

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

**L'INTERNATIONALISATION :
NOURRIR LE DYNAMISME DES
UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES**

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Novembre 2005

Québec 



**L'INTERNATIONALISATION :
NOURRIR LE DYNAMISME
DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES**

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Novembre 2005

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction

France Picard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU)

Recherche

Mélanie Julien, agente de recherche
France Picard, coordonnatrice de la CERU

Soutien technique

Secrétariat : Marie-Andrée Ayotte
Documentation : Patricia Réhel, Francine Vallée
Édition : Céline Dubois
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique

bleu outremer communication/design

Mise en page

Idéation

Avis adopté à la 542^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
les 22 et 23 septembre 2005

ISBN : 2-550-45151-1

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2005

Reproduction autorisée à la condition de mentionner la source.

Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

RÉSUMÉ DE L'AVIS

Nourrir le dynamisme des universités québécoises dans la réalisation et le développement d'activités internationales, telle est, pour l'essentiel, la position du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) adoptée dans son dernier avis adressé au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aux autres ministres dont la mission touche l'un des volets de l'internationalisation ainsi qu'aux universités québécoises.

Quatre orientations principales sont proposées :

- soutenir les professeurs afin qu'ils accèdent aux groupes internationaux de recherche;
- favoriser la mobilité étudiante entrante et sortante;
- consolider les alliances conclues avec les universités partenaires à l'étranger;
- internationaliser les curriculums.

Dans cet avis, le Conseil dresse l'état de la situation relative au développement des activités internationales dans les universités québécoises, à partir de consultations originales et de la compilation de données existantes. Les quelques indicateurs quantitatifs et qualitatifs retenus font état :

- d'une progression marquée de la mobilité étudiante, tant dans le recrutement des étudiants internationaux que dans les efforts mis en œuvre pour soutenir la réalisation de séjours de formation à l'étranger chez les étudiants des universités québécoises;
- de l'engagement des professeurs dans des activités internationales de recherche, tant à l'étape de la production scientifique (ex. : collaboration à des groupes internationaux de recherche) qu'à l'étape de la formation des étudiants à la recherche (cotutelle de thèse et direction d'étudiants internationaux) ou de la diffusion (collaboration internationale dans la rédaction d'articles scientifiques);
- des efforts entrepris pour internationaliser la formation, au bénéfice de la très grande majorité des étudiants des universités québécoises qui ne pourront effectuer un séjour de formation à l'étranger;
- d'une réorganisation administrative, récente ou en cours, pour soutenir le développement des activités internationales, qui s'opère d'ailleurs en grande partie sur la base des initiatives des professeurs, dans l'axe des priorités retenues par les établissements à cette fin.

Par ailleurs, l'analyse des politiques publiques québécoises et canadiennes présentée dans cet avis a permis de dégager les orientations adoptées en matière d'internationalisation des universités québécoises depuis les années 1970. En outre, elle a mis en relief le fait que plusieurs volets de l'action gouvernementale, dont l'éducation, la recherche et l'innovation, l'immigration, les relations internationales, l'aide au développement et le commerce international des services, y sont nommément concernés. Dans un tel environnement administratif, les onze recommandations formulées par le Conseil se trament autour d'un fil conducteur, à savoir la cohérence à inscrire à la base de toute intervention gouvernementale, peu importe le secteur ou le palier concerné.

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
L'INTERNATIONALISATION DES UNIVERSITÉS À TRAVERS LE MONDE	5
Introduction	5
1.1 <i>Les facteurs structurants</i>	5
1.2 <i>Quelques événements historiques marquants</i>	6
1.3 <i>Les politiques publiques dans trois grandes régions du monde</i>	8
1.3.1 L'Europe	8
1.3.1.1 La France	10
1.3.1.2 Le Royaume-Uni	12
1.3.2 L'Asie et le Pacifique	15
1.3.2.1 Le Japon	16
1.3.2.2 L'Australie	17
1.3.3 L'Amérique du Nord	19
1.3.3.1 Les États-Unis	21
1.4 <i>Quelques idées-forces</i>	23
CHAPITRE 2	
L'ÉTAT DE LA SITUATION DE L'INTERNATIONALISATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES	25
Introduction	25
2.1 <i>Les politiques publiques</i>	25
2.1.1 Quelques organismes gouvernementaux concernés	25
2.1.2 L'évolution des orientations gouvernementales à travers le temps	27
2.1.3 Quelques mesures administratives	32
2.1.4 Une cohérence à parfaire	36
2.2 <i>Quelques indicateurs quantitatifs et qualitatifs</i>	37
2.2.1 Les activités internationales	38
2.2.1.1 L'internationalisation de la recherche	39
2.2.1.2 La mobilité étudiante	43
2.2.1.3 La mobilité professorale	53
2.2.1.4 La formation transfrontalière	54
2.2.1.5 L'aide au développement	55
2.2.1.6 L'internationalisation de la formation	56
2.2.2 Le processus d'internationalisation	57
2.2.2.1 Les outils de planification	57
2.2.2.2 Les modes d'organisation	58
2.2.3 Les perspectives de développement des activités internationales	60
2.3 <i>Des enjeux cruciaux pour le développement des universités et de la société</i>	61
CHAPITRE 3	
ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS	65
Introduction	65
3.1 <i>Les collaborations internationales des professeurs en recherche</i>	65
3.2 <i>La mobilité étudiante</i>	67
3.2.1 Les étudiants internationaux	67
3.2.2 La mobilité des étudiants québécois	71
3.2.3 Les échanges étudiants France-Québec	72
3.3 <i>Le réseau d'universités et de pays partenaires</i>	73
3.4 <i>L'internationalisation de la formation</i>	74

CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE	81
LISTE DES ANNEXES	
Annexe A	
Clarification des concepts	89
Annexe B	
Liste des personnes rencontrées	93
Annexe C	
Stratégies d'internationalisation dans les universités québécoises : aspects méthodologiques	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Proportion des étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité supplémentaires à l'automne 2002 dans les universités québécoises	33
Tableau 2 :	Niveau des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers et nationaux dans des universités publiques	33
Tableau 3 :	Distribution des professeurs des universités québécoises quant à leur évaluation de l'importance de leurs collaborations internationales en recherche, selon le domaine d'enseignement et de recherche (2002-2003)	40
Tableau 4 :	Distribution des professeurs des universités québécoises ayant participé à un réseau international de recherche, selon le domaine d'enseignement et de recherche (2002-2003)	40
Tableau 5 :	Distribution des professeurs des universités québécoises ayant formulé au moins une demande de subvention auprès de divers types d'organismes subventionnaires (2002-2003)	41
Tableau 6 :	Distribution des professeurs des universités québécoises ayant participé à au moins un projet de recherche subventionnée, par type d'organisme subventionnaire (2002-2003)	41
Tableau 7 :	Distribution des professeurs des universités québécoises ayant préparé un contrat de recherche pour divers types d'organismes commanditaires (2002-2003)	41
Tableau 8 :	Distribution des professeurs des universités québécoises ayant participé à la réalisation d'un contrat de recherche pour divers types d'organismes commanditaires (2002-2003)	42
Tableau 9 :	Nombre d'étudiants internationaux et de stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger dans les universités québécoises aux trimestres d'automne, de 1982 à 2004	47
Tableau 10 :	Répartition des étudiants internationaux selon la région canadienne, années 1981, 1991 et 2001 (en pourcentage)	47
Tableau 11 :	Proportion des étudiants internationaux et des stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger parmi l'effectif étudiant des universités québécoises, au trimestre d'automne 2004	47
Tableau 12 :	Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon le pays de citoyenneté et la langue de l'établissement, au trimestre d'automne 2003	48
Tableau 13 :	Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon l'université et le cycle d'études, au trimestre d'automne 2003	49
Tableau 14 :	Proportion des étudiants internationaux parmi l'ensemble des étudiants à temps plein et à temps partiel de chacune des universités québécoises, au trimestre d'automne 2003	50
Tableau 15 :	Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon le domaine et le cycle d'études, au trimestre d'automne 2003 (en pourcentage)	50
Tableau 16 :	Représentation des étudiants internationaux parmi la population étudiante à temps plein et à temps partiel dans chacun des domaines, selon le cycle d'études, dans les universités québécoises, au trimestre d'automne 2003 (en pourcentage)	51
Tableau A1 :	Le concept de globalisation selon Beerkens	91
Tableau A2 :	Les valeurs sous-jacentes à la globalisation et à l'internationalisation selon Yang	92

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACDI:	Agence canadienne de développement international
ACE:	American Council on Education
AGCS:	Accord général sur le commerce des services
AIF:	Agence internationale de la francophonie
AIU:	Association internationale des universités
ALENA:	Accord de libre-échange nord-américain
ALO:	Association Liaison Office for University Cooperation in Development
APEC:	Asia-Pacific Economic Cooperation
ASEAN:	Association of Southeast Asian Nations
AUCC:	Association des universités et collèges du Canada
BCEI:	Bureau canadien de l'éducation internationale
CAQ:	Certificat d'acceptation du Québec
CCIFQ:	Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise
CERU:	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CHEA:	Council for Higher Education Accreditation
CIC:	Citoyenneté et Immigration Canada
CICDI:	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CONAHEC:	Consortium pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord
CREPUQ:	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRSH:	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG:	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
CSE:	Conseil supérieur de l'éducation
ECTS:	European Credit Transfer System
ENQA:	European Network of Quality Agencies
ERASMUS:	European Action Scheme for the Mobility of University Students
ETS:	École de technologie supérieure
FQRNT:	Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies
FQRSC:	Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
FRSQ:	Fonds de recherche en santé du Québec
G9:	Groupe réunissant les neuf pays les plus industrialisés du monde : l'Allemagne, le Canada, la Chine, les États-Unis, la France, l'Italie, le Japon, le Royaume-Uni et la Russie
GRC:	Gendarmerie royale du Canada
HEC Montréal:	École des hautes études commerciales de Montréal
IDP:	International Development Program
IIE:	Institute of International Education
INRS:	Institut national de la recherche scientifique
IRSC:	Instituts de recherche en santé du Canada
LMD:	Licence, maîtrise et doctorat
MBA:	Master of Business Administration
MDEIE:	Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation
MELS:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ:	Ministère de l'Éducation du Québec
MRCI:	Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration
MRST:	Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie
NADERN:	North American Distance Education and Research Network
OCDE:	Organisation de coopération et de développement économiques
OMC:	Organisation mondiale du commerce
OU:	Open University
PBCSE:	Programme de bourses pour de courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec

PEE:	Programmes d'échanges d'étudiants de la CREPUQ
PIEQ:	Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise
R-D:	Recherche et développement
SEFI:	Société européenne pour la formation des ingénieurs
TIC:	Technologies de l'information et de la communication
UK:	United Kingdom
UK HE:	United Kingdom Higher Education
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UQAC:	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM:	Université du Québec à Montréal
UQAR:	Université du Québec à Rimouski
UQAT:	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO:	Université du Québec en Outaouais
UQTR:	Université du Québec à Trois-Rivières
USA:	United States of America
ZLEA:	Zone de libre-échange des Amériques

INTRODUCTION

À travers le monde, les universités connaissent une accélération du développement de leurs activités internationales. Par exemple, dans les universités des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le nombre d'étudiants internationaux a plus que doublé au cours de la période 1980-2001 (OCDE, 2004a, p. 312-314). Selon une enquête menée en 2003 par Jane Knight pour l'Association internationale des universités (AIU), l'internationalisation se situe parmi les priorités élevées des universités (Knight, 2003a, p. 7). Il en va ainsi pour les universités canadiennes où, affirme cette auteure, « au cours des dernières décennies, le sens, le fondement, les stratégies et les résultats du travail international ont évolué et mûri » (Knight, 1999, p. 224). Cette situation est partagée par les universités québécoises, où l'internationalisation s'inscrit dans les priorités de développement. L'importance des activités internationales des universités québécoises se reflète d'ailleurs dans l'accroissement des collaborations internationales en recherche établies par les professeurs, dont témoignent les publications scientifiques, l'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants internationaux au fil des ans, l'augmentation du nombre de séjours de formation à l'étranger chez les étudiants québécois, ainsi que la consolidation des alliances conclues avec les universités étrangères. L'internationalisation fait partie intégrante des activités universitaires et du travail professoral dans les trois volets de la mission universitaire, à savoir l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité.

Si le thème de l'internationalisation des universités s'impose aujourd'hui, bien qu'il ne s'agisse pas d'une réalité nouvelle, c'est que le contexte actuel, fondé sur la mondialisation des échanges et la société du savoir, renforce la nécessité pour les universités d'établir des alliances à l'étranger. Les activités de recherche et d'enseignement nécessitent la prise en compte d'enjeux globaux. Selon Gacel (2004), « à la fin du XX^e siècle, l'humanité est entrée dans un processus accéléré de changements multidimensionnels qui incluent des aspects liés à l'économie, aux finances, à la science et la technologie, aux communications, à l'éducation, à la culture et la politique, etc. ». Aucun pays n'y échappe. L'interdépendance des États-nations coexiste avec une compétitivité accrue, ce qui donne lieu à la mise sur pied d'alliances dans les grandes régions du monde pour soutenir cette concurrence. Une nouvelle division du travail s'opère à l'échelle mondiale. C'est ainsi que les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent le recours à l'expertise professionnelle et scientifique partout sur la planète (Engardio, 2003). En outre, soutenue par les TIC, la formation universitaire

s'exporte plus aisément. Par ailleurs, la vie citoyenne se complexifie. Elle fait place à des défis nouveaux dont celui « de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel » (CSE, 1998, p. 16), ce qui fait appel, dans l'exercice de la vie citoyenne, à des habiletés permettant de concilier la diversité culturelle et l'appartenance à une même société. Un tel contexte exerce des formes de pression sur la mission des systèmes universitaires, qui par tradition était définie par la formation supérieure de la population de l'État-nation. À l'heure actuelle, la portée de la mission universitaire tend à s'ouvrir au-delà des frontières.

Par ailleurs, l'internationalisation des universités constitue un facteur important de développement social, culturel et économique, en particulier pour le Québec et le Canada. Diverses raisons motivent cette importance. D'abord, la baisse démographique enregistrée dans certaines régions crée le besoin de recourir à l'immigration pour consolider le tissu social. À cette fin, les étudiants internationaux représentent une catégorie d'immigrants de choix au regard des visées des politiques québécoise et canadienne en matière d'immigration. Ensuite, la présence des étudiants internationaux constitue un facteur d'enrichissement culturel, scientifique et économique pour le pays d'accueil. La diversité culturelle dans la classe et sur le campus universitaire, l'apport des étudiants internationaux de cycles supérieurs à l'effort québécois de recherche universitaire et les retombées économiques de la présence d'étudiants internationaux dans une ville universitaire en sont quelques exemples. En outre, dans ce contexte de mondialisation des échanges, les étudiants internationaux qui ont fréquenté une université québécoise deviennent, à leur retour dans leur pays d'origine, des ambassadeurs du Québec à l'étranger. Bref, l'internationalisation des universités contribue au développement du Québec.

Mais à quoi renvoie précisément le concept d'internationalisation des universités? Tout au long du présent avis, le Conseil retient la définition proposée par Knight, à savoir ce *processus qui intègre une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et les fonctions de service des universités* (Knight, 2000, p. 14; Knight et de Wit, 1995, p. 13)¹.

1 Le Conseil a commencé ses travaux par un travail de clarification conceptuelle, afin de cerner les différences entre l'internationalisation, la globalisation, la régionalisation, l'éducation transnationale, l'éducation transfrontalière et les échanges transnationaux. La recension des écrits effectuée autour de ces concepts est présentée à l'annexe A.

