

COMITÉ CONFREMO SUR L'INTERNATIONALISATION

LA COVID-19 ET L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MOYEN-ORIENT

Nicolas Jarraud, Vice-President Adjoint, The Cyprus Institute
Janvier 2021

RÉSUMÉ

L'internationalisation de l'enseignement supérieur a des racines anciennes au Moyen-Orient, mais ce phénomène ne cesse de se redéfinir. Il se décline selon de nombreuses composantes: il ne s'agit pas seulement de la mobilité des étudiants et des chercheurs, mais d'un processus d'intégration dans une perspective interculturelle et mondiale, dans toutes les activités de recherche et d'enseignement comme les campus délocalisés, l'enseignement à distance, l'apprentissage de langues étrangères, les projets coopératifs internationaux, les échanges de compétences et de savoirs etc. Tout cela contribue à l'internationalisation des Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES). Ayant accusé un retard au XX^e siècle, les EES du Moyen-Orient ont d'abord passé les deux dernières décennies à combler ce retard et, ensuite, ont dépassé d'autres régions du monde à un rythme effréné, bien que la tendance ait été hétérogène d'un pays à un autre. La crise de la COVID-19 a certainement mis un frein à la composante mobilité internationale et a accru certaines inégalités entre les étudiants d'une part et entre les EES les plus riches et les plus pauvres d'autre part. Pourtant, la pandémie a aussi créé une opportunité pour s'investir dans l'enseignement en ligne, pour réfléchir à l'élargissement et à l'approfondissement de l'offre en cours, et aussi pour se concentrer sur l'internationalisation « à domicile ». Ces deux piliers interdépendants (enseignement à distance et internationalisation « à domicile ») peuvent constituer une nouvelle phase dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Moyen-Orient.

INTRODUCTION

Avant d'aborder l'impact de la pandémie sur l'internationalisation, il est important de définir ce terme, qui est souvent confondu avec la mondialisation (Huang, 2007), bien qu'il soit influencé par ce phénomène (de Wit *et al.*, 2015). La définition de Knight (2008) reste la référence en termes d'internationalisation : "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" (le processus d'intégration de dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'objectif, les fonctions ou l'offre de l'enseignement supérieur).

Depuis d'élaboration de cette définition, « L'internationalisation est devenue un terme au sens large couvrant de nombreuses dimensions, composantes, approches et activités. », qui peuvent inclure la mobilité des crédits et des diplômes, les échanges universitaires, le recrutement de talent dans le monde entier, le développement de curricula et de stages d'apprentissage qui préparent les chercheurs et les étudiants à vivre dans un monde multiculturel, les campus délocalisés etc. ", et nous pouvons aussi distinguer deux grands axes (deWit *et al.*, 2015) :

- « l'internationalisation à l'étranger, qui englobe toutes les formes d'éducation par-delà les frontières: mobilité des personnes, des projets, des programmes et des prestataires. »
- « l'internationalisation à domicile, plus axée sur les curricula et sur les activités favorisant une compréhension internationale ou mondiale et l'acquisition de compétences interculturelles. »

Ainsi, il ne faut pas définir l'internationalisation de l'enseignement supérieur seulement en termes de mobilité des individus mais aussi par une approche qui comprenne aussi « des partenariats académiques tels que des diplômes

joint, une collaboration et des échanges, la création de campus délocalisés, et des activités d'internationalisation 'à domicile' comprenant l'internationalisation du programme d'études ; des cours à distance, virtuels/en ligne, ainsi que des activités interculturelles. » (BIRD, 2020).

Bien que les deux concepts ne soient pas synonymes, l'internationalisation est inévitablement influencée par la mondialisation. Par exemple, la mise en place de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS¹), un traité de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) qui est entré en vigueur en 1995, et en particulier l'intégration de l'éducation dans la liste de services compris dans cet accord, a stimulé un mouvement vers l'internationalisation dans l'enseignement supérieur, notamment en mettant l'accent sur la mobilité des étudiants et des chercheurs (Vardhan, 2015).

