when they joined the Advisory Committee, they might have changed role and affiliation during the lifetime of the survey.

Annex 2

Pilot group - 6th IAU Global Survey

Member institutions

Name	Country	Regional representation
Mahidol University	Thailand	Asia & Pacific
Toyo University	Japan	Asia & Pacific
Hamburg University	Germany	Europe
Sapienza University of Rome	Italy	Europe
Université de Lorraine	France	Europe
Universidad Cooperativa de Colombia	Colombia	Latin America & the Caribbean
Universidad de Los Lagos	Chile	Latin America & the Caribbean
Universidad Nacional de Quilmes	Argentina	Latin America & the Caribbean
An-Najah University	Palestine	Middle East
Sadat City University	Egypt	Middle East
Manouba University	Tunisia	North Africa
Florida International University	United States of America	North America
Wayne State University	United States of America	North America
Durban University of Technology	South Africa	Sub-Saharan Africa

Annex 3

Analysis of duplicate replies

The 6th IAU Global Survey collected 782 replies from 722 HEIs from 110 countries and territories around the world through an online questionnaire open from 16 January until 16 June 2023.

HEIs were requested to provide data specific to the academic year that began in the year 2021 and were explicitly instructed to submit only one reply after conducting internal consultations. This approach sought to ensure that the survey responses accurately represent the institutional perspective rather than individual opinions.

While the majority of HEIs adhered to the survey guidelines, it is important to acknowledge that the survey identified 123 instances of duplicated replies, some of which included triple or even quadruple responses from the same institution out of the total 782 responses collected.

Duplicated replies can be categorized into two types: “Type 1” represents instances where the same person submitted multiple responses to the survey, while “Type 2” indicates that two different individuals within the same institution submitted separate responses. Out of the 123 duplicate replies, 59 were classified as “Type 1,” and 64 fell under “Type 2.”

Type 1: Same respondent replying twice to the survey

The presence of duplicate replies from the same respondent may be attributed to two main factors: change in the institution’s internationalization process during the survey period, leading to revised responses; or simply respondents’ inadvertent duplication of their submission. Even in the latter case, these duplicate responses can provide valuable insights, particularly in identifying the questions that are more “objective” versus “subjective” in nature.

The majority of duplicated replies are very similar, with variations observed only in some questions. Likert scale questions, such as those assessing the importance of key internal and external drivers of internationalization (see Q.13&14), or the funding sources for international activities at the institution (Q.26), display the most variability. However, the variations in responses are not substantial, primarily involving shifts from “important” to “somewhat important,” while changes from “important” to “not important” are minimal. A similar pattern is observed in rating scale questions that inquired about changes in the importance of internationalization activities over the past five years (Q.32). Trend questions regarding the changing importance of possible ways to internationalize the curriculum or extracurricular activities over the last five years at the institution (Q.46&48) show slightly more variance than the aforementioned ones.

These variations may be attributed to changes in the internationalization process at the institution, evolving understanding, or simply, an unintentional mistake in recalling their previous response.

On the other hand, some close-ended questions demonstrated noticeable variations in responses. For instance, the question assessing the linkage between internationalization and societal/community engagement exhibits a remarkable variance (see Q.53). Similarly, the question examining the connection between internationalization and sustainable development displays variances (see Q.58), indicating different views on how these two areas are connected at the institution.

It is important to note that these variations may not necessarily reflect differences in institutional priorities. Instead, they may be influenced, once again, by individual factors specific to the respondent, such as their personal experiences, subjective perception, evolving opinions over time, superficial knowledge of the subject, or even an unintentional mistake in recalling their previous response.

Type 2: Different respondents from the same institution

Duplicated responses from the same institution indicate a lack of a consultative process to present a unified institutional perspective on internationalization. The analysis of duplicate replies from different individuals within the institution provides valuable insights into the diverse perceptions of internationalization among various stakeholders.

As observed in Type 1, duplicate responses from different individuals within the same institution also display variations. However, certain questions within the Type 2 category display a higher degree of cross-respondent variance - are more susceptible to have different replies- within the same institution.

Similar to Type 1, Likert scale questions (see Q.18,19 & 26), and rating scale questions (see Q.46) exhibit notable variability. However, the variations in responses are not substantial. These variations emphasize a certain degree of subjectivity of these questions, irrespective of whether the same individual responded twice or different respondents responded to the same question. However, these variations in responses are not substantial, primarily involving shifts from “important” to “somewhat important,” while changes from “important” to “not important” are minimal. In the case of two different individuals replying to the survey, these differences may also be attributed to a lack of consensus among different actors and highlight the presence of diverse perspectives within the institution.

On the other hand, some multiple close-ended questions show remarkable differences in responses, surpassing the number of variations observed in Type 1. The duplicate replies (Q.11) indicate diverse perspectives on the factors influencing institutional prioritization of internationalization for the institution’s leadership. While the general themes of global connections, student demand, and accreditation/rankings are shared among the different actors inside the institution, there are nuances in their priorities. Heads of institutions and international offices tend to emphasize strategic partnerships and student interest, while staff from international offices place more emphasis on income generation and stakeholder engagement within the institution.

These variations suggest that different roles within the institution may have specific perspectives and priorities when it comes to internationalization, reflecting their unique responsibilities and areas of focus.

The level of awareness regarding potential risks of internationalization varies among actors inside the same institution at both the institutional and social levels (Q.16 & Q.17). Heads of international offices focus on strategic planning and highlight challenges related to institutional priorities and competition. Whereas, staff members from international offices prioritize operational concerns such as increased workload, limited inclusivity, and pursuit of prestigious

partnerships. Institutional leaders, including heads of institutions, bring a broader perspective, expressing concerns about curriculum, inclusivity, and brain drain.

These differing perspectives reflect distinct roles and expertise, contributing to varying levels of awareness among actors involved in internationalization efforts.

The responses to the close-ended questions on future priorities for internationalization (Q.61) and the most pressing future of internationalization at the institution (Q.62) also exhibit notable variations. Regarding future priorities, heads of international offices and staff members from different institutions emphasize challenges such as language barriers, lack of financial support, and difficulties in recognizing prior qualifications. However, staff members place a stronger emphasis on language barriers and financial support. In terms of the most pressing future of internationalization, heads of international offices prioritize academic staff training, research capacity enhancement, and curriculum internationalization. Conversely, staff members focus on increasing the number of international students, virtual internationalization, and promoting equity.

Once again, variations in responses can be attributed to the distinct roles and responsibilities within each institution. However, the subjective nature of the questions may have also influenced these diverse responses.

The identified patterns of duplicate responses from multiple individuals within the same institution underscore the lack of consensus and the presence of diverse perspectives. These findings suggest that personal perceptions, rather than relying solely on official documentation, may have influenced respondents' replies. This further emphasizes the subjective nature of their responses and reinforces the understanding of the varying viewpoints within the institution.

Conclusion

The analysis of duplicate responses is a reminder that surveys are not free from perception bias among respondents, no matter how clear the instructions are. It also shows that Likert scale, rating scale, and close/ended questions are particularly susceptible to response variations. Close/ended questions, in particular, showed the most differences when multiple individuals from the same institution responded. These findings underscore the importance of careful interpretation when analyzing such question types.

Annex 4

List of countries and regions

The following list of countries consists of the 193 United Nations member states, plus two UN Non-member states (Holy See and State of Palestine) and three territories± the two special administrative regions of the People's Republic of China (Hong Kong and Macao) and Taiwan, Province of China.

The Official names of countries are taken from UN M49¹ and ISO3166² as they were in June 2023.