L'internationalisation des universités soulève divers défis et enjeux², à la fois pour l'ensemble des systèmes universitaires à travers le monde et au Québec et sur le plan du développement national. **Au terme de ses travaux, le Conseil retient les défis et enjeux suivants.**

- **La «circulation mondiale des cerveaux»** met en relief la valeur indéniable du savoir dans le développement des États-nations. Sur ce plan, les systèmes universitaires à travers le monde détiennent des atouts inégaux lorsqu'il s'agit de recruter les meilleurs étudiants internationaux et les professeurs-chercheurs de renom. Il s'agit d'un enjeu qui interpelle différemment les États-nations et qui constitue, hors de tout doute, un objet de concurrence entre ces derniers. En effet, les pays du G9 ont recours à des scientifiques et à un personnel hautement qualifié pour contribuer à accroître leur compétitivité économique à l'échelle mondiale, alors que les pays en émergence font appel à eux pour renforcer leur capacité nationale. En recherche, la collaboration internationale des chercheurs représente, dans bon nombre de cas, une condition nécessaire à la production scientifique, car aucun pays n'a les ressources suffisantes pour développer la recherche de manière autonome. De plus, la baisse démographique chez les jeunes adultes au Québec exacerbe le besoin de recruter d'excellents étudiants sur la scène internationale, notamment pour compléter l'effectif étudiant aux cycles supérieurs qui formera la relève scientifique, ainsi que des professeurs à l'échelle internationale, pour que ces deux groupes puissent contribuer à l'effort de recherche universitaire. En contrepartie, l'accès des professeurs québécois aux réseaux internationaux de recherche et aux sources internationales de financement de la recherche est tout aussi essentiel. Bref, cet enjeu met à l'avant-plan la capacité des universités québécoises à établir des collaborations internationales d'envergure en recherche, à tirer profit de la mobilité étudiante et professorale ainsi qu'à recruter les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs à travers le monde.
- **La réciprocité** est le fondement même des échanges internationaux entre les systèmes universitaires. Par exemple, dans le fossé qui sépare les pays riches des pays en émergence, l'aide au développement et l'accueil d'étudiants venant des pays en émergence engendrent un partage des richesses, compte tenu des retombées positives que de telles activités procurent à la fois à la population de ces pays et aux universités hôtes. L'Europe, par sa forte mobilité étudiante à l'intérieur des pays signataires de la Déclaration de Bologne, offre un autre exemple de réciprocité. Il en va de même pour les groupes de recherche inter-

nationaux, qui échangent leur expertise scientifique en vue de favoriser l'avancement des connaissances. En outre, comme le rappelait l'UNESCO (1998, p. 14-15) lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, l'internationalisation devrait conduire à l'enrichissement mutuel des peuples à travers le monde par la promotion du développement durable, la progression de la démocratie, le respect des droits humains fondamentaux, le renforcement de la cohésion sociale et la culture de la paix. Pour le Québec, dans l'état actuel du développement des activités internationales, cet enjeu de réciprocité se traduit, entre autres, par la consolidation en cours du réseau d'universités partenaires, un recentrage des activités d'aide au développement ainsi que certaines tentatives pour équilibrer le flux de la mobilité étudiante.

- **L'enrichissement de la formation** constitue un enjeu central de l'internationalisation des universités. Ce qui est visé, c'est l'internationalisation de la formation, de sorte que le plus grand nombre possible d'étudiants puissent développer les habiletés interculturelles et langagières requises dans une vie citoyenne marquée par les expériences de multiculturalisme ainsi que dans le contexte d'un marché du travail ouvert aux réalités internationales. La présence des étudiants internationaux dans la classe, les séjours de formation à l'étranger des étudiants nationaux, le recrutement des professeurs à l'étranger et la mobilité professorale représentent d'autres moyens d'internationaliser la formation, dans la mesure où l'enseignement met à profit la diversité culturelle et les expériences à l'étranger dans les stratégies pédagogiques. Sur le plan de la langue, l'importance de l'anglais dans les communications scientifiques et internationales ainsi que des langues étrangères pour favoriser l'ouverture sur le monde constitue une facette de cet enjeu qui, dans la réalité culturelle et historique du Québec, doit se concilier avec l'approfondissement de la langue française dans la formation à chacun des cycles. En revanche, certains auteurs soulignent que la globalisation des échanges et l'ouverture sur le monde pourraient tout autant contribuer à l'homogénéisation de la culture mondiale (Knight et de Wit, 1995), qui irait dans le sens d'une occidentalisation de l'enseignement supérieur (Knight, 1999, p. 150), bref d'une dilution de la diversité culturelle.

² Le concept de défi renvoie à cet obstacle à surmonter aux fins de l'évolution d'une situation donnée. Celui d'enjeu se rapporte à cette valeur qu'on peut gagner ou perdre à une occasion donnée. Au Conseil, on accorde également une signification à teneur politique à ce concept : les luttes de pouvoir qui s'exercent entre les groupes d'acteurs ou les organismes quant à l'atteinte d'un résultat.

- **L'assurance-qualité** est le maître mot dans la réalisation des activités internationales, notamment en ce qui touche la formation transfrontalière et la mobilité étudiante. Ce type d'activités internationales accroît l'importance des mécanismes d'homologation des diplômes, lesquels permettent d'attester avec justesse les acquis des étudiants ou les qualifications professionnelles développées ailleurs dans le monde. En outre, ces mécanismes représentent une forme de protection des étudiants contre les prestataires de formation qui ne respecteraient pas les critères de qualité d'une véritable formation universitaire. Par tradition, la qualité de la formation et les exigences liées à l'obtention des diplômes constituent des prérogatives des universités. L'internationalisation modifie les règles du jeu à cet égard et exerce des formes de pression pour la mise en place de mécanismes internationaux d'assurance-qualité et d'homologation des diplômes. Au Québec, les particularités du système d'enseignement supérieur, c'est-à-dire un système fondé sur l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, posent des défis accrus sur le plan de l'organisation de la mobilité étudiante ainsi que de la reconnaissance des crédits. En outre, l'engagement de certaines universités québécoises dans des activités de formation transfrontalière pose le même défi, soit celui qui consiste à attester la qualité de la formation offerte à l'étranger.
- **La sécurité nationale** est un enjeu qui refait surface. Historiquement, les conflits armés ont eu un effet direct sur le développement des collaborations universitaires, notamment en ce qui touche les alliances avec les pays partenaires. Avec la fin de la guerre froide, l'importance de cet enjeu s'est estompée (Knight, 1999, p. 228). Les évènements terroristes survenus aux États-Unis en 2001, ainsi que ceux qui y ont succédé, notamment à Bali, à Madrid et à Londres, ravivent la sécurité nationale comme enjeu dans l'internationalisation des universités. En effet, l'ouverture des universités américaines aux étudiants internationaux (on y accueille le plus grand nombre d'étudiants internationaux de tous les pays membres de l'OCDE) est maintenant limitée par certaines restrictions des visas de séjour délivrés aux étudiants et aux professeurs, notamment dans les disciplines à forte teneur d'applications militaires. Si cette tendance se maintenait, les autres systèmes universitaires anglophones pourraient exercer un pouvoir d'attraction plus grand sur les étudiants internationaux. Sur ce plan, les universités canadiennes et les universités québécoises anglophones pourraient être en bonne position pour accueillir un nombre accru d'étudiants internationaux.

Bref, ces quelques défis et enjeux justifient l'attention que le Conseil porte à ce phénomène à l'intérieur du présent avis. En effet, l'internationalisation des universités québécoises, que ce soit dans le cadre des activités de recherche ou de formation, constitue une condition nécessaire à leur développement actuel et futur ainsi qu'à celui de toute la société québécoise. Dans le traitement qui est fait de cette thématique tout au long du présent avis, on pourra en saisir la portée de manière concrète. Par ailleurs, bien que les travaux de recherche et de consultation sur lesquels se fonde cet avis aient porté très majoritairement sur l'expérience des universités québécoises, le Conseil reconnaît que les éléments de problématique soulevés ainsi que la portée des politiques publiques analysées couvrent plus largement la réalité de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur au Québec. Les cégeps présentent des problématiques similaires et même parfois plus criantes pour ce qui concerne l'accueil des étudiants internationaux, la mobilité des étudiants nationaux et l'internationalisation des curriculums. De ce fait, plusieurs des recommandations formulées pour favoriser l'internationalisation des universités pourraient également profiter au développement du réseau collégial.

L'avis comporte trois chapitres. Au **chapitre 1** sont présentés les facteurs déterminants de l'internationalisation des universités, un bref historique du développement des activités internationales dans les systèmes universitaires ainsi que les politiques d'internationalisation des universités en vigueur dans quelques pays. On retient de cet ambitieux mais rapide tour d'horizon quelques messages porteurs permettant de mieux situer et de comprendre le développement des activités internationales dans le système universitaire québécois. Ce développement fait l'objet du **chapitre 2**. On y esquisse les grandes orientations des politiques publiques fédérales et provinciales qui influent sur le développement de l'internationalisation, dont celles relatives à l'éducation, à la recherche et à l'immigration. Des données inédites y sont consignées sur les orientations des universités québécoises en matière d'internationalisation, l'état de la situation quant au degré d'avancement des activités internationales, les projets de développement ainsi que les modes d'organisation des activités internationales dans le cadre des activités universitaires courantes. Une attention particulière est portée à l'expérience même des étudiants dans leur séjour de formation à l'étranger. Finalement, au **chapitre 3**, le Conseil formule des recommandations relativement à quatre objets prioritaires :

- des moyens à mettre en œuvre afin que les professeurs-chercheurs puissent accéder aux réseaux et aux groupes internationaux de recherche;
- des orientations à consolider, des réglementations à réviser et une vigilance à exercer en ce qui touche la mobilité étudiante, tant pour accroître le recrutement des étudiants internationaux et bonifier leur encadrement que pour augmenter la mobilité des étudiants québécois au cours de leurs études;
- un réseau d'universités partenaires à l'étranger à consolider en fonction des objectifs visés dans le système universitaire québécois, dans le but de mettre en œuvre la réciprocité souhaitée dans les échanges internationaux;
- des efforts à poursuivre dans la voie de l'internationalisation de la formation universitaire, afin que le plus grand nombre possible d'étudiants québécois en bénéficient, tout en assurant la qualité de la formation reçue par ces derniers ou celle offerte à l'étranger.

L'élaboration du présent avis s'est appuyée sur diverses sources d'information. D'abord, la réflexion du Conseil se fonde sur la recension du corpus de travaux sur le sujet. Citons quelques auteurs inspirants. Les enquêtes de Jane Knight, de l'Université de Toronto, sur l'internationalisation des universités canadiennes ainsi que des universités des pays de l'OCDE, menées dans le cadre des travaux de l'AIU, ont permis de tracer le contexte de l'internationalisation des universités québécoises. Le Conseil s'est également inspiré des travaux de Jocelyne Gacel, de l'Université de Guadalajara au Mexique, et de Madeleine Green, de l'American Council on Education, sur l'internationalisation des curriculums. L'OCDE³ a d'ailleurs publié un ouvrage qui permet de dresser un portrait de la situation de la formation transnationale dans trois régions du monde, à savoir l'Amérique du Nord, l'Europe et la région Asie-Pacifique. Les conclusions de ces travaux ont guidé l'analyse du Conseil en ce qui a trait au portrait de la situation de l'internationalisation dans les universités québécoises.

En outre, l'avis repose sur des données originales colligées au sein du milieu universitaire au cours de l'année 2004-2005. Diverses consultations y ont été menées. Au début des travaux, à l'occasion d'une séance de travail de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU), sept conférencières et conférenciers ont été invités à sensibiliser les membres de la Commission à l'internationalisation dans l'enseignement supérieur⁴. Par ailleurs, Mélanie Julien, agente de recherche au Conseil, a compilé les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur la mobilité étudiante. Elle a également mené une consultation, en collaboration avec France Picard, coordonnatrice de la CERU, auprès des vice-recteurs et directeurs

responsables de l'internationalisation dans leur université. Cette consultation avait pour objet de dresser un état de situation en ce qui touche les activités internationales et de cerner les projets de développement en la matière. Ainsi, des entrevues ont été menées dans tous les établissements universitaires québécois et 48 personnes y ont alors été interrogées. Par la suite, un rapport de consultation a été soumis à trois instances de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), soit au Comité des affaires académiques, au Comité de la recherche ainsi qu'au Sous-comité des relations internationales, afin de recueillir des commentaires sur l'état de situation que comporte ce rapport et de compléter les informations. Ce sont les résultats enrichis par ces derniers échanges qui sont présentés dans cet avis. Finalement, l'état de la situation de l'internationalisation dans les universités québécoises repose sur les données d'une enquête sur le travail professoral menée par le Conseil en 2003.

Le Conseil remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont collaboré à l'une ou l'autre des étapes de la collecte de données. Leur apport lui a ainsi permis de brosser un portrait d'ensemble inédit et à jour de la situation de l'internationalisation dans les universités québécoises pour l'année 2005. En outre, il est reconnaissant envers les membres de la CERU qui ont contribué, par la profondeur de leurs réflexions et les témoignages de leur réalité quotidienne, à orienter et à enrichir le présent avis.

3 L'OCDE est un organisme qui regroupe 30 pays membres. Les travaux de l'OCDE portent notamment sur les affaires d'intérêt public, dont l'éducation, la science et l'innovation. Entre autres travaux, l'organisme publie annuellement des statistiques sur l'éducation qui permettent d'établir des comparaisons entre les pays membres.

4 La liste des personnes consultées est reproduite à l'annexe B.

CHAPITRE 1 L'INTERNATIONALISATION DES UNIVERSITÉS À TRAVERS LE MONDE

Introduction

L'état d'avancement de l'internationalisation des universités québécoises, les priorités actuelles retenues dans la réalisation de leurs activités internationales et leurs projets de développement sont certes liés à l'évolution de l'institution universitaire au Québec ainsi qu'aux orientations découlant des politiques publiques. Cette évolution prend tout son sens au regard d'événements historiques qui ont ponctué le développement des activités internationales et à la lecture des tendances observées dans les autres systèmes universitaires à travers le monde. Tels sont les éléments traités dans le présent chapitre. Tout d'abord, repérons les facteurs structurants de l'internationalisation.

1.1 Les facteurs structurants

L'internationalisation des universités repose sur divers facteurs déterminants quant à l'ouverture des universités aux collaborations internationales, à leur réseau de collaboration ainsi qu'à leurs projets de développement. On en retient sept.

- **Les événements géopolitiques de l'histoire :** Le corpus des travaux relatifs à l'histoire des activités internationales des universités met en lumière le fait que la nature et l'ampleur des échanges entre les membres des communautés universitaires de divers pays sont influencées par la situation géopolitique. En effet, l'ouverture ou la fermeture des frontières des États-nations influent sur les visées des activités internationales de leur système universitaire, le type d'activités internationales privilégié dans leurs établissements, le choix des pays partenaires ainsi que le flux des échanges. Les stratégies actuelles des systèmes universitaires en matière d'internationalisation sont ainsi marquées par les événements géopolitiques, économiques, culturels et religieux qui sont survenus au cours de l'histoire.
- **La proximité géographique :** En règle générale, l'éclosion des collaborations internationales des systèmes d'enseignement supérieur est facilitée dans les pays limitrophes ou situés près les uns des autres. Par exemple, les collaborations internationales établies entre les systèmes universitaires européens constituent, à l'échelle de la planète, la forme la plus développée de régionalisation de l'enseignement et de la recherche universitaires (OCDE, 2004a). Dans cette région du monde, les collaborations s'effectuent principalement avec d'autres pays européens (Knight, 2003a). Il en va de même pour la région Asie-Pacifique. En effet, les collaborations internationales des universités se développent d'abord au sein de cette région. L'Amérique du Nord représente l'exception à la règle (OCDE, 2004a). Les collaborations internationales des universités y sont établies en priorité avec des établissements universitaires d'Asie, d'Europe ou du Moyen-Orient et non d'Amérique (Knight, 2003a).
- **La langue d'enseignement :** L'anglais est devenu la langue d'usage des échanges internationaux entre les universités, tant sur le plan de la diffusion de la recherche que sur celui de la formation. La mobilité étudiante, l'accueil d'étudiants internationaux et l'éducation transfrontalière sont facilités dans les systèmes universitaires de langue anglaise (ex. : ceux des États-Unis, du Canada, de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande). Ceux-ci accueillent d'ailleurs la plus grande part des étudiants internationaux des pays de l'OCDE (OCDE, 2004a). En Asie, on privilégie les collaborations avec les systèmes universitaires anglophones (OCDE, 2004a). Pour leur part, les systèmes universitaires des pays de la francophonie (ex. : ceux de la France, de la Belgique, des pays d'Afrique du Nord et du Québec) sont signataires d'accords favorisant l'accueil ou l'échange d'étudiants. L'amitié qui unit le Québec et la France a d'ailleurs donné lieu, par le passé, à des accords généreux au regard de la mobilité étudiante.
- **La richesse d'un pays :** Le développement d'un système universitaire est lié au développement économique d'un pays. Le niveau de richesse d'un pays détermine ainsi sa capacité à satisfaire à la demande de formation supérieure de la population, la qualité de sa formation et sa production scientifique. Il teinte la nature des collaborations internationales établies, le flux des échanges et les finalités mêmes de l'engagement des établissements dans des activités internationales. Ainsi, les systèmes universitaires des pays développés ont, quoique à des degrés divers, la capacité de satisfaire à la demande d'enseignement et de recherche universitaires. Ils sont orientés vers des collaborations internationales susceptibles d'augmenter l'excellence de la formation et de la recherche, dont le recrutement des meilleurs scientifiques et des meilleurs étudiants à l'échelle de la planète. À l'inverse, dans les pays en émergence, les collaborations inter-

nationales s'inscrivent dans le renforcement des capacités de leur système universitaire et ce sont, en général, des pays importateurs d'enseignement supérieur.