Le deuxième élément de cet article est la pandémie actuelle, et cette question fondamentale : la COVID-19 a-t-elle freiné ou accéléré le mouvement vers l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans la région du Moyen-Orient ?

UNE BRÈVE HISTOIRE DE L'INTERNATIONALISATION AU MOYEN-ORIENT

La région MENA ou MOAN en Français (Moyen-Orient et Afrique du Nord) peut être considérée comme le « berceau de l'enseignement supérieur », puisque certaines des plus anciennes universités au monde y furent créées (BIRD, 2020). En effet, ce que nous pouvons appeler enseignement supérieur a des racines anciennes dans la région du Moyen-Orient, et d'une certaine façon a toujours été internationale dans le sens qu'elle évoluait au sein de vastes empires multinationaux et multiculturels, que ce soit à l'Antiquité, à l'époque byzantine, ou à l'époque des conquêtes arabes et ottomanes, qui créèrent de vastes ensembles de peuples différents qui néanmoins partageaient des centres de connaissances et de savoir. Par exemple, le système d'éducation au Moyen-Orient a connu une période d'épanouissement à l'époque du Califat, en particulier entre les dynasties Omeyyades et Abbassides et jusqu'au XIX^{ème} siècle, grâce au système des madrasa (Upadhya, 2020). Pendant des siècles, nombre d'établissements ont échangé des étudiants et des chercheurs, donc l'internationalisation n'est certainement pas un phénomène nouveau dans la région (BIRD, 2020). Cependant, le concept a évolué énormément lors du siècle dernier, mais en particulier lors des deux dernières décennies.

Dans le domaine de l'éducation, le XIX^e siècle dans le monde arabe fut une période de tension entre, d'une part, une occidentalisation subie, imputable aux puissances coloniales, et d'autre part des efforts pour assurer survie des systèmes coutumiers hérités de l'époque précédente, faisant de l'enseignement un enjeu géopolitique majeur. C'est durant cette période que des institutions telles que l'Université américaine de Beyrouth (créée en 1865 sous le nom de « Syrian Protestant College » par des missionnaires américains) ou l'Université St. Joseph (créée par une mission jésuite française) (Romani, 2012), ainsi que l'Université américaine du Caire (Hanafi, 2012) et beaucoup d'autres furent établies par des missions étrangères. Suite à la décolonisation, l'internationalisation devint un enjeu pour les nouveaux Etats indépendants au Moyen-Orient, une opportunité pour ces pays d'établir une offre d'enseignement inspirée par leurs propres traditions ancestrales, mais en même temps intégrée à la communauté académique internationale (Upadhya, 2020).

Une version moderne des universités établies par des missions étrangères sont les campus internationaux exportés, en particulier en provenance des Universités Anglo-Saxonnes, dont la plupart sont installés en Asie (plus de 35%) et au Moyen Orient (presque 32%) ; le champion étant les Emirats Arabes Unis, qui accueillent à eux seuls presque 17% des campus offshore (Charles *et al.*, 2015), suivi du Qatar. Viennent ensuite des Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) qui sont cogérés avec des institutions internationales, telles que les universités allemandes en Egypte, en Jordanie et en Oman, ainsi que l'université française du Caire. Dans les pays du Golfe, l'Arabie Saoudite par exemple a adopté un troisième modèle, illustré par l'Université des sciences et technologies du roi Abdallah (King Abdullah University of Science and Technology ou KAUST), qui préfère établir des partenariats

¹ <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/fr/content/laccord-general-sur-le-commerce-des-services-agcs>

avec diverses universités prestigieuses à l'étranger, qui lui donnent accès à des laboratoires et aux talents de chercheurs étrangers (Jaramillo et al., 2011).