Asia and Pacific

Afghanistan
Australia
Bangladesh
Bhutan
Brunei Darussalam
Cambodia
China
China Hong Kong SAR
China Macao SAR
Fiji
India
Indonesia
Japan
Kazakhstan
Kiribati
Korea (Democratic People's Republic of)
Korea (Republic of)
Kyrgyzstan
Lao People's Democratic Republic
Malaysia
Maldives
Marshall Islands
Micronesia (Federated States of)
Mongolia
Myanmar
Nauru
Nepal
New Zealand
Pakistan
Palau
Papua New Guinea
Philippines

Samoa
Singapore
Solomon Islands
Sri Lanka
Taiwan, province of China
Tajikistan
Thailand
Timor-Leste
Tonga
Turkmenistan
Tuvalu
Uzbekistan
Vanuatu
Viet Nam

Europe

Albania
Andorra
Armenia
Austria
Azerbaijan
Belarus
Belgium
Bosnia and Herzegovina
Bulgaria
Croatia
Cyprus
Czechia
Denmark
Estonia
Finland
France
Georgia
Germany
Greece
Holy See

Hungary
Iceland
Ireland
Italy
Latvia
Liechtenstein
Lithuania
Luxembourg
Malta
Moldova (Republic of)
Monaco
Montenegro
Netherlands
North Macedonia (Republic of)
Norway
Poland
Portugal
Romania
Russian Federation
San Marino
Serbia
Slovakia
Slovenia
Spain
Sweden
Switzerland
Türkiye
Ukraine
United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Latin America and Caribbean

Antigua and Barbuda
Argentina

1. <https://www.un.org/en/about-us/member-states#goto5> (accessed June 2023)

2. <https://www.iso.org/iso-3166-country-codes.html> (accessed June 2023)

Bahamas
Barbados
Belize
Bolivia (Plurinational
State of)
Brazil
Chile
Colombia
Costa Rica
Cuba
Dominican Republic
Dominica
Ecuador
El Salvador
Grenada
Guatemala
Guyana
Haiti
Honduras
Jamaica
Mexico
Nicaragua
Panama
Paraguay
Peru
Saint Kitts and Nevis
Saint Lucia
Saint Vincent and
the Grenadines
Suriname
Trinidad and Tobago
Uruguay
Venezuela (Bolivarian
Republic of)

***Middle East and
North Africa***

Algeria
Bahrain
Egypt
Iran (Islamic Republic of)
Iraq
Israel
Jordan
Kuwait
Lebanon
Mauritania
Morocco
Oman

Palestine (State of)
Qatar
Saudi Arabia
Syrian Arab Republic
Tunisia
United Arab Emirates
Yemen

North America

Canada
United States of America

Sub-Saharan Africa

Angola
Benin
Botswana
Burkina Faso
Burundi
Cabo Verde
Cameroon
Central African Republic
Chad
Comoros
Congo
Côte d'Ivoire
Democratic Republic of
the Congo
Djibouti
Equatorial Guinea
Eritrea
Eswatini
Ethiopia
Gabon
Gambia (Republic of the)
Ghana
Guinea
Guinea-Bissau
Kenya
Lesotho
Liberia
Libya
Madagascar
Malawi
Mali
Mauritius
Mozambique
Namibia
Niger
Nigeria

Rwanda
Sao Tome and Principe
Senegal
Seychelles
Sierra Leone
Somalia
South Africa
South Sudan
Sudan
Tanzania (United republic of)
Togo
Uganda
Zambia
Zimbabwe

Annex 5

Statistical data for each country

In the following table, the following data are reported for each country:

- Name of the country
- Number of HEIs in WHED, which represent the overall population for the specific country
- Number of replies received from single HEIs in that specific country
- Percentage of HEIs replying, which is the ratio between the number of institutions replying to that survey in a specific country and the overall number of HEIs in that country
- Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR), which is the theoretical number of institutions needed to reply in a specific country for the results to be statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level
- N-NSR, which is the difference between the number of institutions replying in a specific country and the theoretical number needed for results to be statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level. If N-NSR is positive or equal to zero, the results for that specific country are statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level.

Only the four countries highlighted in the table below gathered a sufficient number of replies for a national analysis to be statistically relevant with a 10% margin of error at 80% confidence level.

Argentina and Azerbaijan have enough replies for a statistical relevant analysis with a 10% margin of error at 85% confidence level and Mexico for a statistical relevant analysis with a 10% margin of error at 90% confidence level.

The following countries have no institution listed in the WHED³ and therefore they are not included in the following table:

- Antigua and Barbuda
- Dominica
- Kiribati
- Marshall Islands
- Micronesia (Federated States of)
- Nauru
- Palau
- Saint Kitts and Nevis
- Saint Lucia
- Saint Vincent and the Grenadines
- Tuvalu
- Vanuatu

No reply was received from any of them.

3. WHED includes HEIs recognized by their national authorities that offer at least a degree at ISCED level 6 or higher: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Accessed July 2023).

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Afghanistan	129	1	1%	31	-30
Albania	28	2	7%	17	-15
Algeria	92	2	2%	28	-26
Andorra	2	1	50%	2	-1
Angola	44	1	2%	21	-20
Argentina	131	38	29%	31	7
Armenia	58	4	7%	24	-20
Australia	94	1	1%	29	-28
Austria	71	6	8%	26	-20
Azerbaijan	45	26	58%	21	5
Bahamas	1	0	0%	1	-1
Bahrain	13	0	0%	10	-10
Bangladesh	120	3	3%	31	-28
Barbados	3	0	0%	3	-3
Belarus	44	0	0%	21	-21
Belgium	64	17	27%	25	-8
Belize	2	0	0%	2	-2
Benin	32	0	0%	18	-18
Bhutan	3	0	0%	3	-3
Bolivia (Plurinational State of)	52	4	8%	23	-19
Bosnia and Herzegovina	41	2	5%	20	-18
Botswana	14	0	0%	10	-10
Brazil	1441	18	1%	40	-22
Brunei Darussalam	4	0	0%	4	-4
Bulgaria	50	7	14%	23	-16
Burkina Faso	48	0	0%	22	-22
Burundi	11	1	9%	9	-8
Cabo Verde	8	0	0%	7	-7
Cambodia	46	1	2%	22	-21
Cameroon	42	1	2%	21	-20

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Canada	146	15	10%	32	-17
Central African Republic	3	0	0%	3	-3
Chad	10	0	0%	8	-8
Chile	62	8	13%	25	-17
China	1062	3	0%	39	-36
China Hong Kong SAR	15	0	0%	11	-11
China Macao SAR	9	1	11%	7	-6
Colombia	282	33	12%	36	-3
Comoros	1	0	0%	1	-1
Congo	2	0	0%	2	-2
Costa Rica	25	2	8%	16	-14
Côte d'Ivoire	105	1	1%	29	-28
Croatia	38	3	8%	20	-17
Cuba	48	0	0%	22	-22
Cyprus	36	3	8%	19	-16
Czechia	46	2	4%	22	-20
Democratic Republic of the Congo	91	6	7%	28	-22
Denmark	34	1	3%	19	-18
Djibouti	1	0	0%	1	-1
Dominican Republic	41	4	10%	20	-16
Ecuador	57	7	12%	24	-17
Egypt	56	3	5%	24	-21
El Salvador	32	6	19%	18	-12
Equatorial Guinea	1	0	0%	1	-1
Eritrea	7	0	0%	6	-6
Estonia	10	0	0%	8	-8
Eswatini	2	0	0%	2	-2
Ethiopia	69	2	3%	26	-24
Fiji	5	0	0%	4	-4
Finland	35	12	34%	19	-7

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
France	559	15	3%	38	-23
Gabon	17	0	0%	12	-12
Gambia	1	0	0%	1	-1
Georgia	48	16	33%	22	-6
Germany	359	37	10%	37	0
Ghana	76	1	1%	27	-26
Greece	26	8	31%	16	-8
Grenada	1	0	0%	1	-1
Guatemala	60	0	0%	24	-24
Guinea	39	0	0%	20	-20
Guinea-Bissau	7	0	0%	6	-6
Guyana	7	0	0%	6	-6
Haiti	95	1	1%	29	-28
Holy See	19	0	0%	13	-13
Honduras	19	3	16%	13	-10
Hungary	39	0	0%	20	-20
Iceland	7	0	0%	6	-6
India	818	16	2%	39	-23
Indonesia	1257	1	0%	40	-39
Iran (Islamic Republic of)	450	0	0%	38	-38
Iraq	94	19	20%	29	-10
Ireland	48	2	4%	22	-20
Israel	58	1	2%	24	-23
Italy	100	6	6%	29	-23
Jamaica	14	0	0%	10	-10
Japan	765	3	0%	39	-36
Jordan	31	6	19%	18	-12
Kazakhstan	112	3	3%	30	-27
Kenya	51	1	2%	23	-22
Korea (Democratic People's Republic of)	72	0	0%	26	-26

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Korea (Republic of)	248	1	0%	35	-34
Kuwait	12	0	0%	9	-9
Kyrgyzstan	28	2	7%	17	-15
Lao People's Democratic Republic	16	0	0%	12	-12
Latvia	26	0	0%	16	-16
Lebanon	37	5	14%	19	-14
Lesotho	3	0	0%	3	-3
Liberia	8	1	13%	7	-6
Libya	16	4	25%	12	-8
Liechtenstein	2	0	0%	2	-2
Lithuania	18	9	50%	13	-4
Luxembourg	1	0	0%	1	-1
Madagascar	56	2	4%	24	-22
Malawi	20	0	0%	13	-13
Malaysia	82	1	1%	27	-26
Maldives	9	0	0%	7	-7
Mali	23	0	0%	15	-15
Malta	5	0	0%	4	-4
Mauritania	6	1	17%	5	-4
Mauritius	7	0	0%	6	-6
Mexico	1661	81	5%	40	41
Moldova	25	2	8%	16	-14
Monaco	2	0	0%	2	-2
Mongolia	54	1	2%	23	-22
Montenegro	8	0	0%	7	-7
Morocco	157	5	3%	32	-27
Mozambique	40	1	3%	20	-19
Myanmar	99	1	1%	29	-28
Namibia	4	0	0%	4	-4
Nepal	12	0	0%	9	-9