- **La démographie :** Démographie et capacité des systèmes universitaires vont de pair. Ainsi, dans les pays où la démographie est en hausse et où l'État peut difficilement satisfaire à la demande d'enseignement supérieur, la mobilité des étudiants nationaux vers d'autres pays et l'importation de la formation universitaire (ex. : recours, dans le pays, aux services d'universités étrangères) sont des moyens privilégiés pour pallier cette situation. Par exemple, la Chine, l'Inde et le Vietnam présentent une demande sur le plan de l'enseignement supérieur. À l'inverse, la Grande-Bretagne, les États-Unis et l'Australie sont orientés vers l'accueil d'étudiants internationaux, afin de compenser la décroissance démographique chez les jeunes adultes dans leur population.
- **Les valeurs fondatrices de l'internationalisation des systèmes universitaires :** L'engagement des universités dans les activités internationales est inspiré de valeurs fondatrices. Celles-ci jouent un rôle moteur dans le choix des activités internationales et leurs modalités de réalisation. Deux exemples types permettent d'en illustrer la portée⁵. **Le système universitaire français** s'appuie sur les valeurs de l'école républicaine : ouverture sur l'Europe et sur le monde, égalité, liberté, laïcité et caractère public de l'éducation. L'engagement du système universitaire français dans des collaborations internationales tente de faire échec au modèle marchand. Les conditions d'accueil des étudiants internationaux y sont généreuses, tant au regard des droits de scolarité que des mesures sociales. Il reste que des retombées financières, à court ou à long terme, sont associées à l'accueil des étudiants internationaux. **Le système universitaire australien** fonde, pour sa part, ses activités internationales, entre autres motifs, sur la recherche de revenus supplémentaires pour financer les activités universitaires. Ses activités internationales sont à des fins mercantiles et les étudiants internationaux sont perçus comme des clients. Cet objectif est affirmé de manière explicite.
- **Le commerce international des services :** Les activités internationales menées par les universités génèrent des retombées économiques substantielles. Par exemple, selon Larsen et Vincent-Lancrin (2002, p. 17), «le marché international de la mobilité étudiante correspondait à lui seul à 30 milliards de dollars US d'exportations en 1998, soit 3 % du total des exportations mondiales de services». À cela s'ajoutent notamment les revenus tirés de l'exportation de la formation dans les autres pays. Il s'agit certes d'un «marché»

lucratif. L'Organisation mondiale du commerce (OMC) a jeté les bases de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), qui réglemente différents types de services, y compris les services éducatifs à tous les ordres d'enseignement⁶. À ce jour, parmi les 21 pays signataires de l'AGCS, seuls les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Japon ont pris des engagements en matière d'enseignement supérieur (Knight, 2003b, p. 99). L'AGCS pourrait devenir structurant dans l'avenir, compte tenu des engagements progressifs que doivent prendre les pays signataires au fil des cycles de négociation, et du développement de la formation transfrontalière qui pourrait engendrer un besoin accru de clarifier les règles régissant ce type d'activités.

Bref, ces facteurs de développement mettent en évidence la diversité des orientations et des stratégies que peuvent emprunter les systèmes universitaires en matière d'internationalisation de leurs activités.

1.2 Quelques événements historiques marquants

Certains auteurs mettent en doute l'assertion voulant que l'université revêt un caractère international de tout temps (Gacel, 2004; Muller, 1995; Brown, 1950; Kerr, 1994). Ils affirment que les collaborations internationales des universités varient selon les périodes de l'histoire, certaines étant plus propices que d'autres aux échanges internationaux. Dans cette foulée, Scott (1998) et Neave (1997) critiquent vertement cette vision de l'université internationale de tout temps en rétorquant qu'il s'agit plutôt d'un mythe. Dans la présente section, un bref repérage des événements historiques fait ressortir les finalités diverses ainsi que le niveau variable d'engagement des universités dans les activités internationales à travers le temps.

Dès le Moyen Âge, en Occident, les universités étaient engagées dans des activités internationales. De fait, le pèlerinage académique des étudiants et des érudits à travers l'Europe, utilisant le latin comme langue de communication, était chose courante aux 12^e et 13^e siècles, alors qu'il n'existait pas d'autres moyens d'avoir accès à l'enseignement supérieur (Knight et de Wit, 1995, p. 6; de Wit, 2002, p. 5; de Ridder-Symoens, 1992, p. 280). Vers le 15^e siècle, même si les universités étaient plus répandues en Europe qu'aux siècles précédents, la mobilité étudiante s'est développée (de Wit, 2002, p. 5). Dans les

⁵ Ces deux cas sont décrits dans les sections 1.3.1.1 et 1.3.2.2.

⁶ Pour de plus amples informations sur l'AGCS, veuillez consulter les documents suivants : Knight, 2003b, p. 87-115 et OCDE, 2004a, p. 258-264.

premières universités européennes, selon Gacel (2004), le modèle universitaire (le *Studium Generale*) était unique: un seul programme d'études, une seule et même structure académique et administrative.

Entre le 17^e et le 19^e siècle, la mobilité étudiante se restreint. Les tensions entre le monde catholique et le monde protestant donnent lieu à la diversification des systèmes d'enseignement supérieur (Gacel, 2004). Dans certains pays, la mobilité étudiante est prohibée pour éviter «la contamination politique et religieuse» (de Wit, 2002, p. 9; Hammerstein, 1996). Un fort sentiment nationaliste prévaut alors. La révolution industrielle accentue ce trait, mettant à l'avant-plan le développement économique des États-nations. Le latin, comme langue universelle d'enseignement, est remplacé par les langues vernaculaires. La mobilité étudiante poursuit davantage des objectifs culturels à travers l'instauration du «Grand Tour», qui vient remplacer le pèlerinage académique (de Wit, 2002, p. 7). Les systèmes universitaires européens se diversifient donc. Les connaissances se spécialisent et, par conséquent, le modèle universitaire se construit autour de disciplines regroupées en facultés et en écoles au sein de l'université (Gacel, 2004).

Au cours de cette même période, trois types d'activités internationales se développent (de Wit, 2002, p. 8-9) :

- Le modèle européen d'enseignement supérieur est exporté vers les colonies d'Amérique, d'Afrique et d'Asie, mais aussi vers d'autres pays non colonisés comme le Japon, la Chine et la Thaïlande – c'est la période du «colonialisme académique» ou de l'«impérialisme académique».
- La recherche est diffusée dans les séminaires et les conférences qui ont lieu dans divers pays et renforce ce caractère «universel» et «international» des universités.
- Malgré les restrictions déjà citées concernant la mobilité des étudiants et des érudits, les séjours à l'étranger sont utilisés comme un moyen d'affiner la culture humaniste et, jusqu'au 20^e siècle, cette mobilité se traduit par des séjours de formation en Europe.

Au 20^e siècle, on assiste à la création d'organismes internationaux d'éducation, dont l'UNESCO. Jusqu'au début de ce siècle, les activités internationales des universités étaient davantage le produit d'initiatives individuelles et locales. À la suite des deux guerres mondiales, elles s'organisent progressivement. Ainsi, après la Première Guerre mondiale, les systèmes universitaires visent des objectifs politiques fondés sur la paix et la compréhension mutuelle des nations (de Wit, 2002, p. 10). Après la Seconde Guerre mondiale, la reconstruction des pays européens durement éprouvés devient prioritaire. De ce fait, dans les universités européennes, la mobilité

étudiante et l'aide au développement sont délaissées pendant un certain temps. La perte de plusieurs professeurs d'université, qui ont migré vers l'Australie, le Canada et les États-Unis pour échapper à cette guerre, est une conséquence que les systèmes européens d'enseignement supérieur ont dû pallier (Knight et de Wit, 1995, p. 8). En 1957, six pays d'Europe se regroupent pour former un marché commun européen, ce qui constitue un début de régionalisation des pays d'Europe. En outre, des collaborations scientifiques plus serrées se développent entre les États-Unis et l'Europe de l'Ouest (van der Wende et Middlehurst, 2003, p. 3), suivant ainsi un axe Nord-Nord. Fait nouveau, les États-Unis et le Canada deviennent des pays d'accueil de choix pour les étudiants internationaux.

Au cours de la guerre froide (1946-1991), le monde vit sous la tension qui sévit entre les deux superpuissances que sont devenus les États-Unis et l'Union soviétique à la fin de la Seconde Guerre mondiale. La coopération des universités avec les pays en émergence se développe alors et représente un outil pour permettre à ces deux superpuissances d'atteindre leurs fins politiques (de Wit, 2002, p. 12; Green et Knight, 2003, p. 5-6). En effet, dans les universités américaines, l'aide au développement s'intensifie pour contrer l'influence de l'Union soviétique (Green et Knight, 2003, p. 5-6). Les universités canadiennes participent de cette tendance, selon Bond et Lemasson (1999, p. 240-241), soutenues par l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Durant ce temps, l'Union soviétique étend son emprise dans les pays d'Europe centrale et d'Europe de l'Est. Elle adopte une attitude répressive à l'égard des systèmes universitaires de ces pays et ira pratiquement jusqu'à mettre fin à la liberté académique, à la coopération et à la mobilité des étudiants et des professeurs (de Wit, 2002, p. 11). Par ailleurs, le flux des échanges emprunte les directions suivantes: on accueille, dans les universités du Nord, des étudiants venant des pays du Sud et on exporte, dans les pays du Sud, les programmes de formation des pays du Nord. Malgré la décolonisation qui s'opère progressivement après la Seconde Guerre mondiale, le système universitaire occidental continue de prédominer. L'anglais s'impose comme langue de communication scientifique. Altbach et Selvaratnam (1989, p. 12-15) considèrent cette période comme une phase de «néocolonialisme». Alors que le système universitaire américain domine pendant toute la période de la guerre froide, à la fin de celle-ci, il perd du terrain sur la scène internationale, au fur et à mesure que s'instaurent les collaborations entre les États membres de la Communauté européenne en recherche et développement (R-D) et qu'on assiste à la montée du Japon sur le plan économique et scientifique (Altbach et de Wit, 1995; de Wit, 2002, p. 13).

La chute du mur de Berlin, en 1989, a sonné le glas du communisme avec l'éclatement de l'Union soviétique qui est survenu deux ans plus tard. **Au cours de la décennie 1990**, l'hégémonie de l'économie de marché néocapitaliste s'instaure et ouvre la voie à la globalisation des échanges (Gacel, 2004). Les pays forment des alliances économiques pour tenter de tirer profit du nouvel ordre mondial. C'est le phénomène de «régionalisation». C'est ainsi que, dans diverses régions du monde, prennent forme ou s'intensifient des accords commerciaux. Les visées pacifistes des activités internationales des universités, poursuivies après la Première Guerre mondiale jusqu'à la fin du 20^e siècle, sont alors supplantées par des visées économiques, pour soutenir et renforcer la compétitivité des États-nations (de Wit, 2002, p. 15). Teichler (1999) souligne trois transformations majeures des activités internationales des universités au cours de cette période :

- l'échafaudage de «stratégies globales» d'internationalisation dans certaines régions du monde, dont l'Europe;
- l'intensification des collaborations internationales avec les systèmes universitaires des pays développés;
- l'adoption dans certains États-nations de politiques internationales qui précisent les «stratégies» à déployer dans leur système d'enseignement supérieur.

Durant cette période, au Canada, les activités internationales des universités se diversifient (Green et Knight, 2003, p. 8). Le nombre de projets de coopération internationale avec les pays en émergence diminue, à la faveur du développement de la mobilité étudiante, des collaborations internationales en recherche, notamment dans les domaines des sciences pures et appliquées ainsi que des sciences sociales, de la mobilité des professeurs et, dans une moindre mesure, de l'exportation des programmes. Bond et Lemasson (1999, p. 241) notent que ce déclin des activités d'aide au développement coïncide avec les compressions budgétaires à l'ACDI.

Au tournant des années 2000, les universités américaines accueillent le plus grand nombre d'étudiants internationaux de tous les pays membres de l'OCDE. Dans ces pays, la mobilité étudiante connaît une progression notable en vingt ans (OCDE, 2004a, p. 20). Toutefois, à l'automne 2004, l'admission des étudiants internationaux décroît dans les universités américaines, comparativement à 2003 (Bollag, 2004c; Institute of International Education, 2004a). Cette diminution découle des événements terroristes survenus aux États-Unis le 11 septembre 2001, qui ont engendré un resserrement de la délivrance des visas et des permis de séjour⁷, y compris à l'égard des étudiants et des professeurs.

Cet héritage a nourri les tendances actuelles qui influent sur les activités internationales :

- la régionalisation croissante des alliances et des collaborations internationales des universités;
- l'occidentalisation de l'enseignement universitaire à travers le monde;
- le rapport entre les conflits internationaux et les orientations des activités internationales des universités;
- la commercialisation des services d'enseignement supérieur, comme conséquence de la libéralisation des échanges à l'échelle de la planète;
- la conciliation des intérêts nationaux, régionaux ou globaux dans les stratégies et les politiques sur l'internationalisation des systèmes universitaires.

1.3 Les politiques publiques dans trois grandes régions du monde

Dans la présente section sont exposées les grandes tendances observées dans les autres systèmes universitaires à travers le monde. On y présente une description des politiques suprarégionales en matière d'internationalisation des systèmes universitaires, le cas échéant, ainsi que des exemples de politiques publiques adoptées sur le plan national, dans les régions de l'Europe (dont les politiques publiques des systèmes universitaires de la France et du Royaume-Uni), de l'Asie et du Pacifique (le Japon et l'Australie) de même que de l'Amérique du Nord (les États-Unis)⁸. De ces politiques, on retient des éléments tels que la raison d'être des activités internationales et les valeurs sous-jacentes, les mesures mises en œuvre, la revue de l'état d'avancement des activités internationales et les perspectives de développement.

1.3.1 L'Europe

Selon l'OCDE (2004a), l'Europe est exemplaire en matière de régionalisation des systèmes universitaires. En effet, les universités européennes tissent d'abord des collaborations entre elles, puis avec les universités de l'Amérique du Nord et de l'Asie (Knight, 2003a, p. 20). Cette forte régionalisation des systèmes universitaires européens, rappelons-le, s'inscrit dans l'histoire. En effet, après la Seconde Guerre mondiale, la reconstruction des pays d'Europe a donné lieu au développement de collaborations scientifiques plus étroites entre les pays européens. De plus, la promotion de la compréhension

7 Par exemple, une entrevue doit être effectuée à un consulat américain avant la délivrance du visa, ce qui pourrait amener certains étudiants à renoncer à séjourner aux États-Unis. De plus, le *Visas Mantis Program* impose des vérifications additionnelles pour les étudiants s'inscrivant dans l'une des 200 disciplines à forte teneur d'applications militaires.

8 La section 2.1 est consacrée à la description des politiques publiques canadiennes et québécoises liées à l'internationalisation des universités.

mutuelle des nations et l'acceptation des différences culturelles et linguistiques, sur le sol européen, se sont concrétisées dans diverses alliances qui ont pavé la voie à la mise sur pied de l'Union européenne. Depuis mai 2004, 25 pays y participent. À l'intérieur de cette organisation internationale, on vise à renforcer les dimensions culturelles, intellectuelles, sociales, scientifiques et technologiques de l'Europe. À cette fin, le développement des connaissances joue un rôle essentiel, interpellant au premier plan le milieu de l'éducation et, plus particulièrement, les universités. En outre, on conçoit l'importance de l'éducation et de la coopération pour «développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie» (*Déclaration de Bologne 1999*). Précisons que l'Union européenne ne détient aucun pouvoir sur les systèmes universitaires des nations membres. Ces dernières conservent leur pleine autonomie sur ce plan (Huisman et van der Wende, 2004, p. 26).

La structuration des collaborations internationales des systèmes universitaires européens a connu son apogée dans la **Déclaration de Bologne**, instituée par quatre pays en 1998 (par la Déclaration de La Sorbonne conclue par l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni), signée par 29 pays en 1999 (OCDE, 2004a, p. 94; Huisman et van der Wende, 2004, p. 23) et à laquelle participent aujourd'hui 40 pays européens (OCDE, 2004a, p. 96). La Déclaration de Bologne repose sur les engagements librement pris par ces pays et vise à créer une convergence entre les systèmes universitaires signataires (et non une harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur, une nuance souvent apportée dans les travaux), dans le respect de l'autonomie des nations (Huisman et van der Wende, 2004).