Un autre moteur de l'internationalisation est l'explosion récente du nombre d'étudiants et d'EES dans la région : une étude de la Banque Mondiale révèle qu'en 2010, dans la région Afrique du Nord et Moyen-Orient (MENA), il y avait plus de six millions d'étudiants dans les EES, une augmentation de 66% par rapport à l'an 2000 (Jaramillo *et al.*, 2011). Cette expansion s'est encore accélérée durant la dernière décennie, avec un doublement du nombre des EES en région MENA avec une augmentation de 50% des inscriptions (BIRD, 2020). Cette expansion n'est pas uniquement le résultat de dynamiques démographiques, mais aussi de la participation accrue des femmes, en particulier dans la région du Conseil de Coopération du Golfe (CCG), où 62% des étudiants sont de sexe féminin. La mobilité des étudiants dans la région MENA est de facto bidirectionnelle : en 2008, plus de 7% des étudiants à l'étranger étaient originaires de la région (220 000), alors qu'elle accueillait elle-même plus de 134 000 étudiants venus d'ailleurs. En l'occurrence, la Jordanie, le Liban et l'Égypte sont dans les 30 premiers pays hôtes d'étudiants étrangers au monde. Une grande partie de cette mobilité est interrégionale. Au Moyen-Orient, 25% des étudiants qui vont à l'étranger restent dans la région, un phénomène qui s'explique par des cultures et des langues partagées (Jaramillo *et al.*, 2011).

Le CCG joue dans le domaine de l'internationalisation des EES un rôle important, en particulier parce que ses accords fondateurs comprennent la coopération dans le domaine de l'éducation. Dans la zone CCG, l'internationalisation n'a pas seulement été stimulée par la mondialisation et la coopération régionale, mais aussi par l'explosion du nombre d'EES depuis le début du XXI^e siècle. Notons qu'une forme importante de l'internationalisation dans la zone CCG est l'envoi d'étudiants vers des universités à l'étranger. En effet, en 2015, l'Arabie Saoudite était le quatrième pays exportateur d'étudiants au monde (après la Chine, l'Inde et la Corée du Sud). Ceci est favorisé par une multiplication des EES dans la zone CCG qui sont accrédités auprès d'EES internationaux ou en partenariat avec eux, ce qui leur permet de valoriser l'offre de l'enseignement issue des EES dans la CCG. Une troisième approche est la création des campus internationaux exportés dans les pays du CCG, et qui sont mentionnés ci-dessus (Vardhan, 2015). Il en résulte que la région du CCG est maintenant un rival important sur la scène internationale des autres régions exportatrices de services d'enseignement (Bokharov, 2020).

La zone méditerranéenne du Moyen Orient, quant à elle, a mis en œuvre de nombreuses solutions d'internationalisation. En prenant l'exemple du Liban, nous constatons que cette gamme d'outils comprend des partenariats avec des universités étrangères, non seulement Européennes, mais aussi Canadiennes, Américaines etc. D'autres exemples sont des cotutelles, les formations co-diplômées, les EES étrangers implantés (par exemple le CNAM, l'Université Arabe ouverte et l'ESA), des campus d'universités Libanaises implantés dans les pays du Golfe, ainsi que la mobilité, mais aussi un modèle hybride centré sur des formations académiques offertes par les universités étrangères au sein des campus Libanais. Le Liban a peut-être un avantage par rapport au reste de la région, du à son éducation multilingue (Arabe, Anglais, Français) et sa longue histoire de coopération et de compatibilité de son enseignement avec les systèmes internationaux, opérant par exemple une convergence avec le système de Bologne (bien que n'étant pas signataire), et ayant une commission d'équivalence des diplômes étrangers depuis 1955. Malgré cela, le processus de convergence n'est pas total, et même le Liban n'a pas encore de politique nationale intégrée pour promouvoir, par exemple, la mobilité des étudiants (MERIC-Net, 2019). Par contre, le Liban, ainsi que le reste de la zone méditerranéenne (ou quasi-méditerranéenne) du Moyen Orient, bénéficie d'une autre opportunité de grande envergure pour son processus d'internationalisation : la participation aux projets Européens. En effet, le Liban, la Palestine, la Syrie, la Jordanie, l'Égypte etc. sont tous considérés comme des pays partenaires du programme ERASMUS+². De même, le programme ENI-CBC-MED comprend l'Égypte, le Liban, la Palestine, la Jordanie³, et ces pays peuvent également participer à un grand nombre de projets Horizon 2020⁴, ce qui sera aussi le cas pour le nouveau programme Horizon Europe⁵. Ceci est important pour notre