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Netherlands	70	5	7%	26	-21
New Zealand	29	0	0%	17	-17
Nicaragua	53	3	6%	23	-20
Niger	11	0	0%	9	-9
Nigeria	127	16	13%	31	-15
North Macedonia (Republic of)	21	1	5%	14	-13
Norway	32	0	0%	18	-18
Oman	52	8	15%	23	-15
Pakistan	160	3	2%	33	-30
Palestine	29	3	10%	17	-14
Panama	27	1	4%	16	-15
Papua New Guinea	5	0	0%	4	-4
Paraguay	83	2	2%	27	-25
Peru	97	8	8%	29	-21
Philippines	1334	10	1%	40	-30
Poland	349	4	1%	37	-33
Portugal	89	17	19%	28	-11
Qatar	4	3	75%	4	-1
Romania	76	6	8%	27	-21
Russian Federation	603	3	1%	38	-35
Rwanda	12	0	0%	9	-9
Samoa	2	0	0%	2	-2
San Marino	1	0	0%	1	-1
Sao Tome and Principe	1	0	0%	1	-1
Saudi Arabia	71	1	1%	26	-25
Senegal	72	0	0%	26	-26
Serbia	15	1	7%	11	-10
Seychelles	1	0	0%	1	-1
Sierra Leone	3	0	0%	3	-3
Singapore	9	0	0%	7	-7

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Slovakia	32	5	16%	18	-13
Slovenia	42	9	21%	21	-12
Solomon Islands	3	0	0%	3	-3
Somalia	42	2	5%	21	-19
South Africa	50	1	2%	23	-22
South Sudan	5	0	0%	4	-4
Spain	112	12	11%	30	-18
Sri Lanka	27	2	7%	16	-14
Sudan	82	0	0%	27	-27
Suriname	3	0	0%	3	-3
Sweden	44	6	14%	21	-15
Switzerland	34	3	9%	19	-16
Syrian Arab Republic	32	0	0%	18	-18
Taiwan, province of China	145	0	0%	32	-32
Tajikistan	20	0	0%	13	-13
Tanzania	45	1	2%	21	-20
Thailand	146	6	4%	32	-26
Timor-Leste	10	0	0%	8	-8
Togo	21	0	0%	14	-14
Tonga	1	0	0%	1	-1
Trinidad and Tobago	6	0	0%	5	-5
Tunisia	42	4	10%	21	-17
Türkiye	175	6	3%	33	-27
Turkmenistan	18	1	6%	13	-12
Uganda	40	1	3%	20	-19
Ukraine	297	18	6%	36	-18
United Arab Emirates	53	2	4%	23	-21
United Kingdom	246	4	2%	35	-31
United States of America	2233	28	1%	40	-12
Uruguay	16	4	25%	12	-8
Uzbekistan	76	0	0%	27	-27

Country	Number of HEIs in WHED	Number of institutions replying (N)	Percentage of HEIs replying	Number of institutions needed to reply for statistical relevance (NSR)	N-NSR
Venezuela (Bolivarian Republic of)	122	1	1%	31	-30
Viet Nam	173	1	1%	33	-32
Yemen	16	2	13%	12	-10
Zambia	45	0	0%	21	-21
Zimbabwe	13	4	31%	10	-6

Annex 6

6th IAU Global Survey Replies according to language

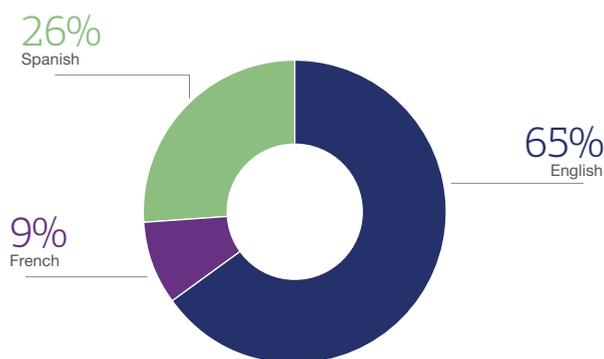
The 6th IAU Global Survey on internationalization was an online survey available in three languages: English, French and Spanish.

The survey gathered replies from 722 HEIs around the world.

The overall distribution of HEIs by language is as follows:

Language	Replies	Percentage
English	470	65%
French	63	9%
Spanish	189	26%

Distribution of HEIs by language of completion

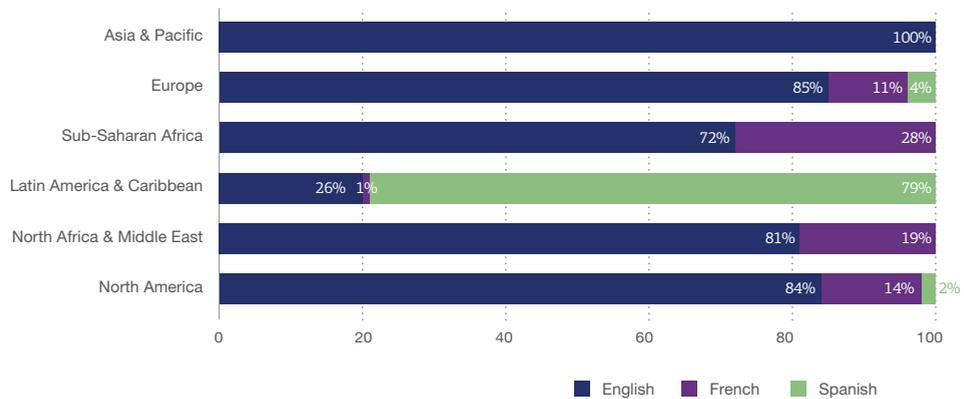


The distribution of HEIs according to the language in the different regions of the world is not uniform, but clearly follows well-defined patterns. The distribution is reported in the figure below.

In Asia & Pacific all HEIs replied in English. In all other regions of the world, there are HEIs that replied in English and in French (although only one in Latin America & the Caribbean), while only HEIs from Latin America & the Caribbean, Europe and just one HEI from North America replied in Spanish. However, in Latin America & the Caribbean 79% of HEIs replied in Spanish.

The language distribution is not surprising and mirrors quite closely the distribution of official languages in the respective countries.

Language of completion: distribution by region



For instance:

- Out of the 11 HEIs that replied in Spanish in Europe, 10 are from Spain, and only one from France, which is not a Spanish-speaking country.
- Out of the 31 HEIs that replied in French in Europe, 13 are from France, 15 from Belgium, two from Switzerland, and only one from Romania, which is not a French-speaking country.
- Out of the 12 HEIs that replied in French in Sub-Saharan Africa, six are from the Democratic Republic of the Congo, two from Madagascar, one from Burundi, Cameroon and Côte D'Ivoire, and only one from Uganda, which is not a French-speaking country.
- Similarly, out of the 13 HEIs that replied in French in North Africa & the Middle East, four are from Morocco, four are from Tunisia, two from Algeria, one from Lebanon, and only one from Mauritania and Egypt, which are not French-speaking countries.

Detail of language distribution in each region

1) Asia & Pacific

In the Asia & Pacific region, all 62 HEIs that participated in the survey from this region replied in English, including those institutions from countries with a French colonial past such as Cambodia and Vietnam.

Comparing the distribution of HEIs in the 5th Global Survey (83% English, 17% French) to the current edition (100% English), a notable shift in language preference is apparent. This change reflects the evolving linguistic landscape in the region and signifies a broader trend of English language adoption among HEIs. Unlike countries in the Middle and North Africa, and Sub-Saharan Africa, with a French colonial past, the language division in this region is less pronounced. Even though only one institution from Cambodia and one from Vietnam responded to the survey, both opted for English as their preferred language of communication, aligning with the global trend.

2) Europe

As mentioned earlier, the majority of HEIs that replied in Spanish are from Spain, with only one French institution opting to reply in Spanish. On the other hand, most HEIs that responded in French are from French-speaking countries such as Belgium (French-speaking Belgium), France, and the French-speaking regions of Switzerland. Only one institution from Romania, a non-French-speaking country, but with a tradition of affinity for French language, replied in French.