En somme, les collaborations internationales des systèmes universitaires européens reposent sur un modèle organisé qui concerne les éléments clés de la mission universitaire (OCDE, 2004a; Huisman et van der Wende, 2004), dont le développement de la recherche, avec les

Programmes-cadres européens de la recherche, la mobilité des étudiants et des professeurs, ainsi que l'internationalisation des programmes nationaux de formation à l'intérieur de la région de l'Europe.

Précisons que la mobilité étudiante constitue une activité internationale importante parmi les systèmes universitaires européens. Le programme ERASMUS contribue de manière significative à cette mobilité. Ainsi, de 1987-1988 à 2003-2004, plus d'un million d'étudiants universitaires ont effectué un séjour à l'étranger dans le cadre de ce programme (EUROPA, 2005). Les étudiants internationaux accueillis dans l'ensemble des universités européennes en 2001 se répartissent ainsi : 52% venaient d'un autre pays d'Europe, 23% de l'Asie, 17% de l'Afrique, 5% de l'Amérique du Nord et 3% de l'Amérique du Sud (OCDE, 2004a, p. 93).

À l'intérieur de l'Europe se développent également des collaborations intrarégionales entre les systèmes d'enseignement supérieur. Par exemple, c'est le cas du programme NORDPLUS, dont le but est de faciliter la mobilité étudiante entre la Suède, la Finlande, le Danemark et l'Islande, ainsi que du programme de mobilité étudiante NORDLYS et d'un réseau nordique d'assurance-qualité (Huisman et van der Wende, 2004, p. 84). En outre, les pays européens concluent des ententes bilatérales (ex. : le collège franco-allemand) (OCDE, 2004a, p. 108).

Des nuances doivent cependant être apportées. La forte régionalisation des collaborations internationales des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays européens n'est pas un mécanisme clos coupé du reste du monde. D'ailleurs, aujourd'hui, une plus grande ouverture est pratiquée à l'égard des États-nations situés dans les autres régions du monde. Par exemple, selon Huisman et van der Wende (2004, p. 24-25), à partir d'un objectif de mobilité à l'intérieur de l'Europe, visé par la Déclaration de Bologne, les systèmes universitaires ont voulu étendre cette mobilité au reste du monde. C'est pourquoi le programme ERASMUS a été modifié en 2004 – il

Déclaration de Bologne

Les pays signataires de la Déclaration de Bologne s'engagent à atteindre les objectifs suivants pour l'horizon 2010 :

- la mise en place d'un système d'enseignement supérieur en trois cycles : licence, maîtrise et doctorat (LMD), afin de faciliter la lisibilité des formations universitaires entre les pays signataires;
- l'implantation d'un système de reconnaissance des acquis et des qualifications, le European Credit Transfer System (ECTS), dans le but de promouvoir la mobilité étudiante et la mobilité professionnelle au cours de la carrière, et l'implantation d'un diplôme international répondant à des normes de qualité (International Diploma Supplement);
- la promotion de la mobilité des étudiants (par l'entremise du programme ERASMUS – European Action Scheme for the Mobility of University Students) et des professeurs (Socrates);
- l'assurance-qualité (par l'entremise de l'ENQA – European Network of Quality Agencies), pour attester que la formation offerte dans l'un ou l'autre des systèmes universitaires européens atteint les standards d'excellence;
- la promotion de la culture européenne dans l'enseignement supérieur, en vue de former des citoyens européens. (*Déclaration de Bologne 1999*, p. 2-3; OCDE, 2004a, p. 95.)

s'appelle dorénavant «ERASMUS Mundus» – pour inclure les étudiants de cycles supérieurs de même que les professeurs de partout dans le monde et, ainsi, leur permettre d'avoir accès aux systèmes universitaires européens. En outre, un volet pour les pays en émergence a été inclus (OCDE, 2004a, p. 110).

1.3.1.1 La France

Promulguée en 1989, la loi Jospin a consacré l'éducation au rang de « première priorité nationale » (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 6). Des réformes ont eu lieu au cours des années 1990 dans tout le système d'éducation français, y compris à l'enseignement universitaire. Dans la foulée de la Déclaration de Bologne, les universités françaises ont véritablement emboîté le pas en ce qui touche l'implantation du système LMD. Selon Christine Musselin (2003, p. 58), l'Allemagne et les États-Unis ont été une source d'inspiration pour la réforme des universités françaises. La décentralisation des décisions vers les « collectivités territoriales » ainsi que le transfert des décisions vers les recteurs et les inspecteurs d'académie comptent parmi les principes qui ont animé la réforme (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 69). Cette auteure conclut qu'une véritable réforme du cursus universitaire a eu lieu et que l'ensemble des programmes a été revu en profondeur (Musselin, 2003, p. 58).

Par ailleurs, l'évolution des effectifs étudiants dans les universités françaises a fluctué au cours de la décennie 1990. En 1991, le système universitaire français comptait 1 714 000 étudiants. Ce nombre atteignait un sommet de 2 170 000 étudiants en 1996, pour redescendre à 2 095 000 en 1999. Cette diminution est attribuée au facteur démographique (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 35 et 41). Même si le nombre d'étudiants a légèrement décliné de 1996 à 1999, selon le ministère de l'Éducation nationale (2001, p. 35 et 47), le gouvernement français aurait continué à réinvestir dans le système universitaire. En 2002-2003, on comptait quelque 2 209 000 étudiants dans tout l'enseignement supérieur (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2005)⁹.

La raison d'être des activités internationales

Les traits caractéristiques du processus d'internationalisation au sein du système universitaire français s'appuient sur les motifs suivants :

- « le souci constant de lutte contre les inégalités sociales, d'éducation à la citoyenneté et de promotion d'une conception de l'éducation respectant la diversité culturelle et facilitant la compréhension entre les diverses cultures » (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 86);
- l'eupéanisation des contenus de formation;
- l'ouverture des universités françaises aux étudiants internationaux, en toute équité au regard des conditions d'accès des étudiants français;
- la priorité accordée à l'aide aux pays en émergence, en particulier aux pays africains, ainsi qu'au soutien au développement des systèmes universitaires de certains pays de l'Europe, pour leur permettre d'accéder à l'Union européenne;
- la promotion du fait français dans le monde par des échanges avec les pays de la francophonie, pour permettre notamment la diffusion de la recherche en français.

Les politiques publiques

Les politiques publiques françaises et les mesures qui en découlent se situent dans le droit fil de la raison d'être des activités internationales évoquée précédemment. Notons que l'ensemble du système scolaire français concourt au développement d'habiletés interculturelles chez les élèves, par exemple, par l'enseignement des langues au primaire, l'éducation au développement et à la solidarité internationale ainsi que l'éducation à la citoyenneté.

Divers organismes ont été mis sur pied pour favoriser l'internationalisation des universités françaises. En voici quelques exemples¹⁰ :

- EduFrance, un organisme fondé en 1998 et chargé de la promotion du système universitaire français à l'étranger (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 65 et 80);
- le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants, créé en 2003, dont le mandat consiste à analyser la situation de la mobilité des étudiants (nationaux et internationaux), à établir un diagnostic des difficultés éprouvées et à formuler des recommandations pour pallier ces difficultés;
- l'Agence Socrates-Leonardo Da Vinci, qui facilite la gestion des programmes de mobilité européens dans les domaines de l'éducation et de la formation professionnelle;
- le Comité d'orientation et de coordination de projets, dont la responsabilité est de développer les relations avec l'Europe de l'Est (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 81).

9 Ce nombre d'étudiants universitaires français inclut les universités, les instituts universitaires technologiques, les instituts de formation des maîtres, les écoles d'ingénieur, les classes préparatoires aux grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs et les écoles sous la tutelle de divers ministères (ex. : la santé, les services sociaux, la défense nationale, l'agriculture).

10 D'autres organismes ainsi que le mandat qui leur est dévolu sont cités dans l'ouvrage du ministère de l'Éducation nationale (2001, p. 80-81).

La politique gouvernementale d'accueil des étudiants internationaux figure parmi les éléments majeurs de l'internationalisation des universités françaises. Elle est présentée brièvement ci-après.

Les étudiants internationaux

Selon le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004, p. 10-11), le nombre d'étudiants internationaux accueillis dans les universités françaises a connu une légère baisse à la fin de la décennie 1990, pour établir une remontée de plus de 60 % en 2003-2004. Ainsi, en 1990, on dénombrait 161 148 étudiants internationaux, alors qu'en 1998-1999, on n'en comptait plus que 149 295. En 2003-2004, ce nombre était estimé à plus de 240 000 dans l'ensemble des établissements français d'enseignement supérieur (Cohen, 2004). Les étudiants internationaux accueillis en France viennent en majorité des pays d'Afrique (51,2 % de l'ensemble de ces étudiants), de l'Union européenne (14,3 %) et de l'Amérique du Nord (3,2 %). Ainsi, la France se démarque, par la provenance de ses étudiants internationaux, des caractéristiques d'ensemble des systèmes universitaires européens.

Les étudiants internationaux jouissent des mêmes avantages que les étudiants français en ce qui touche les droits de scolarité et l'accès aux mesures sociales. Cette contribution du gouvernement français à l'accueil des étudiants internationaux représente environ 12 000 euros par étudiant chaque année, dont 8 000 euros en «bourses implicites», compte tenu des droits de scolarité non différenciés, et 4 000 euros pour les mesures sociales. Au total, c'est de 2,2 à 2,5 milliards d'euros qui sont consacrés à l'accueil des étudiants internationaux chaque année. Cette politique s'apparente à celle que l'on trouve en Allemagne (Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants, 2004, p. 22).

Les grandes écoles ont intégré l'internationalisation à la vie sur le campus, notamment par les cursus intégrés de formation offerts avec des universités partenaires à l'étranger, les doubles diplômes et les politiques ambitieuses en matière d'accueil des étudiants internationaux. Certaines grandes écoles accueillent 30 % d'étudiants internationaux et ont pour objectif de faire passer cette proportion à 50 % dans les années à venir (Crosnier, 2005).

La mobilité des étudiants nationaux

Le portrait de la mobilité des étudiants nationaux est plus difficile à décrire. Quelques données partielles ont été recueillies :

- Dans le programme ERASMUS, on dénombrait 18 833 étudiants français faisant l'objet d'un échange

en 2002-2003. Il s'agit d'une nette progression par rapport à 1996-1997, alors qu'on en enregistrerait 12 505, pour une hausse de 50 % en 7 ans (Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants, 2004, p. 11).

- Selon les données de l'OCDE (2004a, p. 210), on comptait, en 2001, environ 48 000 étudiants français dans les universités des pays de l'OCDE. Selon le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004, p. 11), les principaux pays de destination pour les étudiants français sont le Royaume-Uni (24 %), l'Allemagne (12 %) et les États-Unis (12 %). Cet effectif a aussi connu une hausse de 50 % sur 7 ans.

Le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004, p. 12) conclut à une «véritable culture de la mobilité internationale» au sein de la population étudiante universitaire française. La mobilité y est perçue comme un élément indispensable et structurant de la formation universitaire.

Malgré cette progression significative de la mobilité étudiante, autant chez les étudiants nationaux que chez les étudiants internationaux, pour le ministère de l'Éducation nationale (2001, p. 42 et 65), cette ouverture à l'Europe est encore «insuffisante». On souhaite que l'europanisation et l'internationalisation des universités françaises se fassent plus en profondeur, soit au regard des programmes et des structures, afin d'éviter «la fracture entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas accès à l'expérience d'une formation à dimension européenne et internationale».

Cependant, la mobilité des étudiants nationaux et internationaux soulève certaines difficultés sur le plan de la gestion, en raison du caractère imprévisible des entrées et des sorties. «L'extrême fluidité de la situation et l'instabilité des problématiques pertinentes», écrit le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004, p. 13), «interdisent de considérer les positions acquises et les progrès réalisés comme des conquêtes durables.» En outre, il souligne que la mobilité étudiante est l'objet d'une «asymétrie marquée», c'est-à-dire que les étudiants internationaux viennent en France de leur propre initiative, alors que les étudiants nationaux en situation de mobilité participent à des ententes bien qu'une part importante d'entre eux séjournent à l'étranger de leur propre initiative (p. 12). Par conséquent, la situation dans les universités est plus difficile à gérer.

La mobilité des professeurs et des chercheurs¹¹

En Europe, le programme Socrates vise notamment la mobilité des professeurs et des chercheurs. En France, pour 1999-2000, on dénombre 1 288 professeurs qui ont bénéficié de courts séjours à l'étranger, soutenus par le programme Socrates (OCDE, 2004a, p. 124).

Les perspectives de développement

Les documents gouvernementaux consultés laissent entrevoir, pour le futur, une continuité par rapport à la situation passée et à la situation présente. On y relève certaines orientations :

- accorder la priorité à l'éducation à la citoyenneté en ouvrant davantage le système universitaire aux réalités européennes et internationales, notamment dans les programmes de formation (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 47);
- favoriser la mobilité étudiante à travers l'Europe ainsi qu'à l'échelle de la planète (ministère de l'Éducation nationale, 2001, p. 63);
- mieux planifier la mobilité étudiante en se dotant d'une stratégie à cette fin (Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants, 2004, p. 21).

Au regard du développement de la mobilité étudiante, le Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004, p. 21) propose de simplifier les procédures liées à la délivrance des visas aux étudiants internationaux, de rendre les mesures sociales encore plus accessibles à ces étudiants et de leur permettre de travailler durant la formation.

1.3.1.2 Le Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, les systèmes universitaires de l'Angleterre, du pays de Galles, de l'Écosse et de l'Irlande du Nord ont des bases communes mais, depuis 1992, ils sont administrés de manière séparée. En outre, le financement de la recherche relève d'organismes propres à chacun de ces quatre pays. Les informations recueillies dans cette section touchent plus particulièrement l'Angleterre, mais elles peuvent également s'appliquer à l'ensemble du Royaume-Uni. Des distinctions seront établies, le cas échéant.

L'autonomie des établissements et les règles de financement des universités sont deux éléments de contexte qui président au développement des activités internationales des universités au Royaume-Uni. Ainsi, l'internationalisation des universités en Angleterre s'inscrit dans un contexte historique de forte autonomie des établissements. Avant 1940, l'influence de l'État sur l'administration des universités est indirecte et fondée sur des inci-

tatifs financiers. De 1940 à 1980, avec un financement public substantiel, l'État intervient davantage dans les orientations des établissements. À partir de 1980, dans le contexte de la réduction des dépenses publiques, le financement gouvernemental accordé aux universités diminue, passant de 80% à 40% (Williams et Coate, 2004, p. 114). À ce moment, le gouvernement britannique a d'ailleurs retiré toute subvention aux universités pour ce qui est de l'admission des étudiants internationaux. Les universités se sont alors retrouvées face à des manques à gagner importants (Williams et Coate, 2004, p. 124). Par ailleurs, soulignons que le Royaume-Uni souscrit aux objectifs de la Déclaration de Bologne. Cependant, selon Williams et Coate (2004), il tarde à s'aligner sur les orientations de cette déclaration. En effet, dans le passé, expliquent les auteurs (p. 131), les universités du Royaume-Uni ont plutôt servi de modèles aux autres systèmes universitaires européens et elles se sont davantage inspirées des États-Unis pour leur développement.

La raison d'être des activités internationales

Ces éléments de contexte influent sur la raison d'être des activités internationales. De fait, le Royaume-Uni constitue un exemple où la rationalité financière prédomine dans le processus d'internationalisation des universités, et cette rationalité est clairement affirmée en tant que telle¹².

Ainsi, dans un contexte financier difficile et en l'absence de toute subvention gouvernementale pour les étudiants internationaux, les universités britanniques, affirment Williams et Coate (2004, p. 124), en sont venues à considérer ces derniers comme étant des « clients » et, par conséquent, ont déterminé des droits de scolarité en fonction de ce que le « marché » était prêt à payer. De fait, des gains économiques importants sont tirés de l'accueil des étudiants internationaux et de l'offre de la formation à l'étranger. En 2002, au Royaume-Uni, on estimait les retombées de la présence des étudiants internationaux à 13 milliards de livres sterling. Hormis l'importance de la rationalité financière, d'autres motifs sont également présents dans l'internationalisation des universités au Royaume-Uni, dont le développement de la recherche et le soutien aux relations internationales (Williams et Coate, 2004, p. 120-121).

11 On note que peu d'information est disponible sur la mobilité professorale. Cette remarque s'applique également à la recension des politiques d'internationalisation dans les autres pays qui est présentée dans la section 1.3.

12 C'est là une différence importante entre le Royaume-Uni et les États-Unis. L'accueil des étudiants internationaux est une activité importante dans le processus d'internationalisation des universités américaines, mais la rationalité évoquée est tout autre.