² https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/who-can-take-part_en

³ <http://www.enicbcmecmed.eu/about-us/cooperation-area>

⁴ https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/wp/2016-2017/annexes/h2020-wp1617-annex-a-countries-rules_en.pdf

⁵ <http://www.enrf.eu/which-countries-will-be-allowed-to-participate-in-horizon-europe/>

discussion, car une certaine proportion des fonds du vaste plan de relance européen post-COVID seront investis à travers le programme Horizon Europe⁶.

Ainsi, le processus d'internationalisation n'est pas nouveau au Moyen Orient, mais il existe une hétérogénéité régionale et aussi thématique. En effet, nous savons qu'en Europe et aux États-Unis, le processus de recherche dans le domaine des sciences naturelles a connu une internationalisation encouragée par « les grands programmes de recherche européens et américains, qui mettent sur pied des équipes internationales et s'appuient souvent sur des chercheurs venant de pays non-hégémoniques. » (Leresche *et al.*, 2009), alors que « la recherche en sciences sociales est en revanche souvent locale, même lorsqu'elle s'appuie sur des financements internationaux. » (Hanafi, 2012). En Arabie Saoudite, le phénomène est inversé, avec un flux net positif d'étudiants vers les EES Saoudiens surtout dans le domaine des études islamiques (Vardhan, 2015).

Nous savons aussi que l'internationalisation dans le domaine de l'éducation supérieure n'est pas uniquement bénéfique, et peut aussi créer des inégalités dans les pays du Sud, en particulier si la langue d'éducation n'est pas une langue locale (Hanafi, 2012). Selon une autre étude, cependant, et malgré ce risque, l'internationalisation est tout de même perçue comme une opportunité par les établissements au Moyen-Orient. Mais selon la même étude, l'un des freins à cette internationalisation est le fait que les autres régions du monde ne perçoivent pas l'Afrique et le Moyen-Orient comme des régions prioritaires pour leurs propres efforts d'internationalisation (Marinoni, 2019 ; BIRD, 2020). En effet, malgré des siècles de tradition dans le domaine, le Moyen-Orient a accumulé du retard en termes d'internationalisation des EES : outre le fait de ne pas être perçus comme une priorité pour les efforts de leurs homologues internationaux, il existe une grande hétérogénéité dans la mobilité entre les différents pays de la région, la majorité des étudiants de l'extérieur étant attirée par les Emirats Arabes Unis, le Qatar, le Bahreïn, le Liban et la Jordanie (BIRD, 2020), et presque la moitié des institutions d'enseignement supérieur dans le Moyen-Orient ne participent pas ou peu aux collaborations internationales, et lorsqu'il y a participation financière, ceci est le résultat de l'initiative de chercheurs individuels, et sont financées par les fonds de ces institutions elles-mêmes, plutôt que par des projets internationaux. Pourtant, l'expérience internationale de leurs employés est beaucoup plus appréciée par les institutions au Moyen-Orient qu'en Amérique du Nord par exemple, donc ce n'est pas une question de volonté. Le Moyen-Orient se démarque aussi des autres régions en accordant une place importante aux problèmes de sécurité comme obstacle à l'internationalisation (Marinoni, 2019). Ceci dit, la région attire plus d'étudiants étrangers que le Maghreb, par exemple, et en général, les inscriptions d'étudiants étrangers augmentent dans toute la région (hormis l'Arabie Saoudite) (BIRD, 2020).