The language distribution in European countries is not exclusive. In the aforementioned countries, some HEIs replied in English, French, or even Spanish.

Comparing the 5th Global Survey, where a significant percentage (39%) of French replies came from non-French-speaking countries to the present edition, there is a notable shift. Only one institution from Romania, a non-French speaking country, replied in French.

These results highlight the knowledge and usage of English by European HEIs, regardless of their official languages.

3) Sub-Saharan Africa

The language distribution in the Sub-Saharan Africa region aligns with the official languages of the respective countries. HEIs from countries where neither English nor French is the official language (Angola, Ethiopia, Mozambique and Somalia) predominantly replied in English. Conversely, HEIs in English-speaking countries primarily responded in English, with the exception of one institution from Uganda that replied in French. Similarly, HEIs from French-speaking countries (Democratic Republic of the Congo, Madagascar, Burundi, Cameroon, Côte d'Ivoire) all replied in French.

These results highlight the correlation between the official languages of the countries and the language chosen for survey responses, demonstrating a clear-cut language distribution among HEIs in the region.

4) Latin America & the Caribbean

In Latin America & the Caribbean region, 79% of HEIs replied in Spanish, 20% in English, and only one HEI replied in French, from Haiti, which is a French-speaking country.

As expected, the majority of HEIs that responded in English were from non-Spanish-speaking countries, primarily Brazil. However, there were also a few HEIs from Spanish-speaking countries, including Peru, Mexico, Colombia, El Salvador, and Chile, that chose to reply in English. Notably, among the Brazilian institutions, 11 responded in English, while six opted for Spanish.

Overall, these results confirm the anticipated language distribution, emphasising the prevalence of Spanish responses. Furthermore, they highlight the significant usage of English in non-Spanish-speaking countries but also the usage of Spanish in Brazil.

5) North Africa & the Middle East

Not surprisingly, 81% of HEIs in North Africa & the Middle East responded in English. Among the 13 HEIs that replied in French, 12 are from countries with a French colonial past (Morocco, Tunisia, Algeria, Lebanon, and Mauritania), while only one institution is from Egypt, which has no specific relationship or historical background with the French language.

6) North America

As anticipated, among the 43 responses received in North America, seven were not in English. Of these, six responses were in French and originated from institutions based in Quebec, Canada. The remaining non-English response was in Spanish and came from an institution located in Puerto Rico (United States).

Comparison with the results of the 5th Global Survey

The 5th IAU Global Survey was conducted in the same three languages, but the distribution of HEIs by language of reply was different. In the 5th edition, 54% of HEIs replied in English, 26% in Spanish, and 20% in French. However, in the 6th edition, there has been a slight increase in the percentage of HEIs replying in English (65%), while the percentage of HEIs replying in Spanish remained exactly the same at 26%. Notably, the percentage of HEIs replying in French significantly decreased to 9%.

Despite the change in percentages, the 6th edition experienced an absolute decrease in HEIs replies across all three languages, with -16 in English, -51 in Spanish, and -118 in French. This decline resulted in an overall decrease in the total number of replies compared to the 5th edition (from 907 to 722).

The decrease in the number of HEIs replying in French is consistent with the overall decrease in replies across all regions, particularly in non-French-speaking countries, where only few French replies were received in the 6th edition. The decline in French replies can also be attributed to decreases from countries such as France, Lebanon, and several French-speaking African countries.

In contrast, the number of HEIs replying in Spanish remained stable between the 5th and 6th editions, thanks to consistent responses from Spanish-speaking countries, particularly in Latin America & the Caribbean region.

Conclusion

The availability of Spanish as an option consistently facilitates higher responses from Spanish-speaking HEIs, highlighting its importance in increasing participation. However, the impact of French was limited in the 6th edition compared to its role in the 5th edition.

The decrease in the number of replies received in French can be attributed to two factors, an overall decrease in the number of replies from Francophone countries and a shift of language

in some non-Francophone countries (from replying in French in the 5th edition to replying in English in the 6th).

The varying effectiveness of language options emphasises the need for careful consideration to optimise participation.

Annex 7

Definitions for inclusion in 6th IAU Global Survey questionnaire

Term	Definition
Articulation program	A collaborative agreement between two HEIs in which students take the first part of their program at home and the second part abroad (3+1, 2+2, etc.).
Brain drain	Brain drain – the term is generally used to describe the association between the migration of higher skilled workers (e.g.: scientists, teachers, engineers, doctors) from poorer to richer countries, and the consequent erosion of local capacities in the sending regions. Levatino, A., & Pécoud, A. (2012). Overcoming the Ethical Dilemmas of Skilled Migration? An Analysis of International Narratives on the “Brain Drain”. <i>American Behavioral Scientist</i> , 56, 1258 - 1276.
Credit seeking international students	Credit seeking international students are international mobile students (see definition below) who are studying abroad for credits (not a full degree).
Collaborative Online International Learning (COIL)	Collaborative Online International Learning (COIL) is an approach that brings students and professors together across cultures to learn, discuss and collaborate as part of their class. Professors partner to design the experience, and students partner to complete the activities designed. COIL becomes part of the class, enabling all students to have a significant intercultural experience within their course of study. (SUNY definition: https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/)
Degree seeking international students	Degree seeking international students are international mobile students (see definition below) who are studying abroad for a full degree (Bachelor, Master or PhD).
Dual/double or multiple degree programme	A dual/double or multiple degree programme is developed collaboratively by two or more partner HEIs; graduates are awarded qualifications at equivalent level by all HEIs involved.
Franchise programme	The foreign sending HEI/provider has primary responsibility for the design, delivery and academic oversight of academic programmes offered in host country. Qualification is awarded by foreign sending HEI. (Knight 2017).
Full time equivalent enrolment	FTE is often used as a standardizing measure of student enrolment to take account of both full time and part time students. One FTE is normally equivalent to one full time student or two half time students. It is traditionally based on standard course load for students.
Global Classroom	The Global Classroom is described as a model of collaborative learning supported by virtual platforms which seeks to address global challenges 'by having students study local problems and then engage with international peers to develop a richer understanding of how global problems manifest differently (and similarly) in other local contexts. [...] The Global Classroom project pursues the goals of international education as a hybrid course that takes advantage of new media, technology, and learning theory. In addition, students gain first-hand experience with cutting-edge tools in video communication, online course environments, and online project presentation.' (Wiek, et al., 2013, p. 25) Wiek, A., Bernstein, M.J., Laubichler, M.D., Caniglia, G., Minter, B.A., & Lang, D.J. (2013). A Global Classroom for International Sustainability Education. <i>Creative Education</i> , 04, 19-28.

Term	Definition
International branch campus	An entity that is owned, at least in part, by a foreign higher education provider; operated in the name of the foreign education provider; and provides an entire academic programme, substantially on site, leading to a degree awarded by the foreign education provider. (C-BERT definition).
Internationalization at home	Internationalization at home is a term referring to “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen and Jones 2015).
Internationalization of the curriculum	Internationalization of the curriculum is a term referring to: “the incorporation of international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study”. (Leask, 2015).
International mobile students	<p>Internationally mobile students are individuals who have physically crossed an international border between two countries with the objective to participate in educational activities in the country of destination, where the country of destination of a given student is different from their country of origin.</p> <p>The country of origin of a tertiary student is the country in which they gained their upper secondary qualifications. This can also be referred to as the country of prior education. Where countries are unable to operationalise this definition, it is recommended that they use the country of usual or permanent residence to determine the country of origin. Where this too is not possible and no other suitable measure exists, the country of citizenship may be used – but only as a last resort.</p> <p>(UNESCO Institute for Statistics, 2015)</p> <p>They can be degree seeking international students or credit-seeking international students (see respective definitions of terms).</p>
Joint Degree Programme	A joint degree programme is developed collaboratively by two or more partner HEIs; graduates are awarded one joint qualification.
Joint University	A HEI co-organised and co-founded by both a domestic and a foreign HEI/ provider collaborating on academic programmes. Qualifications can be awarded by either or both domestic and foreign country HEIs.
Learning outcomes	Learning outcomes are the knowledge, skills and abilities that a student is expected to obtain as a result of a particular educational experience.
Transnational education (TNE)	The mobility of education programs and institutions/providers across international borders. (Knight 2017).
Virtual exchange	‘Virtual Exchange’ refers to the application of online communication tools to bring together classes of learners in geographically distant locations with the aim of developing their foreign language skills, digital competence and intercultural competence through online collaborative tasks and project work. In recent years approaches to Virtual Exchange have evolved in different contexts and different areas of university education and these approaches have had, at times, very diverse organisational structures and pedagogical objectives. (O’Dowd, 2017).
Virtual Internationalization	Virtual Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of introducing an international, intercultural, or global dimension into the delivery, purpose or functions of higher education with the help of information and communications technology (ICT). (Bruhn, E. (2020) Virtual Internationalization in Higher Education. pp.50)

Annex 8

6th IAU Global Survey on internationalization of higher education institutional questionnaire

The International Association of Universities (IAU) and partners are pleased to launch the sixth edition of the Global Survey on Internationalization of Higher Education.