Les politiques publiques

Les particularités liées au financement des universités et à leur forte autonomie ont pour effet de limiter l'intervention de l'État dans le processus d'internationalisation des universités. Ainsi, les enjeux liés à l'europanisation, à l'internationalisation et à la globalisation relèvent, dans les faits, de chacun des établissements (Williams et Coate, 2004, p. 114). Par exemple, en Angleterre, le livre blanc émanant du Department for Education and Skills (2003, p. 65) propose diverses orientations pour la réforme du système d'enseignement supérieur. Mais on y aborde peu la question de l'internationalisation des universités, si ce n'est que pour accentuer l'accueil des étudiants internationaux dans l'avenir. Néanmoins, on y repère quelques initiatives de l'État qui favorisent l'internationalisation des universités.

Ainsi, de 1999 à 2005, dans les universités du Royaume-Uni, on visait à faire passer de 17 % à 25 % la part des étudiants internationaux venant des États-Unis, de l'Australie et du Canada. Pour ce faire, certaines mesures ont été mises sur pied, dont l'abolition des contraintes pour l'obtention d'un visa d'études et la possibilité de travailler pendant le séjour au pays (OCDE, 2004a, p. 101 et 111; Williams et Coate, 2004, p. 125). En outre, des priorités ont été établies quant aux pays privilégiés pour le recrutement des étudiants, favorisant ainsi le Brésil, la Chine, Hong Kong, l'Inde, le Japon, la Malaisie, la Russie et Singapour. En 2000, les quatre pays du Royaume-Uni se sont dotés d'une stratégie commune d'information pour promouvoir le recrutement des étudiants internationaux. Un portail rassemble les informations portant sur les études dans les systèmes universitaires du Royaume-Uni¹³ (OCDE, 2004a, p. 101). Finalement, en 2003, à l'intérieur du livre blanc sur la réforme du système d'enseignement supérieur en Angleterre, on annonçait un réinvestissement important dans le financement public des universités. Malgré ce réinvestissement, l'État entend préserver leur autonomie. Les universités continueront en outre de déterminer les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux (Department for Education and Skills, 2003, p. 77).

Les étudiants internationaux

En 2001, on dénombrait 225 722 étudiants internationaux au Royaume-Uni. En nombre absolu, ce pays se classe ainsi au premier rang en Europe et au deuxième rang parmi les pays de l'OCDE, après les États-Unis (OCDE, 2002a, p. 104; OCDE, 2004a, p. 92). Ce nombre représente 11 % de la population étudiante en Grande-Bretagne (Department for Education and Skills, 2003, p. 11) et 14 % des étudiants internationaux présents dans les pays de l'OCDE (2004a, p. 111). Au cours de l'année

1999-2000, c'est en Grèce que le Royaume-Uni a recruté le plus grand nombre d'étudiants internationaux, puis en Irlande, en Chine, en Allemagne et en Malaisie (Williams et Coate, 2004, 125). Parmi les pays d'Europe, les universités du Royaume-Uni accueillent également le plus grand nombre d'étudiants de cycles supérieurs (OCDE, 2004a, p. 124).

Dans le même ordre d'idées, notons qu'en 2001, presque neuf fois plus d'étudiants internationaux étaient présents dans les universités du Royaume-Uni, en comparaison du nombre d'étudiants nationaux qui séjournaient à l'étranger. En ce qui concerne cet indicateur (OCDE, 2004a, p. 312), le Royaume-Uni est devancé par l'Australie (on y accueille 23 fois plus d'étudiants internationaux que d'étudiants australiens effectuant un séjour de formation à l'étranger) et les États-Unis (le rapport s'établit à environ 16 pour 1).

Cette performance remarquable camoufle néanmoins certaines difficultés. En effet, le rapport asymétrique entre les étudiants internationaux et les étudiants nationaux n'est pas pour autant un indice favorable à l'internationalisation de la formation. Il peut également mettre en évidence un déséquilibre au regard de la mobilité souhaitée pour les étudiants à travers l'Europe (Williams et Coate, 2004, p. 128). Par ailleurs, selon l'OCDE (2004a, p. 101), le Royaume-Uni est dépendant du recrutement des étudiants internationaux dans les domaines des sciences, pour lesquels les étudiants nationaux démontrent peu d'intérêt. En outre, cette dépendance touche certains établissements où les étudiants internationaux forment plus de 50 % de l'effectif étudiant. C'est le cas de la London Business School, de la London School of Economics and Political Science et de la London School of Hygiene and Tropical Medicine (Williams et Coate, 2004, p. 127).

La mobilité des étudiants nationaux

Les étudiants universitaires du Royaume-Uni séjournent peu à l'étranger et participent peu au programme de mobilité européen ERASMUS. Voici le portrait que dresse Williams et Coate (2004, p. 128) de cette situation :

In the 1997/98, the UK was the origin of about 12 % of students from other participating countries. In absolute numbers, this means that the UK hosted about 21,000 ERASMUS students and sent about 11,000 (Maiworm, 2000). The UK government seems concerned with the impact of this imbalance [...].

13 Voir le site Higher Education and Research Opportunities in the United Kingdom à l'adresse suivante : <http://www.hero.ac.uk/uk/home/index.cfm>.

Parce qu'il est signataire de la Déclaration de Bologne, le Royaume-Uni doit favoriser l'accueil des étudiants européens dans ses universités. À cette fin, en 1998, l'Angleterre a limité les droits de scolarité des étudiants européens à ce que paient les étudiants nationaux (Williams et Coate, 2004, p. 114; Department for Education and Skills, 2003, p. 90). Le déséquilibre numérique au regard de la mobilité des étudiants participant au programme ERASMUS peut ainsi avoir des conséquences financières défavorables pour les universités au Royaume-Uni. Finalement, les lacunes relatives à l'acquisition de nouvelles langues et au développement des compétences interculturelles des étudiants du Royaume-Uni sont soulevées.

La mobilité des professeurs et des chercheurs

En 1999, 1 259 professeurs et chercheurs du Royaume-Uni ont participé à de courts séjours à l'étranger (OCDE, 2004a, p. 124).

La formation transfrontalière

Parmi les pays européens, le Royaume-Uni se démarque par ses activités de formation transfrontalière, que ce soit par la formation à distance, les cours franchisés offerts à l'étranger ou, dans une moindre mesure, l'implantation de campus à l'étranger. Des partenariats sont également établis entre les universités et l'entreprise privée pour offrir de la formation à l'étranger. Examinons chacune de ces activités internationales.

En matière de **formation à distance**, le Open University's International Centre for Distance Learning regroupe 300 établissements dont l'offre de formation s'étend à quelque 5 000 programmes dans tous les domaines d'études (OCDE, 2004a, p. 112)¹⁴. En outre, par des partenariats avec l'entreprise privée, les universités du Royaume-Uni participent à la formation transfrontalière et à diverses activités entrepreneuriales. Citons trois exemples : Universitas 21, Universities Worldwide et Global University Alliance (Williams et Coate, 2004, p. 131).

Les **cours franchisés** comptent au nombre des activités internationales dans lesquelles les universités du Royaume-Uni sont engagées. Ainsi, en 1996-1997, 84 universités offraient des cours franchisés à l'étranger à environ 140 000 étudiants. Les écoles polytechniques, entre autres, sont actives dans ce type de formation. On offre des cours franchisés à divers pays présentant une demande sur le plan de l'enseignement supérieur, dont Hong Kong, la Malaisie, Singapour et la Chine, dans les domaines de l'administration, de l'informatique et des sciences comptables (Williams et Coate, 2004, p. 128-129).

L'**implantation de campus à l'étranger** constitue une autre forme d'activité internationale des universités du Royaume-Uni, bien que ces dernières y soient moins actives que leurs homologues des États-Unis. Williams et Coate (2004, p. 129) recensent seulement trois universités ayant des campus à l'étranger.

L'aide aux pays en émergence

L'aide aux pays en émergence est dirigée en priorité, mais non en exclusivité, vers les anciennes colonies britanniques. Les activités d'aide au développement sont financées par le Department for International Development. Parmi ces activités, notons le programme Bourses du Commonwealth, créé en 1959. Ce programme a pour objectif d'encourager la mobilité étudiante entre les pays développés et les pays en émergence qui sont membres du Commonwealth¹⁵. Par ailleurs, le Royaume-Uni offre des bourses aux professeurs d'université dans les pays en émergence, pour les aider à mettre à jour leurs connaissances, ainsi qu'aux étudiants doctorants, afin qu'ils effectuent une année de formation au Royaume-Uni (Williams et Coate, 2004, p. 123-124). Néanmoins, en raison des priorités gouvernementales établies en ce qui concerne l'accueil des étudiants internationaux, le nombre d'étudiants africains dans les universités au Royaume-Uni est en déclin (Williams et Coate, 2004, p. 134).

L'assurance-qualité

À l'instar des pays européens, le Royaume-Uni est engagé dans une démarche d'assurance-qualité. Ainsi, on y a mis en place un système afin de :

- développer un code de bonnes pratiques;
- déterminer un code d'éthique en ce qui concerne le marketing des activités internationales à l'étranger;
- protéger la réputation des systèmes universitaires du Royaume-Uni à l'étranger;
- promouvoir le Royaume-Uni à l'étranger;
- soutenir les universités dans cette voie (OCDE, 2004a, p. 112).

14 Voir également *Study at OU* à l'adresse suivante : <http://www3.open.ac.uk/courses/bin/p12.dll?A02>.

15 Trente-six pays sont membres du Commonwealth. Pour obtenir la liste de ces pays, veuillez consulter le portail de l'Association of Commonwealth Universities à l'adresse suivante : <http://www.acu.ac.uk/cgi-bin/frameset.pl?ml=membership&sl=membership&select=members>.

Les perspectives de développement

Les visées prospectives des systèmes universitaires du Royaume-Uni sont résolument tournées vers l'augmentation du nombre d'étudiants internationaux. Diverses cibles ont été établies. À court terme, le gouvernement britannique souhaitait augmenter de 50 000 le nombre d'étudiants internationaux accueillis en 2005 (Department for Education and Skills, 2003, p. 65). À long terme, le British Council prévoit que le nombre d'étudiants internationaux doublera d'ici 2025 (Williams et Coate, 2004, p. 125). L'ampleur de ces visées soulève certaines inquiétudes quant aux orientations des politiques publiques dans la gestion des systèmes universitaires du Royaume-Uni. Williams et Coate (2004, p. 125) font des commentaires à ce propos :

If this prediction is accurate, nearly one quarter of all students in UK HE would be from overseas in twenty years time, which may result in an international student market so large that it starts to shape government policy in new directions.

1.3.2 L'Asie et le Pacifique

La région Asie-Pacifique regroupe 40 pays subdivisés en 4 sous-régions, à savoir l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud-Est, l'Asie du Sud et le Pacifique¹⁶. Les échanges internationaux des universités de l'Asie et du Pacifique ont d'abord été développés au sein même de cette région, puis avec l'Europe et l'Amérique du Nord (Knight, 2003a, p. 20). Les systèmes universitaires asiatiques ont établi des collaborations internationales notamment avec la France, l'Allemagne, la Hollande et la Scandinavie (OCDE, 2004a, p. 161). Les pays de langue anglaise, dont les États-Unis, attirent bon nombre d'étudiants issus de la région Asie-Pacifique (OCDE, 2004a, p. 155 et p. 189). À l'intérieur de celle-ci, on ne trouve aucune organisation ni entente suprarégionales comme en Europe, mais certains organismes exercent en partie un tel rôle.

- L'Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) administre certains programmes d'échange d'étudiants et de personnel ainsi que des collaborations en recherche, mais son intervention semble très limitée selon l'OCDE (2004a).
- L'Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC)¹⁷ a pour but de favoriser le libre commerce entre les pays participants, de promouvoir des collaborations en recherche et de favoriser les échanges d'étudiants et de personnel dans le milieu de l'éducation. En ce qui concerne ce dernier point, les collaborations visent à favoriser le développement durable, l'apprentissage tout au long de la vie, le développement des nations et de la main-d'œuvre ainsi que les mesures de sécurité

sociale (OCDE, 2004a, p. 189). À l'intérieur de cet organisme, le développement de la recherche ainsi que des ressources humaines est pris en charge par le Human Resources Development Working Group.

La région Asie-Pacifique abrite environ la moitié de la population mondiale. Sa force démographique est indéniable. Les étudiants asiatiques représentent 43 % des étudiants internationaux des pays de l'OCDE (OCDE, 2004a, p. 138). Les universités américaines recrutent d'ailleurs leurs étudiants internationaux principalement dans quatre pays de cette région, soit l'Inde, la Chine, le Japon et la Corée.

La diversité sur le plan économique, linguistique et culturel est un trait caractéristique des pays asiatiques et du Pacifique. Elle se concrétise dans l'état de développement variable des systèmes universitaires de ces pays. Sur ce plan, l'OCDE (2004a, p. 146-148) subdivise la région Asie-Pacifique en cinq catégories :

- 1) les systèmes universitaires exportateurs de formation, dont la capacité à répondre à la demande nationale de formation universitaire est forte et qui ont peu recours à l'importation de services de formation. Tel est le cas, par exemple, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande;
- 2) les systèmes universitaires qui sont en mesure de répondre à la demande nationale mais qui importent également des services de formation de langue anglaise, comme au Japon et en Corée. Le Japon exporte aussi sa formation universitaire vers la Chine et la Corée. Ces systèmes ne visent toutefois pas de gains financiers par ces activités;
- 3) les systèmes universitaires moyennement développés qui ont une capacité insuffisante pour répondre à la demande de formation supérieure et qui sont actifs à la fois sur le plan de l'exportation et sur celui de l'importation de services de formation supérieure. C'est le cas des pays suivants : Singapour, Hong Kong, le Taipei chinois et la Malaisie;

¹⁶ L'Asie de l'Est comprend la Chine, Hong Kong, le Japon, la Corée du Nord, la Corée du Sud, le Taipei chinois, la Mongolie, Taïwan et Macao. L'Asie du Sud-Est regroupe l'Indonésie, la Malaisie, le Myanmar (la Birmanie), l'Indochine, Brunei, le Cambodge, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Philippines, Singapour, la Thaïlande, le Timor oriental et le Vietnam. L'Asie du Sud inclut l'Inde, le Pakistan, le Bangladesh, le Bhoutan, les Maldives, le Népal et le Sri Lanka. Le Pacifique comprend notamment l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Le Moyen-Orient et quelques pays émergents de l'Asie centrale sont exclus. Source : OCDE, 2004a et le portail du ministère des Affaires étrangères du Canada à l'adresse suivante : <http://www.voyage.gc.ca/>.

¹⁷ Voir le portail de l'APEC à l'adresse suivante : <http://www.apecsec.org.sg/apec.html>.

- 4) les systèmes universitaires dont la capacité à répondre à la demande est insuffisante, qui importent de la formation supérieure et qui en exportent peu. Il s'agit de la Chine, du Vietnam, des Philippines, de la Thaïlande, de l'Indonésie, du Sri Lanka, du Bangladesh et du Pakistan. L'Inde, pour sa part, se situe entre cette catégorie et la précédente;
- 5) les autres pays asiatiques dont les systèmes universitaires sont peu développés, où la population est sous-scolarisée et qui ne présentent aucune demande sur le plan de l'enseignement supérieur, notamment en raison de leur sous-scolarisation. C'est le cas au Laos, en Papouasie–Nouvelle-Guinée, au Cambodge et en Birmanie (Myanmar).

Compte tenu de cette division des systèmes universitaires asiatiques entre les pays exportateurs et les pays importateurs de services de formation, les collaborations internationales entre les systèmes universitaires de la région Asie-Pacifique sont significatives, comme le montrent les cas du Japon et de l'Australie exposés dans les pages suivantes.

1.3.2.1 Le Japon

Le Japon fait partie, avec quelques autres pays de la région Asie-Pacifique, des États-nations modernes et développés. Le Japon a en effet un système d'éducation très élaboré. Son taux de scolarisation universitaire dépasse la moyenne enregistrée dans les pays de l'OCDE (2004a, p. 140). Le système universitaire japonais comporte trois catégories d'universités : nationales, publiques et privées. On y trouve ainsi 87 universités nationales financées et gérées par l'État, 72 universités publiques administrées par les gouvernements locaux ou régionaux et 596 établissements privés qui accueillent 75 % de la population étudiante japonaise (Brender, 2004b).

La raison d'être des activités internationales

Au Japon, la raison d'être des activités internationales repose sur divers motifs, parmi lesquels est absente la rationalité financière :

- la contribution aux relations internationales;
- la volonté d'équilibrer le flux des échanges entre les étudiants nationaux et les étudiants internationaux et, ainsi, de faire contrepoids au nombre de Japonais qui étudient aux États-Unis;
- l'aide à apporter aux pays d'Asie;
- l'amélioration souhaitée des habiletés langagières en anglais chez les étudiants japonais, au contact des étudiants internationaux anglophones (OCDE, 2004a, p. 178).