C'est face à ce défi que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) a organisé en décembre 2019 une initiative (AUF, 2019) pour l'internationalisation des universités du Maghreb et du Moyen-Orient. Lors de cette rencontre, plusieurs pistes ont été identifiées, dont le développement d'une culture interne de l'international (un élément de l'internationalisation « à domicile »), de la politique des mobilités, d'une stratégie partenariale ciblée, de la politique linguistique, de l'internationalisation de la formation et de la reconnaissance des diplômes et, enfin, de l'internationalisation de la recherche. Suite à cela, la conférence des recteurs et présidents de la région Moyen Orient (CONFREMO) de l'AUF a lancé un appel à candidatures avec le but de créer une commission sur l'internationalisation des établissements⁷.

Une autre solution qui émerge au Moyen-Orient est la création de « hubs régionaux », en particulier depuis le début du XXI^e siècle. En effet, certains pays dans la région (en particulier les Émirats Arabes Unis, le Qatar, et le Bahreïn) se sont engagés dans ces stratégies de spécialisation et d'agglomération d'offre éducative de haut niveau, afin d'atteindre une masse critique qui leur permette d'attirer les talents, les capitaux et les compétences étrangers (Charles *et al.*, 2015).

Mais en fait, globalement, et particulièrement au Moyen-Orient, nous sommes invités à repenser l'internationalisation (et ceci même avant l'arrivée de l'épidémie de la COVID-19). En effet, les taux de mobilité sortante élevés dans cette

⁶ https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_fr

⁷ <https://www.auf.org/nouvelles/appels-a-candidatures/appel-candidatures-expertes-membres-des-commissions-thematiques-pour-la-conference-des-recteurs-et-presidents-de-la-region-du-moyen-orient-confremo/>

région peuvent évidemment être pris comme un exemple d'internationalisation, mais « également alerter sur des manques dans l'offre d'enseignement dans le pays d'origine ou dans la région » ainsi qu'un risque de fuite des cerveaux (BIRD, 2020). Malgré cela, nous voyons depuis quelques années un changement de tendance, avec une légère décroissance à l'échelle mondiale de l'Europe et du monde Anglo-Saxon comme destinations privilégiées des mobilités entrantes, en faveur de l'Asie et du Moyen-Orient, pendant que des pays tels l'Iran et l'Arabie Saoudite envoient moins d'étudiants à l'étranger (Altbach & deWit, 2020). Mais il est trop tôt pour savoir si la crise de la COVID-19 aura accéléré cette tendance.

Plutôt que de se concentrer sur la mobilité, la compétition pour le financement et les classements, sur le recrutement du plus grand nombre de talents étrangers, et l'envoi de grands nombres d'étudiants à l'étranger certains experts suggèrent plutôt de mettre en avant d'autres enjeux : « la préparation à un monde global, la qualité de la formation, de la recherche, l'inclusion, l'impact social, le soutien aux pays en développement... », quitte à redéfinir le rôle des bureaux des relations internationales au sein des EES, « dont la mission ne peut plus se limiter à développer des partenariats, gérer des mobilités et promouvoir les programmes ». Une telle internationalisation « à domicile » est possible même, et en particulier, à l'époque de la COVID-19, et réorienterait aussi les efforts vers la qualité de l'offre dans l'enseignement supérieur au sein de la région (Linden, 2020 ; BIRD, 2020).