The Global Survey is conducted by IAU thanks to the support of sponsoring partners:

- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
- Association of Commonwealth Universities (ACU)
- Council of Europe (CoE)
- German Rectors' Conference (HRK)
- NAFSA: Association of International Educators
- Qatar Foundation (QF)
- UNIMED - Mediterranean Universities Union
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)



and in partnership with:

- Academy for research and higher education (ARES), Belgium
- Association of African Universities (AAU)
- Center for International Higher Education (CIHE) - Boston College
- Erasmus Student Network (ESN)
- European University Association (EUA)
- German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW)
- Global Student Forum (GSF)
- Inter-American Organization for Higher Education (OUI-IOHE)
- National Interuniversity Council of Argentina (CIN)
- Ontario Institute for Studies in Education (OISE) - University of Toronto

For the purpose of this questionnaire:

"Internationalization of higher education is defined as the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society." (De Wit, H., Hunter F., Howard L.,

Egron-Polak E. (Eds.) (2015) "Internationalization of Higher Education", European Parliament, Brussels: EU)

Instructions:

- Please note that the invitation to participate in the survey may reach several persons within each institution. However, we need only one comprehensive answer per institution, which represents the perspective of the entire institution. Therefore, we kindly invite you to coordinate internally before replying to the survey.
- We advise you to consult with your colleagues to gather the necessary information before replying to the online questionnaire. You can use this questionnaire in PDF format in order to collect all the necessary data prior to completing the online questionnaire.
- To support you in your responses, we have prepared a compilation of [definitions of terms](#) used in the questionnaire.

The survey is composed of the following sections:

Institutional Information and Profile

- A) Importance, benefits and challenges to internationalization
 - B) Internationalization governance
 - C) Internationalization of teaching and learning: activities
 - D) Internationalization of teaching and learning: Internationalization of the curriculum at home
 - E) Internationalization of research
 - F) Internationalization and societal/community engagement
 - G) Emerging Issues and the Future of Internationalization
- Contact details

Institutional Information and Profile

1. Terms of data use:

(please tick the box to agree, otherwise you will not be able to complete the survey)

- I agree that IAU may use the data provided in my answers for research, presentations and publications. The data will not be shared with any third parties beyond the partners listed in the introduction, nor be sold. It may appear in aggregated form or as examples as part of the data analysis, but treated anonymously. The names and emails provided by respondents will not be part of the analysis and will only be used in order to communicate the results of the survey.

2. Name of Institution:

(Short text box open answer in the online version)

3. OPTIONAL: What is the unique WHED identification number of your higher education institution?

Please find [here your WHED ID](#) e.g. IAU-00001

4. Country:

(Drop down list in the online version)

5. What levels of qualification are offered at your institution?

(Please select all that apply)

- Bachelor (1st cycle) or equivalent level (ISCED 6)
- Master (2nd cycle) or equivalent level (ISCED 7)
- Doctorate (3rd cycle) or equivalent level (ISCED 8)

6. Which of the following types best describes your institution?

(Please select only one)

- Public
- Private not for profit
- Private for profit

7. What was the total student enrolment in the academic year that started in 2021? Please report the full time equivalent (FTE) enrolment of all degree seeking students (both domestic and international) who enrolled in 2021 (1st, 2nd and 3rd cycles combined)

(Please select only one):

- Less than 1 000
- 1 001 to 5 000
- 5 001 to 10 000
- 10 001 to 20 000
- 20 001 to 50 000
- More than 50 000

8. What is the language most commonly used as a medium of instruction at your institution?

(Short text box open answer in the online version)

A) Importance, benefits and challenges to internationalization

9. What level of importance does internationalization have for the leadership of your institution?

(Please select only one)

- High
- Medium
- Low
- Not important

10. How has the level of importance of internationalization changed over the last five years for the leadership of your institution?

(Please select only one)

- Substantially decreased
- Decreased
- Stayed the same
- Increased
- Substantially increased

11. If the level of importance of internationalization has increased for the leadership of your institution, please select the factors/reasons/etc. most responsible for this change:

(Please reply to this question only if you replied that the level of importance has increased or substantially increased and select a maximum of three)

- Increased demand and/or support by government or governmental organisations (national, regional, etc.) to focus on internationalization
- Increased interest/demand by students at our institution
- Increased interest/demand by academic staff at our institution
- Increased interest/demand by administrative staff at our institution
- Increased need for income generation through internationalization
- Increased need to strategically connect with other HEIs globally
- Requirement for international accreditation
- Requirement from international rankings
- Shift of priorities at institutional level
- Other (please specify):

12. If the level of importance of internationalization has decreased for the leadership of your institution, please select the factors/reasons/etc. most responsible for this change:

(Please reply to this question only if you replied that the level of importance has decreased or substantially decreased and select a maximum of three)

- Budget restrictions
- COVID-19 pandemic
- Geopolitical dynamics
- Increased nationalist policies
- Shift of priorities at institutional level
- Diminished interest/demand by academic staff at our institution
- Diminished interest/demand by administrative staff at our institution
- Diminished interest/demand by students at our institution
- Other (please specify):

13. What is the importance of the following key internal drivers of internationalization at your institution?

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Head of Institution (President/Rector/Vice Chancellor)				
Deputy Head of Institution (Vice-President/Vice-Rector/Deputy Vice-Chancellor/Chief Academic Officer/Provost)				
Deans				
Academic Department Heads				
Heads of research laboratories				
International Office (at central/institutional level)				

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Academic staff (teachers and researchers)				
Administrative staff				
Student unions/student organisations				
Individual students				

14. What is the importance of the following key external drivers of internationalization at your institution?

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Business and industry demand				
Demand from foreign higher education institutions				
Demographic trends				
Global policies/agendas (including UN Agenda 2030)				
Government policy (national/state/province/municipal)				
National and international rankings				
Need to generate revenue				
Need to find solutions for global challenges				
Regional policies (for instance, EU, ASEAN, OAS)				
Societal expectations				

15. What are the most significant potential benefits of internationalization for your institution?

(Please select a maximum of three options)

- Enhanced international cooperation and capacity building
- Enhanced internationalization of the curriculum at home
- Enhanced prestige/profile for the institution
- Improved graduate employability
- Improved quality of teaching and learning
- Improved quality of research
- Increased global, international and intercultural knowledge, skills and competences for both students and staff
- Increased international networking by professors and researchers
- Increased/diversified revenue generation
- Opportunity to benchmark/compare institutional performance within the context of international good practice

- Possibility to continue specific study programmes, which would otherwise be endangered due to under-enrolment of domestic students
- Other (please specify):

16. What are the most significant potential risks of internationalization for your institution?

(Please select a maximum of three options)

- Difficulty to combine/integrate it with other institutional priorities (e.g. diversity, equity and inclusion and sustainable development)
- Difficulty to assess/recognize quality of courses/programmes offered by foreign institutions
- Excessive competition with other higher education institutions
- Homogenization of curriculum
- Increased workload for academic and administrative staff
- Increased xenophobia/racism on campus
- Limited inclusivity - international opportunities accessible only to students from more privileged backgrounds (socio-economic background, ethnicity, higher education family background, health and disabilities, etc.)
- Loss of students to other countries
- Loss of academic and administrative staff to other countries
- Overuse of English as a medium of instruction
- Pursuit of international partnerships/policies only for reasons of prestige
- Reputational risk derived from our institution's activity in transnational education (TNE)
- Security-related risks (copyright, intellectual property rights, illegal transfer of research data or research accomplishments, dual use of research outcomes, etc.)
- Too much focus on recruitment of fee paying international students
- Unequal sharing of benefits of internationalization amongst partners
- Other (please specify):

17. In your country, what are the most significant potential societal risks associated with current trends in internationalization of higher education?