Les politiques publiques japonaises et les mesures mises en avant en matière d'internationalisation des universités se situent dans la continuité de cette raison d'être.

Les politiques publiques

Depuis le printemps 2004, une réforme est en cours dans les universités « nationales » japonaises. Elle vise à donner plus d'autonomie à ces universités. Selon l'OCDE (2004a, p. 161), elle s'inspire du modèle américain pour ce qui touche le financement des universités (un système mixte, privé et public), l'autonomie des établissements, l'émulation sur les marchés de l'enseignement supérieur, les partenariats privés-publics, l'assurance-qualité et la gestion axée sur les résultats.

Il y a 20 ans, le déclin démographique et la volonté de multiplier les activités internationales du Japon ont incité l'État à se fixer comme objectif de faire passer de 10 500 à 100 000 le nombre d'étudiants internationaux accueillis dans les universités japonaises. Cet objectif est atteint aujourd'hui. Cependant, des événements récents l'ont conduit à réviser cet objectif d'ouverture à l'égard des étudiants internationaux. En effet, constatant que les étudiants internationaux demeurent au pays plus longtemps que ne l'autorise leur visa de séjour et tenant compte d'un acte criminel qui a été perpétré par trois étudiants chinois sur une famille entière et qui a soulevé l'ire de la population japonaise, en 2004, le ministre de la Justice a refusé de délivrer des visas d'études à 73 % des étudiants universitaires qui avaient soumis une demande, comparativement à 26 % de refus enregistrés l'année précédente (Brender, 2004a).

Par ailleurs, dans la foulée de la réforme du système universitaire au Japon, depuis novembre 2004, les campus universitaires étrangers installés dans ce pays sont pleinement reconnus. Cela permet aux étudiants inscrits dans des établissements japonais de suivre une partie de leur formation dans des campus étrangers installés au Japon et, ensuite, de se faire reconnaître les crédits obtenus. Cependant, la diminution de la population étudiante universitaire au Japon devrait limiter l'installation de campus étrangers.

Les étudiants internationaux

Le Japon et l'Australie sont les deux principaux pays d'accueil des étudiants internationaux qui sont des ressortissants de la région Asie-Pacifique (OCDE, 2004a, p. 153-154). En outre, en 2001, parmi les pays de l'OCDE, le Japon occupait le sixième rang pour ce qui est de ceux qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants internationaux. Il recevait alors 63 637 étudiants internationaux sur quelque 1,5 million répertoriés dans les pays

de l'OCDE (2004a, p. 314). Ce nombre représentait 1,6% de la population universitaire au Japon (OCDE, 2004a, p. 155). En 2003, selon les données rapportées par Brender (2004a), le nombre d'étudiants internationaux a grimpé à 110 000, ce qui représente 3,5% de la population universitaire au Japon¹⁸. Cette année-là, de l'ensemble des étudiants internationaux accueillis dans une université japonaise, 70 000 étaient des ressortissants chinois. On y accueille également des étudiants internationaux originaires de la Corée du Sud, de Taïwan, de la Malaisie, de la Thaïlande et de l'Indonésie (Brender, 2004a). C'est dire que la mobilité étudiante est une composante importante de la régionalisation observée dans les activités internationales de la région Asie-Pacifique.

La mobilité des étudiants nationaux

Par rapport aux autres pays de l'OCDE, l'équilibre constitue le trait distinctif des politiques publiques japonaises en matière de mobilité étudiante. En effet, en 2001, selon les données publiées par l'OCDE (2004a, p. 155 et 312), le Japon envoie presque autant d'étudiants japonais à l'étranger qu'il n'accueille d'étudiants internationaux. Le ratio du nombre d'étudiants internationaux sur le nombre d'étudiants nationaux s'établit alors à 1,1.

Le choix des étudiants japonais de séjourner à l'étranger est guidé par la recherche d'une formation de langue anglaise et, selon la tendance observée dans la région Asie-Pacifique, on suppose qu'il s'agit de séjours pour toute la durée de la formation. L'OCDE rapporte ainsi que 92,2% des Japonais qui étudient à l'étranger en 1998 ont choisi une université de langue anglaise (OCDE, 2004a, p. 153-154). En 2001, des 55 041 étudiants japonais qui séjournent à l'étranger, 40 328 étudient aux États-Unis (OCDE, 2004a, p. 150), ce qui représente 73,3% des étudiants japonais en situation de mobilité.

1.3.2.2 L'Australie

L'Australie est un pays de taille moyenne dont le système universitaire s'apparente à celui des États-Unis (Marginson, 2002). Le système universitaire australien compte 39 établissements (Brown, 2004, p. 3). L'Australie se situe parmi les pays développés exportateurs d'enseignement supérieur où la capacité à répondre à la demande des étudiants nationaux est forte et l'importation de la formation supérieure est faible (OCDE, 2004a, p.146). L'exportation des services d'éducation est un trait marquant en Australie. En effet, au total, les revenus tirés de l'exportation de l'éducation en 2001 s'élevaient à 2,15 milliards de dollars américains, ce qui représente près de 14% du commerce des services (OCDE, 2004a, p. 153).

Le processus d'internationalisation qui a cours au sein de ce système universitaire est fonction de l'évolution des politiques publiques sur le financement des universités. De fait, le financement qui provient de la formation offerte aux étudiants internationaux est devenu, au fil des ans, un élément significatif parmi les sources de revenus des établissements. Ces derniers ont développé deux types d'activités internationales en priorité, soit l'accueil des étudiants internationaux et la formation transfrontalière. Le système universitaire australien se situe ainsi aux côtés de ceux des États-Unis et du Royaume-Uni en ce qui touche l'importance de l'exportation de la formation supérieure (OCDE, 2004a, p.153). L'aide aux pays en émergence fait également partie des activités internationales menées dans les universités australiennes. Les étudiants australiens profitent peu de la mobilité internationale au cours de leur formation. L'internationalisation des curriculums ne serait pas chose faite dans les universités australiennes. L'Australie offre un exemple de système universitaire dont les finalités commerciales sont clairement affirmées dans la mise en œuvre des activités internationales.

La raison d'être des activités internationales

Selon l'OCDE (2004a, p. 158), la raison d'être des activités internationales dans le système universitaire australien est principalement d'ordre financier. Sur une période de deux décennies, les universités australiennes seraient ainsi passées d'activités internationales tournées vers l'aide aux pays en émergence au commerce de la formation universitaire (OCDE, 2004a, p. 169). On rapporte que, dans le système universitaire australien,

the main policy objective is to sustain the flow of net revenues from foreign students, thereby reducing the fiscal cost of higher education. However, they recognize that benefits of cross-border education to their countries are more than just financial (OCDE, 2004a, p. 158).

Les autres motifs associés à l'internationalisation des universités australiennes tiennent à l'intégration culturelle et économique de ce pays, de tradition européenne, dans la région Asie-Pacifique :

18 Calcul effectué par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sur la base des données de Brender (2004a). Compte tenu d'informations contradictoires publiées dans cet article, des réserves s'imposent quant à l'ampleur de cette hausse. Les références du ministère de l'Éducation japonais citées dans cet article montrent plutôt que le nombre d'étudiants internationaux s'élevait à environ 95 000 en 2003.

Australia established international marketing of education as one mean of sensitizing the nation to global competition (Dawkins, 1988) and establishing closer economic and cultural relations with East and Southeast Asia. [...] Under the Hawke-Keating Labour governments of 1983-96, the «Asianisation» of Australia was a dominant policy theme (Keating, 1995, p. 187-224). Australia, a power with a European heritage and primarily Asian and Pacific interests, needed to integrate more closely with the region. Education was seen as a vehicle for cultural understanding with downstream political-strategic and economic benefits. While later Australian governments have been less committed to an Asian identity, they have continued to support international education not as a source of revenue but as a mechanism for facilitating future economic relations with the Asia-Pacific countries (OCDE, 2004a, p. 166-167).

Les politiques publiques

Ainsi, les politiques publiques en matière de financement des universités ont joué un rôle prépondérant dans la raison d'être de l'internationalisation des universités en Australie et les priorités retenues à cette fin. Jusqu'au milieu des années 1980, leurs revenus étaient principalement de source publique, soit 85 % du financement total. Aucuns droits de scolarité n'étaient alors perçus, ni des étudiants nationaux ni des étudiants internationaux. De plus, le nombre d'étudiants internationaux était soumis à des quotas stricts (OCDE, 2004a, p. 153; Marginson, 2002).

Au cours de la décennie 1990, les fonds publics sont devenus plus rares. Pour pallier cette lacune, l'État a alors autorisé les universités australiennes à percevoir des droits de scolarité des étudiants internationaux et à conserver ces revenus. Du même coup, l'État a diminué l'apport de fonds publics aux universités de sorte qu'au début de la décennie 2000, le financement public par étudiant représentait la moitié du niveau où il se situait il y a quinze ans (Marginson, 2002). Dès lors, le gouvernement australien a émis le souhait que toutes les universités publiques s'insèrent sur le marché international de la formation (OCDE, 2004a, p. 169).

Aujourd'hui, les étudiants internationaux paient des droits de scolarité plus élevés que les étudiants nationaux (OCDE, 2004a, p. 153). Cette mesure de libéralisation des droits de scolarité pour les étudiants internationaux a constitué un incitatif, pour les universités australiennes, en faveur de l'accueil de ce type d'étudiants et du développement de la formation transfrontalière. Ce faisant,

les universités australiennes ont renforcé leur autonomie et l'État s'est fait plus discret dans la gouverne du système universitaire (OCDE, 2004a, p. 156).

Pour soutenir les universités australiennes dans cette voie, l'État a implanté des centres d'éducation dans les ambassades australiennes à travers le monde. Il a également tenté de coordonner les politiques d'immigration à celles concernant l'accueil des étudiants internationaux, pour faciliter leur venue dans le pays. Toutefois, il a dû se retirer sur ce plan au cours des années 1990, en raison de l'allongement de la durée de séjour de la part des étudiants internationaux (OCDE, 2004a, p. 169).

Dans un autre ordre d'idées, mentionnons qu'en 2003, le gouvernement a tenté de favoriser la mobilité des étudiants australiens à l'aide de bourses. Pour financer cette mesure, il a haussé les frais associés à la délivrance des visas aux étudiants internationaux (OCDE, 2004a, p. 169).

Les étudiants internationaux

L'Australie jouit d'un contexte favorable à l'accueil des étudiants internationaux en raison de la faiblesse de sa devise par rapport au dollar américain ou à la livre sterling (Marginson, 2002; OCDE, 2004a, p. 153). De fait, le nombre d'étudiants internationaux accueillis dans les universités australiennes a plus que triplé de 1996 à 2004, passant ainsi d'un peu plus de 40 000 à 127 191 (Brown, 2004, p. 6).

Voici les caractéristiques des étudiants internationaux présents dans les universités australiennes lors du deuxième semestre de l'année 2004 :

- Les étudiants internationaux sont principalement inscrits à des programmes complets, soit 118 369 sur un total de 127 191 (Brown, 2004, p. 7).
- Une proportion de 60 % d'entre eux suivent une formation de premier cycle et, en corollaire, 40 % suivent une formation de cycles supérieurs. Il s'agit d'une progression de la fréquentation aux cycles supérieurs de 10 % par rapport à 2000 (Brown, 2004, p. 8).
- Plus des trois quarts des étudiants internationaux qui sont en formation en Australie viennent de la région Asie-Pacifique (Brown, 2004, p. 9).
- C'est en Chine, en Inde, en Malaisie, à Hong Kong et en Indonésie que les universités australiennes recrutent principalement leurs étudiants internationaux (Brown, 2004, p. 12).
- En 2001, selon l'OCDE (2004a, p. 153), les deux tiers des étudiants internationaux fréquentaient les programmes d'administration et de technologies de l'information, et la moitié étaient inscrits aux programmes de maîtrise en administration.

Selon l'OCDE, en 2001, les universités australiennes ont perçu l'équivalent de 756 millions de dollars américains en droits de scolarité provenant des étudiants internationaux (OCDE, 2004a, p. 153), ce qui représente 11,4% de l'ensemble des revenus de ces universités (OCDE, 2004a, p. 168).

La progression notable du nombre d'étudiants internationaux constitue à la fois la force et la faiblesse du système universitaire australien. Marginson (2002) en identifie les avantages ainsi que les inconvénients. Parmi les avantages de l'accueil des étudiants internationaux, il cite :

- l'environnement multiculturel sur les campus universitaires;
- les réseaux qui se créent entre l'Australie et les autres pays.

Il fait également ressortir certains inconvénients :

- la dépendance financière des universités australiennes à l'égard du marché global;
- l'instabilité de ce marché (par exemple, le repli du dollar américain pourrait être défavorable au recrutement des étudiants internationaux);
- la fragilité des acquis dans le recrutement des étudiants internationaux;
- les disciplines autres que l'administration et les technologies de l'information, qui attirent peu d'étudiants internationaux et qui en subissent les contrecoups sur le plan financier;
- le ratio professeur-étudiants, qui se serait détérioré, passant de 1 professeur pour 13 étudiants en 1990 à 1 pour 19 en 2001. Il en a découlé un alourdissement des heures de travail pour les professeurs.

La mobilité des étudiants nationaux

Il existe une nette asymétrie entre le flux des étudiants internationaux et celui des étudiants nationaux en situation de mobilité, les premiers étant vingt fois plus nombreux que les seconds (OCDE, 2004a, p. 154). Ainsi, peu d'étudiants australiens bénéficient de la mobilité au cours de leur formation. Selon Marginson (2002), les recherches soulignent que le niveau des échanges entre les étudiants australiens et les étudiants internationaux est bas. En outre, ce sont les étudiants internationaux qui doivent s'adapter à la culture australienne.

La formation transfrontalière

Au total, en 2004, on dénombrait 57 215 étudiants étrangers suivant une formation transfrontalière offerte par une université australienne. De manière générale, la formation transfrontalière a suivi une progression constante depuis 1996, exception faite de l'année 2004, où le nombre d'étudiants étrangers a subi un déclin de

4% par rapport à l'année précédente (Brown, 2004, p. 5). Les revenus attribuables à la formation transfrontalière sont évalués à 107,1 millions de dollars américains (OCDE, 2004a, p. 168).

Bennel et Pearce (2003) ont mené une étude sur l'intensité de l'engagement des universités australiennes et britanniques dans la formation transfrontalière, s'agissant des cours et des programmes franchisés, de la formation offerte sur un campus implanté à l'étranger ainsi que de la formation à distance. Cette étude a été effectuée auprès de l'ensemble des universités australiennes et britanniques. Les taux de réponse obtenus sont respectivement de 61% et de 62%. Les informations recueillies concernent l'année 1997 ainsi que les années 1990 et 1994, à titre de comparaison (p. 219). Il en ressort que :

- Les cours et les programmes franchisés se seraient développés à partir de l'année 1994, puisque 71% des cours ou des programmes franchisés répertoriés en 1997 ont été implantés de 1994 à 1997.
- En comparaison de la situation observée au Royaume-Uni, les universités australiennes offraient un plus grand nombre de cours ou de programmes franchisés en 1997 (Bennel et Pearce, 2003, p. 222).
- En 1997, 60% des étudiants internationaux suivant une formation transfrontalière dans une université australienne avaient opté pour le premier cycle, contre 40% aux cycles supérieurs. La formation professionnelle était principalement concernée, dans des disciplines telles que l'administration, l'informatique et la comptabilité (Bennel et Pearce, 2003, p. 224).
- En 2004, selon Brown (2004, p. 6), Singapour, la Malaisie et Hong Kong demeuraient les trois pays où les universités australiennes étaient les plus actives dans le cadre de la formation transfrontalière. À lui seul, Singapour comptait pour le quart des étudiants étrangers formés par les universités australiennes. Toutefois, cette année-là, une baisse a été enregistrée dans le nombre d'étudiants venant de ces trois pays par rapport au niveau de 2003.
- Sur les 57 215 étudiants suivant une formation transfrontalière dans un établissement australien, 16 053 recevaient de la formation à distance et 41 162 étudiaient sur un campus dans leur pays de résidence (Brown, 2004, p. 8).

1.3.3 L'Amérique du Nord

Même si, en Amérique du Nord, le réseau de collaboration entre les systèmes universitaires est peu développé sur le plan suprarégional (OCDE, 2004a), il existe néanmoins des lieux de concertation. Ainsi, le Consortium pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord (CONAHEC) relie les systèmes d'enseignement supérieur de l'Amérique du Nord.