L'IMPACT DE LA COVID-19 SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LA RÉGION

L'épidémie de la COVID-19 a évidemment eu un impact énorme sur l'enseignement supérieur, en particulier en empêchant les contacts humains dont dépend l'internationalisation. Selon un rapport de l'Association Internationale des Universités, 60% des EES ont renforcé la mobilité virtuelle et d'autres solutions de coopération en ligne comme alternatives à la participation physique des étudiants. Selon le rapport, ceci pourrait en partie préserver leurs efforts d'internationalisation. Cette pandémie a néanmoins eu un impact important sur la mobilité internationale et le recrutement d'étudiants étrangers, et nombre d'EES envisagent une décroissance du nombre d'étudiants étrangers, ce qui réduira aussi leurs revenus et aura un impact négatif certain sur leurs stratégies d'internationalisation. Malheureusement, cette enquête n'a pas reçu un nombre suffisant de réponses de la part d'EES au Moyen-Orient, ce qui ne permet pas de tirer de conclusion pour cette région (Marinoni *et al.*, 2020).

L'impact a aussi été ressenti au niveau des chercheurs et des enseignants, qui eux non-plus n'ont pas pu participer aux conférences et réunions internationales qui sont normalement des lieux de rencontre et des incubateurs de partenariats. D'après un rapport pour la région MENA de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement, hormis l'impact immédiat de la pandémie (universités fermées, fermeture des frontières, confinements, etc.), il est probable que les effets seront ressentis à long terme et il est improbable que la mobilité des enseignants et étudiants retourne à la « normale » rapidement (BIRD, 2020).

Mais l'optimisme reste de mise, et certains pensent que l'effet à moyen et long terme de la COVID-19 sera atténué par l'accélération de la transition vers l'enseignement à distance, une transition qui était déjà visible depuis plusieurs années, mais que la pandémie a elle-même accéléré (Upadhy, 2020, BIRD, 2020), et en conséquence la possibilité de diversifier les stratégies de recrutement internationales, et que le piège serait un « retour à la normale » après la fin de la crise (BIRD, 2020). Ici, Altbach et deWit se démarquent des autres auteurs en suggérant que malgré une transition digitale forcée pendant la période de la COVID-19, il n'y aura pas forcément une révolution technologique à long terme, et que nombre d'EES dont les revenus dépendent presque exclusivement des frais d'inscription risquent en effet d'essayer d'opérer assez rapidement un retour à la « normale » (Altbach & deWit, 2020a&b).

D'une certaine façon, le succès de l'internationalisation des EES au Moyen-Orient dépendra de leur capacité à saisir les opportunités créées par la transition vers l'enseignement en ligne (BIRD, 2020). La plupart des pays dans la région étaient préparés à cette transition, disposant chacun de centres d'enseignement à distance, et certaines universités privées étaient déjà bien équipées en termes de matériel et de plateformes électroniques pour l'enseignement en ligne. Cependant, la majorité des pays et, en particulier, les établissements publics durent faire face au défi posé par le besoin soudain de passer à un enseignement en ligne de masse ou même généralisé. En particulier, les problèmes suivants ont été identifiés par la Banque Mondiale (Banque Mondiale, 2020):

- Accès rapide à internet dans les résidences étudiantes,
- Accès au matériel informatique (ordinateurs portables par exemple) pour les étudiants depuis leur domicile,
- Limite de l'offre pour les cours en ligne,
- Impossibilité de transférer certains cours en ligne (par exemple, travaux de laboratoire),
- Manque de plateformes en ligne pour l'enseignement à distance,
- Manque de compétences chez les enseignants et les étudiants dans le domaine de l'apprentissage en ligne,
- Réduction de la motivation des étudiants due au manque de contact direct.