(Please select a maximum of three options)

- Brain drain
- COVID-19 pandemic and related consequences
- Commodification and commercialization of education
- Decreased academic autonomy due to government regulations
- Dominance of a 'western' epistemological approach
- Ecological footprint of student and staff mobility
- Growing development gaps between our country/region and others
- Growing gaps (e.g. quality/prestige/institutional capacity) between higher education institutions within our country
- Increased anti-globalization sentiments
- Increase in number of foreign 'degree mills' and/or low quality providers
- Increased xenophobia/racism in society
- Loss of cultural identity
- Loss of linguistic diversity
- Security-related risks
- Unequal sharing of benefits of internationalization amongst countries
- Other (please specify):

18. What are the most important internal obstacles or challenges to advancing internationalization at your institution?

(Please select a maximum of three options)

- Limited institutional leadership/vision
- No strategy/plan to guide the process
- Competing priorities at institutional level
- Insufficient financial resources
- Insufficient international opportunities to meet stakeholder interest/demand
- Administrative/bureaucratic difficulties (e.g. credit transfer limitations; different academic years)
- Lack of or poorly resourced organizational structure/office responsible for internationalization
- International engagement is not recognized for promotion or tenure
- Lack of knowledge of foreign languages by students
- Lack of knowledge of foreign languages by academic staff
- Lack of knowledge of foreign languages by administrative staff
- Limited involvement/interest of academic staff (teachers and researchers)
- Limited capacity/expertise of academic staff (teachers and researchers)
- Limited involvement/interest of administrative staff
- Limited capacity/expertise of administrative staff
- Limited student interest
- Limited student participation due to constraints (including financial ones)
- Limited/lack of technological resources to engage in virtual internationalization opportunities
- Too rigorous/inflexible curriculum to participate in international activities, including student mobility.
- Other (please specify):

19. What are the most important external obstacles or challenges to advancing internationalization at your institution?

(Please select a maximum of three options)

- Anti-immigration and increasingly nationalist policies
- Difficulties of recognition and equivalences of qualifications, study programs and course credits at regional/national level
- Geopolitical dynamics
- Foreign institutions are not interested in partnering with our institution
- Internationalization of higher education is not a policy priority for our government(s)
- Lack of local internship and future employment opportunities for international students (e.g. due to lack of capacity and/or willingness by the business sector to hire and retain international talent)
- Language barriers
- Limited funding to support internationalization efforts/to promote our institution internationally
- Negative perceptions of the situation in our country (political, economic, security aspects, etc.)
- Visa restrictions imposed by our country on foreign students, researchers and academics
- Visa restrictions imposed on our students, researchers and academics by other countries
- Other (please specify):

B) Internationalization governance

20. Does your institution have a formal policy, strategy or plan for internationalization?

(Please select one)

- No
- Not yet, but it is in preparation
- Yes, as an explicit section of the overall institutional strategy
- Yes, as a stand-alone document
- Yes, internationalization is embedded in the overall institutional strategy (no designated internationalization chapter, nor separate internationalization strategy, but internationalization objectives are fully integrated in the overall institutional strategy)

Note: Only if you choose one of the three “Yes” options in Q20 you have to reply to Q21 and the following ones. If you reply “No” or “Not yet” you will skip to Q24.

21. If a formal policy, strategy or plan for internationalization has been elaborated, what is its current status?

(Please select one)

- It has been recently revised or issued
- It is currently under revision
- It is soon to be revised
- No revision or changes have been recently done nor are previewed in the near future

Note: If you reply that no revision or changes are intended in Q21 you will skip Q22.

22. Is this revision mainly due to the COVID-19 crisis?

(Please select one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

23. Please answer the following questions related to your institution's internationalization policy/strategy/plan and activities

(Please select only one per row)

Description of the policy/strategy/plan	Yes	No
Is the policy/strategy/plan institution-wide?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do faculties/schools/departments in your institution have their own internationalization policies/strategies/plans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Are targets and benchmarks to be reached defined in the policy/strategy/plan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is there an office/team to oversee the implementation of the policy/strategy/plan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is there a monitoring and evaluation framework to assess progress?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Description of the policy/strategy/plan	Yes	No
Is there a specific budgetary provision for implementation?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is an international dimension included in other institutional policies/strategies/plans?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Are students (student organisations and/or student representatives) involved in the design, evaluation and implementation of the policy/strategy/plan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is the policy/strategy/plan in line with the national internationalization strategy (if one exists)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Does your institution have specific geographic priorities for internationalization?

- Yes
 No

25. If yes, what is the level of priority of the following regions for your institution?

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Asia and Pacific				
Europe				
North America				
Latin America and Caribbean				
North Africa and the Middle East				
Sub-Saharan Africa				

26. What is the importance of the following funding sources for international activities at your institution?

(Please select only one per row)

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
General institutional budget				
International student fees				
Other institutional international activities (e.g. TNE)				
Our own government (national/federal/state/local)				
Private donors (charities, foundations, etc.)				
Private businesses				

	Very important	Important	Somewhat important	Not important
Foreign governments (bilateral cooperation and aid and development)				
International organizations (World Bank, European Union, ASEAN, etc.)				

27. Do the recruitment and/or promotion policies for academic staff at your institution include prior international experience as a requirement?

(Please select only one)

- Yes,
- Partly, it depends on the position
- No, but it is seen as desirable/an asset
- No

28. Do the recruitment and/or promotion policies for administrative staff at your institution include prior international experience as a requirement?

(Please select only one)

- Yes,
- Partly, it depends on the position
- No, but it is seen as desirable/an asset
- No

29. Do the recruitment and promotion policies related to academic staff at your institution take into consideration foreign language skills?

(Please select only one)

- Yes, knowledge of at least one foreign language is required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is usually required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is desirable/an asset
- No, there are no foreign language requirements in recruitment and promotion policies

30. Do the recruitment and promotion policies related to administrative staff at your institution take into consideration foreign language skills?

(Please select only one)

- Yes, knowledge of at least one foreign language is required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is usually required
- Partly, knowledge of at least one foreign language is desirable/an asset
- No, there are no foreign language requirements in recruitment and promotion policies

31. Of the internationalization activities that are undertaken at your institution, which ones are given the highest priority?

(Please select a maximum of three)

- Strengthening international/intercultural content of curriculum and/or co-curriculum
- Incoming degree-seeking student mobility (recruitment of international students)

- Incoming credit-seeking student mobility (student exchanges)
- Outgoing credit-seeking student mobility (student exchanges)
- Virtual internationalization opportunities for students (COIL, virtual exchanges, etc.)
- Recruiting foreign academic and administrative staff
- Incoming mobility opportunities for academic and administrative staff (e.g. visiting professors, secondments, etc.)
- Outgoing mobility opportunities for academic and administrative staff
- Developing joint and/or double/dual and multiple degree programs with foreign partner institutions
- Transnational education (TNE) provision (academic courses/programmes abroad, branch campuses, overseas joint venture, franchises)
- International research collaboration and outputs (e.g international co-publications)
- International development and capacity building projects
- Other (please specify):

32. How has the importance of the following internationalization activities changed in the last five years?

(Please select only one per row)

	Increased	Stayed the same	Decreased	Not applicable
International development and capacity building projects				
International research collaboration and outputs (e.g international co-publications)				
Bi- or multilateral international student exchanges				
Outgoing mobility opportunities/learning experiences for students (study abroad, international internships and placements, etc.)				
Outgoing mobility opportunities for academic and administrative staff				
Recruiting foreign academic and administrative staff				
Incoming mobility opportunities for academic and administrative staff (e.g. visiting professors, secondments, etc.)				
Short term programmes/summer schools				
Marketing and promoting our institution internationally				
International Alumni activities				
Participation in international events				
Participation in international associations				

33. How has the number of your institution's international partnerships changed over the last 5 years?

(Please select only one)

- Decreased
- Stayed the same
- Increased

Note: If you reply in Q33 “stayed the same” you will skip Q34

34. Do you think that these changes are mainly a result of the COVID-19 crisis?

(Please select only one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

C) Internationalization of teaching and learning: activities

35. Does your institution offer collaborative degree programmes with international partners?

- Yes
- No

Note: If you reply “No” in Q35 you will skip Q36, Q37 and Q38 and go directly to Q39.

36. If yes, how has the number of collaborative degree programmes changed in the last five years?

(Please select only one per row)

	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Joint degree programmes with international partners				
Dual/double and multiple degree programmes with international partners				

37. Has the introduction or increase of online collaboration impacted on joint degree programmes or dual/double and multiple degrees at your institution?

- Yes
- No

38. If yes, how has the increase in online collaboration impacted on joint degree programmes or dual/double and multiple degrees?