Les établissements ou les associations y adhèrent de manière volontaire. L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) en est membre. Au Québec, seules l'Université Laval, l'Université du Québec et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en sont membres, ainsi que Cégep international, un organisme rattaché à la Fédération des cégeps (CONAHEC, consulté le 6 décembre 2004). Le CONAHEC administre diverses mesures liées à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le Canada et les États-Unis sont également membres de l'APEC.

L'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) a pour objet d'éliminer les obstacles au commerce des produits et des services entre le Canada, les États-Unis et le Mexique (ALENA, 2005). Au cours des négociations qui ont conduit à la signature de l'ALENA, trois importantes conférences ont eu lieu, soit à Wingspread en 1992, à Vancouver en 1993 et à Guadalajara en 1996. Des ententes ont alors été conclues en ce qui touche la formation et la recherche universitaires, mais les retombées sont mitigées. Voici ce qui a résulté de ces rencontres (OCDE, 2004a, p. 67-68) :

- objectif de création d'un réseau de formation à distance et de recherche (NADERN – North American Distance Education and Research Network). En raison de problèmes liés aux technologies et au financement, ce réseau n'a pu être mis sur pied;
- développement d'un mécanisme trilatéral de reconnaissance de la formation et des diplômes. L'implantation de ce mécanisme est lente puisqu'à ce jour, on compte seulement deux cas, soit les sciences de l'ingénieur (ex. : licence temporaire d'exercice à propos de laquelle seuls le Mexique, le Canada et le Texas se sont entendus) et le droit (dossier en négociation);
- programme de collaboration entre chercheurs et étudiants;
- mise sur pied, en 1995, du North American Student Mobility Program. Le succès de ce programme a été modeste : seulement 1 205 étudiants en ont bénéficié, ce qui constitue un faible pourcentage des étudiants universitaires en Amérique du Nord;
- création d'un centre d'études nord-américaines;
- création d'un réseau électronique pour la promotion des collaborations en ce qui concerne la formation;
- création d'un programme pour les chercheurs et le personnel enseignant en formation professionnelle. Ce programme soutenu par le CONAHEC semble bien fonctionner;
- partenariat université-entreprise privée. Cette initiative prévue n'a cependant pas vu le jour.

Dans l'ensemble des Amériques, il existe deux autres ententes de nature commerciale qui pourraient avoir des effets sur les activités universitaires :

- la Zone de libre-échange des Amériques (ZLEA), où l'on tente de favoriser les échanges commerciaux entre les pays des trois Amériques (ZLEA, 2003);
- l'entente Mercosur, qui regroupe les pays latins, dont l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay, à des fins de coopération économique.

Par ailleurs, la mobilité étudiante entre les universités des États-Unis, du Canada et du Mexique s'opère dans le sens suivant :

- Les universités américaines représentent une destination privilégiée par les étudiants canadiens et mexicains (OCDE, 2004a, p. 69). Concentrons-nous sur les étudiants canadiens. Ainsi, en 2002, environ 26 500 Canadiens choisissent d'étudier dans une université américaine, sur un total de 35 500 étudiants canadiens à l'étranger (Julien, 2005, p. 76). Les universités américaines se hissent ainsi au premier rang quant aux pays d'accueil des étudiants canadiens effectuant un séjour à l'étranger. Ces étudiants suivent en grande majorité des programmes complets à l'un ou l'autre des cycles d'études (OCDE, 2004a, p. 60). Selon l'Institute of International Education (IIE), un organisme américain, malgré la légère diminution du nombre d'étudiants internationaux qu'ont connue les États-Unis en 2003-2004, un plus grand nombre d'étudiants canadiens fréquentaient une université américaine cette année-là, comparativement à l'année précédente, pour une hausse estimée à près de 2 % (IIE, 2004b, p. 8). Toutefois, la présence des étudiants canadiens parmi les ressortissants de pays étrangers dans les universités américaines est relative, puisque le Canada occupe la cinquième position parmi les pays où les universités américaines recrutent leurs étudiants internationaux.
- Les étudiants américains, pour leur part, se limitent généralement à effectuer de courts séjours à l'étranger, généralement de moins d'une session, y compris une proportion importante d'étudiants dont le séjour à l'étranger dure moins de huit semaines (IIE, 2004b, p. 19; IIE, 2004c). Les pays choisis par ces étudiants sont situés principalement en dehors de l'Amérique du Nord, le Canada étant absent des vingt premières destinations (IIE, 2004b, p. 16).
- Le nombre d'étudiants mexicains qui fréquentent une université canadienne ou américaine est en hausse, ayant connu des augmentations respectives de 32 % et 8 % durant la période de 1998 à 2001 (OCDE, 2004a, p. 68).

1.3.3.1 Les États-Unis

Les universités américaines offrent l'exemple d'un système des plus actifs sur le plan international, notamment par l'importance de l'accueil des étudiants internationaux, par l'attrait qu'elles exercent sur le marché international du recrutement des professeurs ou des chercheurs de haut niveau, ainsi que par l'intensité des activités de formation transfrontalière. Malgré ce bilan remarquable, l'analyse des politiques publiques en matière d'internationalisation laisse entrevoir les défis auxquels les universités américaines doivent faire face.

La raison d'être des activités internationales

Selon l'OCDE (2004a, p. 70-71), la raison d'être des activités internationales dans les universités américaines se fonde sur une combinaison de facteurs, dont la défense nationale et la volonté de former des citoyens américains aux compétences interculturelles ou aux compétences globales¹⁹, dans le contexte du multiculturalisme américain. En outre, elle repose sur :

- des facteurs académiques, tels que l'amélioration de la qualité de la formation et de la recherche;
- des facteurs économiques ou commerciaux, dont la préparation des étudiants à la carrière, le financement des établissements, le soutien au développement économique et le rehaussement de la compétitivité des États-Unis à l'échelle internationale;
- des facteurs humanitaires, tels que le renforcement des capacités des systèmes universitaires dans d'autres pays et la contribution à des enjeux globaux.

Les étudiants internationaux

Rappelons qu'en 2001, les universités américaines ont accueilli le nombre le plus élevé d'étudiants internationaux parmi les pays de l'OCDE, soit environ 475 000 étudiants internationaux sur 1,5 million (OCDE, 2004a, p. 314). Les universités américaines occupent la deuxième place, après l'Australie, en ce qui concerne la prédominance du nombre d'étudiants internationaux par rapport à celui des étudiants nationaux effectuant un séjour à l'étranger. Ainsi, en 2001, les universités américaines accueillent environ 16 étudiants internationaux pour chaque étudiant américain effectuant un séjour dans une université étrangère (OCDE, 2004a, p. 312). En 2003-2004, le nombre d'étudiants internationaux aux États-Unis était en régression (IIE, 2004a; IIE, 2004b, p. 3), alors qu'une progression constante avait été observée à cet égard de 1984-1985 à 2002-2003 (OCDE, 2004a, p. 51).

La mobilité des étudiants nationaux

La mobilité des étudiants nationaux reste difficile à évaluer. Des disparités importantes s'observent selon les sources de données consultées. Ainsi, selon l'American Council on Education (ACE, 2002, p. 28), seulement 1 % de la population étudiante aurait effectué un séjour pour études à l'étranger en 2001. Sur la base des données de l'ACE, l'OCDE rapporte qu'environ 3 % des étudiants américains étudient à l'étranger au cours de leur formation de premier cycle (OCDE, 2004a, p. 52). D'après une enquête menée par Siaya et Hayward (2003)²⁰, cette proportion s'élevait plutôt à 12 % au cours de l'année 2001. Cet écart peut être attribuable à une surestimation dans la dernière étude, fondée sur l'intérêt des répondants au questionnaire de l'enquête qui auraient participé à une activité internationale (OCDE, 2004a, p. 52).

Par ailleurs, il a été noté que les étudiants universitaires américains participant à des programmes de mobilité optent résolument pour de courts séjours à l'étranger. En outre, ils choisissent d'étudier dans des universités dont la langue d'enseignement est l'anglais, comme au Royaume-Uni et en Australie, qui constituent pour eux des destinations de choix, mais également en Italie, en Espagne et en France, qui figurent parmi les cinq principaux pays de destination (IIE, 2004b, p. 16).

La formation transfrontalière

Rappelons que les États-Unis forment, avec le Royaume-Uni et l'Australie, les trois pays les plus actifs dans la formation transfrontalière, qu'il s'agisse de l'exportation de programmes, de franchises ou de l'installation de campus à l'étranger. La formation à distance, soutenue par les TIC, serait appelée à se développer. Les données disponibles pour illustrer ce phénomène sont cependant fort limitées.

L'OCDE (2004a, p. 54) rapporte qu'en 2002, le Council for Higher Education Accreditation (CHEA) a répertorié 225 établissements accrédités ou programmes de formation actifs dans la formation transfrontalière. Notons que le CHEA comptait environ 6 800 établissements d'enseignement supérieur accrédités en 2002 et en 2003

19 « Global competence is a broad term that ranges from the in-depth knowledge required for interpreting information affecting national security, to the skills and understanding that foster improved relations with all regions of the world. It involves, among other things, foreign language proficiency and an ability to function effectively in other cultural environments and value systems, whether conducting business, implementing international development projects, or carrying out diplomatic missions » (American Council on Education, 2002, p. 7).

20 Référence citée dans l'ouvrage de l'OCDE, 2004a, p. 52.

(CHEA, 2005). Toutes proportions gardées, peu d'établissements d'enseignement supérieur accrédités offrent de la formation transfrontalière; ce sont plutôt les établissements privés à but lucratif qui s'y engagent. Ces derniers implantent habituellement de petits centres internationaux voués à l'offre de programmes courts de formation (OCDE, 2004a, p. 122). Sylvan University, Apollo International (propriété de l'Université de Phoenix), DeVry Inc. et Career Education Corporation sont du nombre des établissements privés qui offrent de la formation à l'étranger. Par exemple, en 2003, les établissements associés à Sylvan University, implantés sur divers continents, auraient offert de la formation professionnelle, de l'assistance au développement technologique et des cours de langue anglaise à quelque 86 000 étudiants à l'étranger. Leurs revenus seraient estimés à 410 millions de dollars américains. L'Université Stanford est présente dans les grandes villes européennes et l'Université Phoenix possède des campus en Allemagne, en Irlande et en Hollande (OCDE, 2004a, p. 121-122). Finalement, on importe peu de formation supérieure aux États-Unis. Le CHEA estime que seulement neuf établissements accrédités étrangers étaient présents aux États-Unis en 2001.

L'aide aux pays en émergence

Comme au Canada, l'aide au développement suit le financement public accordé à ce type d'activités. Depuis la fin des années 1990, l'aide aux pays en émergence et son financement sont en déclin. L'Association Liaison Office for University Cooperation in Development (ALO) administre des programmes ciblés en matière de développement international, axés sur des thématiques telles que le SIDA, la formation de formateurs, l'énergie renouvelable et la gouvernance locale (OCDE, 2004a, p. 50).

Les perspectives de développement

Dans les politiques publiques américaines, l'objectif de hausser le nombre d'étudiants internationaux demeure important, bien que d'autres visées semblent se dessiner pour l'avenir. En effet, jetant les bases des orientations futures en matière d'éducation internationale, l'ACE maintient l'objectif de hausser le nombre d'étudiants internationaux à l'université, dans le but de favoriser le développement des compétences globales des étudiants américains au contact de ces étudiants internationaux et de faciliter les relations internationales des États-Unis en formant les leaders internationaux de demain (ACE, 2002, p. 18).

Aux États-Unis, la sécurité nationale est remise à l'avant-plan. Dorénavant, selon l'ACE, la politique en matière d'augmentation du nombre d'étudiants internationaux devra satisfaire aux normes de sécurité nationale. On

devra également veiller à ce que les nouvelles mesures établies soient assorties de ressources suffisantes pour que leur mise en application n'entrave pas les aspirations d'éventuels candidats à des études aux États-Unis²¹ (ACE, 2002, p. 18).

C'est dans cette optique de renforcement de la sécurité nationale que se posent globalement les défis liés à l'internationalisation. Du point de vue de l'ACE, les États-Unis ne sont pas prêts à faire face à ces défis (ACE, 2002, p. 7). Cet organisme soulève le fait que, depuis plusieurs décennies, l'augmentation des coûts et le déclin du financement en ce qui touche les activités internationales et l'apprentissage des langues étrangères ont créé un déficit de compétences globales au sein de la population américaine. L'objectif de hausser les compétences globales à l'université pourrait gagner en importance.

L'ACE (2002, p. 15) propose l'instauration d'une politique internationale de l'éducation fondée sur trois grands objectifs, à savoir :

- produire des connaissances et former des experts capables de répondre aux défis nationaux;
- augmenter la capacité des États-Unis à résoudre des problèmes globaux;
- développer les compétences globales chez les citoyens et la main-d'œuvre.

Voici quelques stratégies suggérées par l'ACE pour atteindre ces objectifs :

- aux cycles supérieurs, permettre aux professeurs et aux étudiants de disciplines ciblées, dont l'administration, l'éducation, l'environnement, le droit et la santé, d'acquérir des connaissances internationales;
- encourager les étudiants à entreprendre une formation en « études étrangères »;
- procéder à l'internationalisation de la formation dans les curriculums à l'enseignement universitaire;
- s'assurer que les adultes en formation ou en emploi développent des compétences globales;
- actualiser les compétences globales des professeurs, afin qu'ils puissent aider les étudiants à développer ces mêmes compétences;
- promouvoir la recherche portant sur des enjeux globaux et sur l'internationalisation de l'éducation aux États-Unis;
- développer les échanges et le partenariat avec les établissements de formation à l'étranger, notamment en ce qui touche la recherche, la mobilité étudiante ou l'intégration de contenus internationaux dans la formation;

²¹ Par exemple, on songe ici à la capacité des consulats américains à traiter rapidement les dossiers lors de l'attribution des visas d'études.

- augmenter le nombre d'étudiants qui séjournent à l'étranger ainsi que le nombre d'étudiants internationaux dans les universités américaines;
- utiliser les TIC pour promouvoir les activités internationales des établissements (ACE, 2002, p. 15-19).

Fait à noter, dans les politiques publiques américaines, les motifs économiques ne sont qu'indirectement invoqués dans les perspectives de développement de l'internationalisation. La sécurité nationale, la qualité de la formation supérieure et l'urgence de développer les compétences globales des citoyens américains sont portées à l'avant-plan.

1.4 Quelques idées-forces

La revue des orientations et des politiques adoptées en ce qui a trait à l'internationalisation des systèmes universitaires dans quelques grandes régions du monde et quelques pays, ainsi que de leurs retombées sur la vie universitaire, est éclairante pour ce qui est d'analyser de manière comparative l'état de la situation de l'internationalisation des universités québécoises. Voici ce qu'en retient le Conseil.

- **L'internationalisation de la recherche**
 - Nul pays, malgré sa richesse, n'a la capacité financière de supporter seul la production scientifique. La présence d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs contribue à l'effort de recherche universitaire. Entre autres, le recrutement international des chercheurs et des professeurs constitue un autre moyen de renforcer les capacités de recherche.
 - Le développement scientifique est un élément important d'une politique suprarégionale, en Europe par exemple.
 - Le caractère international de la recherche doit être porté par des politiques de financement de la recherche qui soutiennent les collaborations internationales dans ce domaine.
- **La mobilité étudiante**
 - Les pays qui connaissent une baisse démographique s'orientent vers l'accueil d'étudiants internationaux à l'enseignement universitaire.
 - L'atteinte des objectifs de recrutement des étudiants internationaux est facilitée dans les pays où les politiques d'accueil de ces étudiants s'arriment aux politiques d'immigration.
 - Les acquis sont fragiles quant au recrutement des étudiants internationaux. L'attrait exercé par les universités sur les bassins d'étudiants internationaux est soumis, entre autres facteurs, aux aléas d'éléments de conjoncture des plus diversifiés (ex. : force relative de la devise, sécurité nationale, faits divers).
- La présence d'étudiants internationaux engendre des retombées financières substantielles pour le pays d'accueil, quelle que soit la politique appliquée en matière de droits de scolarité.
- Un équilibre est à préserver dans la mobilité étudiante. Dans les cas où la mobilité entrante est forte, on observe certains risques de dépendance financière des universités à l'égard des étudiants internationaux, notamment dans les domaines où ceux-ci sont surreprésentés. En outre, le Conseil s'interroge sur la capacité d'accueil d'un système universitaire : au-delà d'une certaine proportion d'étudiants internationaux dans la population étudiante, y aurait-il un effet contre-productif? Le niveau et l'évolution de la scolarisation de la population du pays d'accueil constituent une balise sûre pour l'évaluation de l'équilibre à conserver dans le recrutement des étudiants internationaux.
- **Le réseau d'universités partenaires à l'étranger**
 - Dans diverses régions du monde, la mobilité étudiante et le développement de la recherche sont fonction de la proximité géographique. C'est le phénomène de régionalisation à l'échelle mondiale. Le Québec, voire toute l'Amérique du Nord, fait exception à cette règle. De ce fait, dans la consolidation de leur réseau d'universités partenaires à l'étranger, les universités québécoises doivent relever un défi supplémentaire.
 - La mise en priorité de pays partenaires avec qui on peut établir des alliances constitue un élément important de la stratégie d'internationalisation d'un système universitaire.
 - Les alliances se construisent en outre sur la base de la langue, l'anglais étant la langue d'usage des communications scientifiques. Des possibilités distinctes de collaborations internationales s'offrent ainsi aux universités québécoises francophones et anglophones.
 - La région Asie-Pacifique regroupe environ la moitié de la population mondiale. Elle représente un bassin important de recrutement des étudiants internationaux, notamment pour les universités anglophones, puisqu'une scolarisation de langue anglaise à l'enseignement universitaire constitue une valeur véhiculée dans cette société.
 - Le Québec et la France sont liés par une tradition d'amitié au sein des pays de la francophonie qui est maintenue par les universités québécoises francophones.
 - Les universités, par l'entremise des alliances et des collaborations établies à l'étranger ainsi que par les retombées de leurs activités internationales à l'étranger, jouent un rôle dans les relations internationales d'un pays.