Cependant, et malgré ces obstacles, la transition vers l'enseignement en ligne dans toute la région a été quasiment instantanée. Plus difficile a été la transition vers des examens en ligne. Beaucoup d'examens ont été simplement annulés ou reportés. D'autre part, cette transition a eu un effet largement plus négatif sur les étudiants les plus démunis, qui n'ont pas les moyens de se procurer les outils nécessaires à l'apprentissage en ligne. Au Liban, par exemple, le taux d'abandon est beaucoup plus élevé parmi les étudiants issus des familles les plus pauvres (Banque Mondiale, 2020). Des inégalités face à la crise existent aussi au niveau des EES eux-mêmes, au point que l'on peut s'inquiéter pour la survie d'établissements qui avaient déjà des problèmes de financement ou qui dépendaient presque entièrement des frais d'inscription pour leurs revenus (Altbach & deWit, 2020b). De telles institutions ne seront évidemment pas les mieux placées pour une transition post-COVID-19.

CONCLUSIONS

Dès l'introduction de cet article, nous avons mis en garde sur la définition trop restreinte de l'internationalisation, qui se limiterait à la mobilité, une mise en garde qui semble d'autant plus importante que la pandémie a montré la vulnérabilité d'une telle approche.

Il est vrai que beaucoup d'étudiants et de chercheurs participent aux échanges internationaux en partie pour le contact humain, et ceci restera une motivation après la crise (Altbach & deWit, 2020), mais la pandémie aura des effets à long terme sur l'économie au Moyen-Orient et sur le financement de la mobilité, longtemps après la crise actuelle, ce qui réduira l'importance des mobilités entrantes et sortantes, et renforcera le besoin de s'appuyer sur deux autres piliers de l'internationalisation : l'enseignement en ligne et l'internationalisation « à domicile ». Ces deux piliers peuvent aussi aider les efforts d'internationalisation à atteindre un plus grand nombre d'étudiants et de chercheurs et, en particulier, ceux qui même avant la COVID-19 ne pouvaient pas voyager pour une raison ou pour une autre. Ces deux termes ne sont pas entièrement indépendants, mais l'enseignement « à domicile » ne se limite pas seulement à des cours à distance, virtuels et en ligne : il comprend aussi l'internationalisation du programme d'études, des activités interculturelles, la création de partenariats internationaux, la participation à des projets internationaux, des cotutelles, ainsi que la sensibilisation à l'importance de l'internationalisation et aux outils disponibles et le renforcement des capacités d'internationalisation. Ce renforcement des capacités pourrait passer, par exemple, par l'apprentissage de langues étrangères, de gestion de projets internationaux, l'inclusion de thèmes à dimension internationale dans le curriculum (BIRD, 2020) et un choix de thématiques de recherche et d'enseignement qui s'appliquent à des problèmes d'envergure régionale et mondiale (par exemple Changement Climatique, patrimoine culturel, développement durable, gestion des ressources naturelles, etc.).

En ce qui concerne l'enseignement en ligne, le passage accéléré par la crise à cette forme d'enseignement devra être suivi d'une phase de consolidation et d'approfondissement en termes de qualité de l'offre, y compris dans le domaine de la mobilité et de la coopération virtuelles (BIRD, 2020). Il faudra aussi prendre en compte les importantes inégalités économiques et trouver des moyens d'assurer l'accès à l'apprentissage en ligne aux étudiants les plus pauvres (Banque Mondiale, 2020). En ce qui concerne l'internationalisation à domicile, elle pourrait s'avérer être l'une des meilleures stratégies de rattrapage pour la région (BIRD, 2020 ; Banque Mondiale, 2020). En effet, cette crise est aussi vue comme une opportunité de s'émanciper de cette dépendance aux contributions financières d'étudiants venus de l'étranger. Donc comme toutes les crises, la pandémie de la COVID-19 ne sera ni une révolution dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, mais est tout de même l'occasion d'une réflexion sur les stratégies actuelles (Altbach & deWit, 2020). Cette transition devra être financée, non seulement par des fonds nationaux, mais par une participation accrue dans des projets internationaux. Pour la zone méditerranéenne, ceci