(Please select all that apply)

- It has led to the inclusion of a new online component to existing joint degree programmes with international partners

- It has led to the inclusion of a new online component to existing dual/double and multiple degree programmes with international partners
- It has led to the creation of new joint degree programmes with international partners that include an online component
- It has led to the creation of new dual/double and multiple programmes with international partners that include an online component
- It has led to the creation of new completely online joint degree programmes with international partners
- It has led to the creation of new completely online dual/double and multiple programmes with international partners
- It has necessitated new investments in equipment and/or staff training
- It has affected student evaluations of these programmes
- It has presented challenges for academic staff to adopt new teaching methods.
- It has presented challenges for administrative staff to adopt new processes and procedures
- Other (please specify):

39. Is your institution involved in transnational education (TNE)?

- Yes
- No

Note: If you reply “No” in Q39 you will skip Q40 and Q41 and go directly to Q42.

40. If yes, how has the importance of the following types of transnational education (TNE) changed over the past five years?
(Please select only one per row)

Type TNE offered:	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Joint University				
Franchise Programs				
International Branch Campus				
Articulation Programs				

41. Do you think that these changes are mainly a result of the COVID-19 crisis?
(Please select only one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

42. Does your institution engage in virtual internationalization opportunities?

- Yes
- No

Note: If you reply “No” in Q42 you will skip Q43 and Q44 and go directly to Q45

43. If yes, how has the importance of the following virtual internationalization opportunities changed over the past five years?

(Please select only one per row)

Type of virtual internationalization opportunity	Increased	Stayed the same	Decreased	Not applicable
Online preparatory courses (language training, etc.) offered by our institution to students in other countries				
MOOCs offered by our institution to students in other countries				
Online degree programmes offered by our institution to students in other countries				
Collaborative Online International Learning (COIL)				
Virtual exchanges				

44. Do you think that these changes are mainly a result of the COVID-19 crisis?

(Please select only one)

- Yes, definitely
- Yes, to a large extent
- Yes, but only to some extent
- No

D) Internationalization of teaching and learning: Internationalization of the curriculum at home

45. How has the importance of internationalization of the curriculum at home (excluding staff and student mobility) changed at your institution over the last five years?

(Please select only one)

- Substantially increased
- Somewhat increased
- Stayed the same
- Decreased

46. How has the importance of the following possible ways to internationalize curriculum, changed over the last five years at your institution?

(Please select one per row)

	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Online activities that develop international perspectives of students at home (e.g. virtual exchange, COIL , online collaborative international projects; virtual international internships, etc.)				
Area studies programmes/courses (e.g. African, Asian, Arabic, North/Latin American, European studies, etc.)				
Assessment of international/intercultural learning outcomes				
Broadening the knowledge base of the curriculum beyond the canon				
Community engagement through, for example, inviting representatives of local cultural and/or linguistically diverse groups to participate in co-curricular activities or service learning projects focused on working with such groups.				
Integrating the experience/expertise of international students to enrich the learning experience				
Integration of international/intercultural dimensions into learning outcomes for courses and programmes				
Integration of international/intercultural dimensions into student assessment activities for courses and programmes				
Leveraging the experience/expertise of international staff to enrich the learning experience				
Professional development for professors to enhance their ability to integrate international/intercultural dimensions into teaching				
Programmes/courses with an international theme (e.g. International Relations, Development Studies, Global Health, etc.)				
Requiring foreign language learning as part of the curriculum of non-language programmes				
Teaching programmes/courses in a non-local language				

47. Does your institution describe a set of international, intercultural or global learning outcomes or graduate capabilities that all graduates must achieve?
(Please select only one)

- Yes, there are international, intercultural or global learning outcomes defined at national level for all HEIs
- Yes, there are international, intercultural or global learning outcomes defined at institutional level.
- Yes, general guidelines are given at the institutional level and intercultural or global learning outcomes are defined at faculty, department or programme level
- No, international/intercultural/global learning outcomes are included at the discretion of defined individual faculties/departments
- No, but they are in development
- No

48. How has the importance of the following extra-curricular activities changed over the last five years at your institution?
(Please select one per row)

	Decreased	Stayed the same	Increased	Not applicable
Allocating special resources (money/ space/staff) for intercultural and globally focused activities				
Buddy or mentor schemes to foster interactions among international and domestic students				
Events that provide inter-cultural/ international experiences on campus or in the local community				
Housing that deliberately mixes international and home students				
Interaction with students in other countries using virtual internationalization				
Intercultural skills-building workshops for staff and students				
Structured programs such as Intercultural Service Learning Projects; Global Leadership Programmes				
Student volunteer work with local immigrant, refugees or cultural minority groups				
Student volunteer work with international development or other service projects				
Support to student led initiatives such as alumni organisations focused on internationalization, international student networks, etc.				

E) Internationalization of research

49. Which of the following best describes your institution?

(Please select only one)

- Teaching only institution (no research conducted at all)
- Predominantly teaching focused
- Focused roughly equally on both teaching and research
- Predominantly research focused

Institutions which reply “Teaching only institution (no research conducted at all) ” to the previous question will skip this section and go to section G.

50. How would you describe the involvement in international research at your institution?

(Please select only one)

- There is very little international research involvement
- Some international research is conducted by individual researchers
- International research tends to be conducted mostly by specific research center(s)
- There are a number of faculty/department-wide international research projects and collaborations
- The institution is involved in a range of disciplinary and/or multidisciplinary international research projects and collaborations.

51. What are the main sources of funding for international research at your institution?

(Please select a maximum of three)

- Institution's own resources
- Grants from national governmental agencies
- Grants from national foundations and NGOs
- Funding from national private companies
- Grants from international organizations and foreign funding governmental agencies
- Grants from international (foreign) foundations and NGOs
- Funding from international (foreign) private companies
- There is almost no funding for international research
- Other (please specify):

52. In the last five years political relations between some countries in the world have changed and in some cases have become more tense. How has this impacted the internationalization of research at your institution?

(Please select only one)

- Our international research was not affected by changed political relations
- Our institution was required to revise its research partnerships in some specific disciplines with institutions in some countries because of newly introduced governmental rules and regulations
- Our institution chose to revise its research partnerships in some specific disciplines with institutions in some countries because of its own decision

- Our institution was required to revise its research partnerships in all disciplines with institutions in some countries because of newly introduced governmental rules and regulations
- Our institution chose to revise its research partnerships in all disciplines with institutions in some countries because of its own decision
- Our institution was required to completely suspend research partnerships with institutions in some countries because of newly introduced governmental rules and regulations
- Our institution chose to completely suspend research partnerships with institutions in some countries because of its own decision

F) Internationalization and societal/community engagement

53. How are internationalization and societal/community engagement linked at your institution?

(Please select only one)

- There is no explicit link between internationalization and societal/community engagement at our institution and no assessment of the impact of internationalization policies and activities on the local community is conducted
- There is an explicit link between internationalization and societal/community engagement at our institution at policy level, but no real assessment of the impact of internationalization activities on the local community is conducted
- There is an explicit link between institutional policies and activities in internationalization and societal/community engagement at our institution and internationalization policies and assessment proves that activities are a means to benefit the local community

54. In which of the following ways are internationalization and societal/community engagement linked at your institution?

(Please select all that apply)

- As part of its mission of service to society, our institution is committed at the regional level and also involves neighboring regions
- Our institution awards prizes or tokens of recognition to international personalities or local personalities who distinguish themselves abroad
- Our institution develops and promotes international development cooperation
- Our institution organizes events (e.g. conferences, public debates, etc.) involving international speakers from other countries
- Local and international students are encouraged to carry out community engagement activities
- Teachers and researchers are encouraged to provide services or carry out other community engagement activities with foreign partners
- Technology and expertise transfer includes activities abroad

55. Has internationalization helped to increase intercultural understanding and reduce racism/xenophobia within your institution and in the local community?

(Please select only one)

- Internationalization has not really helped to increase intercultural understanding, on the contrary, racism/xenophobia increased both at our institution and in the local community

- Internationalization has not helped to increase intercultural understanding; racism/xenophobia is present both at our institution and in the local community, but has not increased
- Internationalization has helped to promote intercultural understanding and reduce racism/xenophobia at our institution, but not in the local community
- Internationalization has helped to promote intercultural understanding and reduce racism/xenophobia at our your institution and in the local community

G) Emerging issues and the future of internationalization

56. Has your institution adopted special policies/measures in the last five years to respond to the increasing numbers of refugees and/or migrants seeking to enroll in HE?