devra inclure un renforcement de la participation dans les projets Européens (Horizon Europe, ENI CBC-MED etc.)⁸. Cette stratégie nécessitera probablement aussi une réorientation des départements, bureaux et directions des relations internationales dans la région, qui souvent se concentrent sur l'accumulation accords internationaux et les mobilités étudiantes. Ils devront maintenant travailler sur une vision beaucoup plus complète de l'internationalisation, qui nécessitera non seulement le développement des relations internationales, mais aussi la sensibilisation des chercheurs, enseignants et étudiants au sein de leurs propres établissements.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). **2019**. Une initiative commune sur l'Internationalisation des universités du Maghreb et du Moyen-Orient. <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/une-initiative-commune-sur-linternationalisation-des-universites-du-maghreb-et-du-moyen-orient/>
- Altbach, P.G., & deWit, H. **2020a**. COVID-19: The internationalisation revolution that isn't. *University World News*, 14th March 2020. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200312143728370>
- Altbach, P.G., & deWit, H. **2020b**. Postpandemic Outlook for Higher Education is Bleakest for the Poorest. *International Higher Education*, **102 (Special Issue, 2020)**: pages 3 à 5. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2922/productID/29/filename/article-id-2922.pdf>
- Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD). **2020**. *Internationalisation de l'enseignement supérieur dans la région Moyen-Orient Afrique du Nord*. https://www.cmimarseille.org/sites/default/files/newsite/french_online_tertiary_education_report.pdf
- Banque Mondiale. **2020**. Context: Impact of COVID-19 in MENA. *COVID-19 Coronavirus Response – Middle East and North Africa: Tertiary Education*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/347151590785257483/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Middle-East-and-North-Africa.pdf>
- Charles, N., Delpech, Q., & Michelet, J. **2015**. *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Publié par France Stratégie.
- Bokharov, I. **2020**. Internationalization of Higher Education in the GCC Countries. *Modern Diplomacy*, 25th May 2020. <https://moderndiplomacy.eu/2020/05/25/internationalization-of-higher-education-in-the-gcc-countries/>
- deWit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. **2015**. L'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Etude commandé par la commission de la Culture et de l'Éducation du Parlement européen*.
- Hanafi, S. **2012**. Les systèmes universitaires au Moyen-Orient arabe. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*. 131 : pages 23-44.
- Huang, F. **2007**. L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, **2007/1 (n° 19)**, pages 49 à 64.
- Jaramillo, A; Ruby, A; Henard, F; & Zaafrane, H. **2011**. *Internationalization of Higher Education in MENA: Policy Issues Associated with Skills Formation and Mobility*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/19461>
- Knight, J. **2008**. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Publié par Rotterdam: Sense.
- Leresche, J-P., Laredo, P., & Weber, K. **2009**. *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation France Suisse et Union européenne*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Linden. **2020**. Repenser l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur. News Tank, Article n° 186439. <https://education.newstank.fr/fr/tour/news/186439/repenser-internationalisation-etablissements-enseignement-superieur.html>

⁸ Pour plus d'informations à ce sujet, veuillez consulter l'article de Zeinab Saad, publié dans ce même bulletin.

- Marinoni, G. **2019**. *Internationalization of higher education: an evolving landscape locally and globally*. IAU 5th Global Survey.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. **2020**. *The Impact of COVID-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report.
- MERIC-Net (Mediterranean Network of National Information Centres on the Recognition of Qualifications). **2019**. "Le système d'enseignement supérieur au Liban – Rapport National." Rapport co-financé par ERASMUS+.
- Romani, V. **2012**. Internationalisation des politiques universitaires et contournement de leurs publics? *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*. **131** : pages 13-21.
- Upadhya, A. **2020**. Higher Education – Challenges and Opportunities in the Middle East. *Education Digest*, 14th October 2020. <https://www.highereducationdigest.com/higher-education-challenges-and-opportunities-in-the-middle-east/>
- Vardhan, J. **2015**. Internationalization and the Changing Paradigm of Higher Education in the GCC Countries. *Higher Education* **5(2)**. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244015580377>