- Yes
- No

57. If yes, please select the policies/measures adopted by your institution to support refugees and/or migrants:

(Please select all that apply)

- Adopting a strategy specifically intended to support refugee students, academic and administrative staff
- Taking actions that directly support refugee/migrant students, academic and administrative staff
- Creating scholarships/grants for refugee students, academic and administrative staff
- Adapting recognition procedures to admit refugee students
- Creating specific courses/programs for refugees/migrants
- Offering distance education and/or online courses targeting refugee/migrant students
- Hosting academic, researchers or administrative staff with a refugee background
- Offering specific support to refugees and migrants
- Working with NGOs and civil society groups to facilitate integration of refugees/migrants
- Other (please specify):

58. In which of the following ways are internationalization and sustainable development linked at your institution?

(Please select only one)

- There is no explicit link between internationalization and sustainability initiatives/strategies
- Internationalization policies and activities take into account climate action and environmental protection
- Internationalization activities are linked to sustainability initiatives (also beyond climate action) but there is not an overall strategy to link the two
- The institution has a policy/strategy to use Internationalization as a means for the institution to support sustainable development

59. Does internationalization policy/strategy and related activities at your institution take into account diversity, equity and inclusion?

- Yes
- No

60. If yes, who are the priority target groups for equity and inclusion?

(Please choose a maximum of three)

- Ethnic/cultural minorities
- First generation into higher education students
- LGBTQ+ community
- People with disabilities
- People from low economic background
- People from rural areas
- Migrants
- Non-traditional learners (adult learners, workers, unemployed people, etc.)
- Refugees
- Women

61. What do you expect as the main challenges in the coming years with regard to recruitment of international Degree-Seeking students?

(Please choose a maximum of three)

- Difficulties related to recognition of prior qualifications
- Environmental sustainability concerns
- Increased competition among institutions
- Housing availability
- Lack of financial support
- Language barriers
- Mistrust due to cases of corruption/fraud
- Policy changes in host countries
- Policy changes in source countries
- Security concerns
- Health and safety concerns
- Visa/immigration policies
- Xenophobia/racism
- Other (Please specify):

62. What do you think will be the most pressing future priorities for internationalization at your institution

(Please choose a maximum of three)

- Academic staff training in international, intercultural and global competencies
- Administrative staff training in international, intercultural and global competencies
- Internationalization and interculturalization of the curriculum at home for all students
- Decolonization/localization of the curriculum
- Increasing the number of incoming degree-seeking international students
- Diversifying international student recruitment to include students from more/ different countries

- Increasing the number of outgoing mobile students (undertaking study abroad and exchange) activities
- Enhancing virtual forms of internationalization
- Enhancing our research capacity and quality through international partnership
- Ensuring that the institution's internationalization strategy and activities are as climate-friendly as possible
- Ensuring or increasing the positive impact of internationalization for the local society
- Making internationalization more equitable and inclusive both in terms of people participating in it and of diverse cultural perspectives represented
- Using internationalization as a means for the institution to support sustainable development
- Other (Please specify):

Contact details

Replies are anonymous; the following information is requested in case we have questions or need clarification about your response. Your information will be used solely for this survey.

63. First Name and Surname:

64. Email address:

65. Which position best describes you?

(Please select only one):

- Head of Institution (President/Rector/Vice Chancellor)
- Deputy Head of Institution (Vice-President/Vice-Rector/Deputy Vice-Chancellor/Chief Academic Officer/Provost)
- Registrar
- Dean
- Academic Department Head
- Professor/researcher
- Head of International Office
- Staff member in International Office
- Other (please specify):

66. Which units/individuals inside your institutions did you consult to reply to this questionnaire?

(Please select all that apply):

- Head of Institution (President/Rector/Vice Chancellor)
- Deputy Head of Institution (Vice-President/Vice-Rector/Deputy Vice-Chancellor/Chief Academic Officer/Provost)
- Registrar
- Dean
- Academic Department Head
- Professor/researcher
- Head of International Office
- Staff member in International Office
- Other (please specify):

Annex 9

Secondary analysis of HEI level of qualification offered

In the 6th IAU Global Survey, a secondary analysis was conducted to address the issue of 34 HEIs that replied “Doctorate” as their only level of study. This raised concerns about the coherence of their responses, as it seemed unlikely that these institutions offer only doctorate-level qualifications without any bachelor’s or master’s programs.

Upon further investigation via the WHED, it was discovered that these 34 HEIs had provided incorrect data. The incorrect replies can be categorised into two types: “Type 1” represents instances where the respondent indicated only “Doctorate” as their highest level, despite offering all three levels (BA/BSc, MA/MSc, and Doctorate), while “Type 2” indicates that the respondent replied only “Doctorate” as if it was the only level not offered at their institution. Out of the 34 incorrect replies, 29 were classified as “Type 1,” and 5 as “Type 2.”

In order to assess the potential impact of the inconsistent responses regarding the level of qualifications offered by participating HEIs, a secondary analysis was conducted. This analysis involved comparing the results obtained from the overall dataset, which includes all responses (both consistent and inconsistent) (Table 1), with a separate analysis correcting the replies of those 34 HEIs (Table 2).

As Table 2 shows, the corrected dataset revealed a 4-percentage point increase for both BA/BSc (1st cycle) and MA/MSc (2nd cycle) levels, bringing their percentages to 95% and 92%, respectively. The percentage for Doctorate (3rd cycle) level remained slightly the same at 70%.

Table 1

Bachelor (1 st cycle) or equivalent level (ISCED 6)	91%	657
Master (2 nd cycle) or equivalent level (ISCED 7)	88%	633
Doctorate (3 rd cycle) or equivalent level (ISCED 8)	71%	514

Table 2

BA/BSc (1 st cycle) Level	95%	686
MA/MSc (2 nd cycle) Level	92%	662
Doctorate (3 rd cycle) Level	70%	509

Conclusion

The secondary analysis highlights the significance of rigorous data collection and validation procedures. Although the inclusion of inconsistent responses in the overall dataset provides a comprehensive representation of the data, it is important to interpret the results with an awareness of these discrepancies. This is another reminder about the importance of addressing data inconsistencies and improving data collection practices for enhancing future surveys on qualifications offered by HEIs worldwide. No matter how clearly a question is written there is always a degree of interpretation of the question that might lead to misunderstandings and inconsistent replies.



Nous tenons à exprimer notre sincère gratitude à l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour leur soutien inestimable dans la fourniture de la traduction française de cette publication. Leur dévouement à la promotion de la langue française et à la facilitation de l'accès aux ressources éducatives dans le monde francophone a considérablement amélioré la portée et l'impact de notre travail.

“Une feuille de route fiable pour apprendre et renforcer le processus d'internationalisation dans l'enseignement supérieur.”

Inga Žalėnienė,

Rector, Mykolas Romeris University, Lithuania

“Une source inestimable et incontestable pour les chercheurs et les praticiens impliqués dans l'étude ou la gestion de l'internationalisation..”

Jocelyne Gacel-Ávila,

Professor and UNESCO Chair on Internationalization of Higher Education and Global Citizenship, University, of Guadalajara, Mexico

Dans sa Stratégie 2030, l'Association internationale des Universités (AIU) accorde une attention renouvelée à la nature inclusive du processus d'internationalisation, à la fois en termes de personnes et d'idées, et à son but ultime : le bénéfice sociétal. Pour atteindre ce but ultime, l'AIU a établi des objectifs stratégiques, dont le premier est que les EES et les acteurs de l'enseignement supérieur du monde entier aient une compréhension claire de l'internationalisation et soient au courant des dernières tendances et évolutions. La recherche et les enquêtes mondiales sur l'internationalisation sont les principaux outils dont dispose l'AIU pour atteindre cet objectif.

La 6ème Enquête mondiale de l'AIU sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, menée en 2023, a reçu des réponses de 722 établissements d'enseignement supérieur (EES) dans 110 pays et territoires. Le rapport d'enquête publié en 2024 analyse les résultats afin de présenter les tendances mondiales et régionales. En outre, le rapport compare les résultats actuels avec les données des précédentes Enquêtes mondiales sur l'internationalisation de l'AIU afin d'explorer les changements à long terme qui se produisent dans le domaine de l'internationalisation.

L'étude met en évidence des comparaisons intéressantes entre les EES privés et publics dans différentes régions et recherche des interprétations communes des avantages potentiels, des risques et des défis de l'internationalisation au niveau mondial. Le rapport donne également un aperçu des aspects croisés de l'internationalisation dans l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et la société/l'engagement communautaire, et les liens entre l'internationalisation et les priorités sociétales telles que le développement durable, la diversité, l'équité et l'inclusion. Ce faisant, la 6ème Enquête mondiale de l'AIU dresse un tableau de l'état actuel de l'internationalisation dans le monde, de ses transformations récentes et de ses évolutions possibles à l'avenir.

Association internationale des Universités (AIU)

Maison d'UNESCO, 1 Rue Miollis,

F - 75732 Paris Cedex 15

www.iau-aiu.net