- **L'internationalisation de la formation**
- Compte tenu du faible pourcentage d'étudiants nationaux qui séjournent à l'étranger au cours de leur formation, d'autres stratégies doivent être mises en place pour favoriser l'internationalisation de la formation. L'internationalisation des curriculums ou, selon l'expression anglaise, «the internationalisation at home» repose sur l'intégration d'habiletés, de connaissances ou d'attitudes dans le curriculum, par exemple les langues étrangères, l'éducation à la citoyenneté et le développement de compétences globales dont l'ouverture sur le monde.
- D'ici à ce que l'internationalisation des curriculums soit terminée, il y a un risque de fracture sociale entre les étudiants qui ont accès à la mobilité durant la formation et ceux qui n'y participent pas.
- L'assurance-qualité constitue un thème majeur de l'internationalisation des universités, que ce soit dans le contexte de la mobilité étudiante ou dans celui de la formation transfrontalière.

CHAPITRE 2 L'ÉTAT DE LA SITUATION DE L'INTERNATIONALISATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Introduction

Dresser l'état de la situation de l'internationalisation dans les universités québécoises constitue une entreprise de taille. En effet, les données disponibles sur le sujet sont ou bien limitées, ou bien imbriquées dans les indicateurs des activités courantes, ou même parfois absentes. Ainsi, diverses sources et enquêtes ont été consultées pour faire ressortir les éléments propres aux activités internationales menées dans les universités québécoises. Le Conseil apporte une contribution à la compréhension de ce phénomène par une compilation inédite des données existantes sur la mobilité étudiante et par la consultation originale menée dans chacune des universités québécoises, auprès de membres du personnel de direction responsables de l'internationalisation dans leur établissement respectif.

Dans ce deuxième chapitre, le portrait qui est dressé de l'internationalisation dans les universités québécoises, bien que parcellaire, fournit ainsi des informations à jour sur l'état d'avancement des activités internationales qui y sont menées, sur la dynamique de développement de ces activités au sein de l'organisation universitaire et, finalement, sur les priorités du système universitaire québécois en matière d'internationalisation. Il permet en outre de souligner les forces des universités québécoises sur ce plan, de cerner les principales difficultés éprouvées, d'établir les grandes lignes des perspectives de développement des activités internationales et d'en préciser les principaux défis et enjeux. Mais avant d'étayer ce portrait de l'internationalisation des universités québécoises, examinons les politiques publiques qui en régulent le développement.

2.1 Les politiques publiques

Comme le souligne l'OCDE (2004a), l'internationalisation des universités touche divers volets de l'action gouvernementale et, de ce fait, donne lieu à l'adoption de politiques variées qui influent sur la gestion et le développement des activités internationales des universités. Citons, entre autres secteurs d'intervention gouvernementale, l'immigration, les relations internationales, l'aide au développement, le commerce international, la recherche et l'innovation (Wächter, 2004; Huisman et van der Wende, 2004). C'est dire la complexité de l'environnement administratif qui encadre le développement des activités internationales des systèmes universitaires

à travers le monde, d'où les lacunes qui peuvent en découler sur le plan de la cohérence des politiques adoptées en ce qui touche l'internationalisation des universités.

Dans cette section, les lignes directrices des politiques publiques, tant québécoises que fédérales, qui influent sur les activités internationales menées dans les universités québécoises sont présentées. Il ne s'agit pas de rapporter, dans les moindres détails, les politiques, les mesures et les règlements auxquels les universités sont assujetties, mais plutôt de cerner l'évolution des orientations gouvernementales, de la fin des années 1970 jusqu'à aujourd'hui. Une description sommaire de quelques mesures structurantes du développement des activités internationales en vigueur à ce jour apporte un complément d'information.

2.1.1 Quelques organismes gouvernementaux concernés

Divers paliers gouvernementaux ainsi que divers ministères interviennent dans le développement des activités internationales des universités québécoises, que ce soit directement, par le financement de ces activités, ou indirectement, par les règles d'immigration ou les orientations en matière de relations internationales. Examinons d'abord les responsabilités respectives des ministères et organismes fédéraux en matière d'internationalisation des universités québécoises, suivies de celles du Québec.

Les ministères fédéraux qui exercent certaines responsabilités dans l'internationalisation des universités québécoises sont les suivants : Industrie Canada, Citoyenneté et Immigration Canada, Commerce international Canada ainsi que Affaires étrangères Canada. En outre, divers organismes gouvernementaux fédéraux partagent cette responsabilité. Citons, à titre d'exemples, l'Agence canadienne de développement international, le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux et la Gendarmerie royale du Canada.

Industrie Canada administre la Politique de l'innovation au Canada, adoptée en 2002. Les organismes subventionnaires fédéraux, soit le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

(CRSH) ainsi que les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), relèvent de ce ministère. En matière d'internationalisation de la recherche, c'est principalement par les subventions octroyées aux professeurs-chercheurs dans le domaine de la recherche fondamentale que le CRSNG contribue au développement de la recherche internationale dans les universités (gouvernement du Canada, 2003). En outre, cet organisme subventionnaire conclut des ententes bilatérales avec d'autres organismes de recherche, par exemple la National Science Foundation. Le mandat des IRSC consiste précisément à donner des moyens aux professeurs-chercheurs du secteur de la santé afin que le Canada puisse exceller en ce domaine, au regard « de normes d'excellence scientifique reconnues à l'échelle internationale ». En outre, les IRSC s'associent à divers partenaires, dont des corps de recherche internationaux, pour remplir ce mandat (gouvernement du Canada, 2003). En ce qui concerne le CRSH, c'est principalement par l'intermédiaire de thématiques de recherche touchant des enjeux globaux, tel l'environnement, que cet organisme subventionnaire participe au soutien de la recherche internationale dans les universités.

Le mandat de **Citoyenneté et Immigration Canada** a pour origine la Loi constitutionnelle de 1867. Cette loi confie au gouvernement fédéral la prérogative d'administrer, entre autres, la Loi sur l'immigration, en concertation avec les provinces. Ce ministère détermine notamment les modalités d'attribution des visas de séjour pour études aux étudiants internationaux ainsi que leur mode de participation à la vie citoyenne (ex. : le travail durant les études). Sous l'autorité du ministère de la Sécurité publique et de la Protection civile du Canada, la **Gendarmerie royale du Canada** (GRC) peut intervenir dans le processus d'immigration, notamment lors de la vérification de l'identité judiciaire des personnes qui arrivent au Canada en demandant un statut de réfugié (GRC, 2005).

Commerce international Canada participe, entre autres, aux négociations qui touchent les ententes de commerce international, dont l'Accord général sur le commerce des services, et représente le gouvernement canadien et les provinces à cette fin.

Affaires étrangères Canada a la responsabilité de la politique internationale du Canada²² et de la promotion de la culture canadienne à l'étranger. Il administre en outre divers programmes visant à soutenir la mobilité étudiante, entrante et sortante (ex. : Bourses du Commonwealth, bourses du gouvernement du Canada), pour faire la promotion des établissements d'enseignement canadiens à l'étranger et pour susciter la collaboration entre les systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde.

L'**Agence canadienne de développement international** (ACDI) coordonne et finance les activités d'aide aux pays en émergence réalisées par le Canada. Quant au **Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux** (CICDI), il joue notamment un rôle de coordination auprès des provinces, en soutenant la réflexion relative à l'homologation des diplômes internationaux.

Au Québec, outre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les ministères ou organismes suivants sont concernés par l'internationalisation des universités : le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, le ministère des Relations internationales, ainsi que d'autres organismes gouvernementaux dont l'Office franco-québécois pour la jeunesse et l'Office Québec-Amérique pour la jeunesse.

Le **ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (MELS) a la responsabilité d'établir des politiques et des mesures sur le financement des universités. En matière d'internationalisation des universités, il détermine le mode de financement des établissements quant à l'accueil des étudiants internationaux, les droits de scolarité exigés de ces derniers, y compris les modalités d'exemption relatives à de tels droits, les bourses d'études octroyées aux étudiants québécois qui séjournent dans une université à l'étranger, etc. Il intervient ainsi, par des incitatifs financiers à l'égard des étudiants ou des établissements, sur le plan des orientations des établissements dans l'accueil des étudiants internationaux, de la distribution de ceux-ci (établissements anglophones ou francophones, établissements situés en région ou dans de grands centres urbains) ou de la mobilité des étudiants nationaux. Il administre, conjointement avec le ministère du Revenu du Québec, un programme d'exemption fiscale destiné aux stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger.

Le **ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles** administre la Loi sur l'immigration au Québec, de laquelle découlent les conditions à remplir pour étudier au Québec. En outre, sur la base d'une planification triennale, il établit les priorités quant aux profils des immigrants que le Québec souhaite accueillir. Il peut également déterminer certaines priorités en matière d'accueil des étudiants internationaux au Québec et user d'incitatifs financiers pour leur réalisation (ex. : le programme ÉduQuébec-Région, qui vise notamment à soutenir le recrutement des étudiants internationaux en région).

22 Pour connaître les orientations de cette politique, veuillez vous rendre à l'adresse suivante : <http://www.dfait-maeci.gc.ca/cip-pic/ips/highlights-fr.asp>.

Le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), parce qu'il chapeaute les organismes subventionnaires québécois en matière de recherche et qu'il administre la Politique québécoise de la science et de l'innovation, a le pouvoir de déterminer divers aspects qui touchent l'internationalisation de la recherche, par exemple le financement des études des jeunes chercheurs québécois à l'étranger et le soutien aux collaborations internationales en recherche des professeurs d'université. Il administre le Programme de soutien à la recherche, dont l'un des volets touche précisément le soutien à des initiatives internationales de recherche et d'innovation (MDEIE, 2005b). Ce programme a pour objectif de favoriser la recherche et l'innovation québécoises dans le cadre de collaborations internationales. Le Fonds de recherche en santé du Québec (FRSQ) soutient financièrement les professeurs-chercheurs et les étudiants de cycles supérieurs dans le secteur de la santé. Un objectif affirmé par cet organisme en matière d'internationalisation se rapporte à la diffusion des connaissances dans le cadre de programmes d'échanges internationaux (MDEIE, 2005a). Le Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT), par l'entremise du programme Regroupements stratégiques, permet de subventionner une trentaine de pôles d'excellence en recherche, d'envergure nationale ou internationale (FQRNT, 2005b). En outre, il administre divers programmes de bourses de nature internationale, dont les Bourses d'excellence pour étudiants étrangers du MELS, l'aide financière accordée aux étudiants pour des stages effectués à l'étranger et les bourses de recherche doctorale visant, entre autres, à favoriser la mobilité des chercheurs débutants. Le FQRNT vise également la conclusion d'ententes de coopération internationale en recherche (FQRNT, 2005a). Finalement, le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) a pour mission d'administrer des programmes de subvention de recherche dans les domaines des sciences humaines, des sciences sociales, des arts et des lettres, notamment un programme qui a pour objectif de favoriser la mobilité étudiante vers la France aux cycles supérieurs (FQRSC, 2005).

Le ministère des Relations internationales (MRI) a le mandat de planifier, d'organiser et de diriger les interventions du gouvernement du Québec à l'étranger. Entre autres fonctions, il élabore, en concertation avec les ministères concernés, une politique des relations internationales, conseille le gouvernement en cette matière et assume la responsabilité des activités à l'étranger des organismes gouvernementaux. Avec le Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise (CCIFQ), le MRI administre un programme de bourses pour de courts séjours destiné aux étudiants québécois inscrits au doctorat, dans le cadre de l'entente France-Québec sur les cotutelles de thèse (CCIFQ, 2003).

L'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ) est un organisme administré conjointement par les gouvernements québécois et français pour favoriser le rapprochement des jeunes adultes de ces deux pays. Il gère divers programmes favorisant les échanges entre la France et le Québec, que ce soit sur le plan scolaire ou sur le plan professionnel. Ces programmes permettent de contribuer au financement de la mobilité étudiante. Ils jouent un rôle important dans la mobilité étudiante à l'enseignement collégial.

L'Office Québec-Amérique pour la jeunesse (OQAJ) a pour mission de « développer, par la réalisation d'activités de formation à l'étranger, des relations entre les jeunes du Québec et ceux des autres peuples des Amériques en vue de favoriser la connaissance de leur culture respective, d'accroître les échanges et de susciter le développement de réseaux de coopération » (OQAJ, 2005). Divers programmes découlent de cette mission, dont certains s'adressent aux étudiants du collégial et de l'université.

2.1.2 L'évolution des orientations gouvernementales à travers le temps

L'état de développement actuel des activités internationales dans les universités québécoises résulte, entre autres, d'impulsions données par les orientations gouvernementales. Depuis les années 1970, les priorités gouvernementales se sont transformées et, par conséquent, des mesures diverses touchant les activités internationales à l'université ont été appliquées. On peut distinguer cinq périodes :

- l'essor des activités d'aide au développement;
- le rééquilibrage de l'accueil des étudiants internationaux entre les universités francophones et les universités anglophones ainsi que des collaborations internationales avec les pays de la francophonie;
- le déclin des activités d'aide au développement et la diversification des pays partenaires, notamment les pays fortement industrialisés;
- la consolidation des collaborations avec les pays industrialisés, afin de soutenir la recherche et de participer à la croissance économique nationale;
- le développement de la mobilité étudiante entrante et sortante ainsi que des collaborations internationales en recherche.

Tentons de cerner les traits caractéristiques de chacune de ces périodes.

Au début des années 1970, l'aide au développement constitue une tendance forte de l'intervention gouvernementale fédérale auprès des universités (Knight, 1999, p. 258). L'ACDI soutient financièrement les universités au regard de leur engagement dans des activités d'aide internationale.

Vers la fin des années 1970, alors que 75% des étudiants internationaux présents dans les universités québécoises sont inscrits dans un établissement anglophone, le rééquilibrage de l'accueil des étudiants internationaux entre les universités francophones et les universités anglophones est devenu la priorité dans les politiques publiques québécoises (Conseil des universités, 1992). Pour parvenir à cette fin, en 1978, le gouvernement exige des droits de scolarité majorés des étudiants étrangers, tout en exemptant de tels droits les étudiants français ainsi que ceux venant de divers pays de la francophonie, notamment d'Afrique. Cette politique a pour objectif de favoriser le recrutement d'étudiants internationaux dans les universités francophones par une stratégie de proximité linguistique, en plus de contribuer à soutenir les pays en émergence.

Dès 1983, avec l'instauration de quotas qui limitent dorénavant le nombre d'exemptions relatives aux droits de scolarité majorés accordées aux étudiants venant des pays en émergence, les activités d'aide au développement perdent proportionnellement de l'importance (Conseil des universités, 1992, p. 66). Cette tendance se poursuit dans les années suivantes avec la politique de diversification progressive des pays d'origine des étudiants internationaux accueillis au Québec. Cette diversification se traduit par une ouverture à de nouveaux pays de la francophonie ainsi qu'à des pays non francophones. On favorise alors le recrutement des étudiants les plus talentueux, venant de partout dans le monde. Les universités se voient confier la gestion d'un certain nombre d'exemptions relatives aux droits de scolarité majorés, équivalant à 10% des étudiants internationaux de deuxième et de troisième cycle présents dans leur établissement. Cette délégation de pouvoir aux universités par le gouvernement du Québec s'accompagne du souhait que les exemptions soient accordées en priorité aux étudiants de cycles supérieurs. Ces mesures découlent d'une orientation gouvernementale nouvelle qui vise à inscrire l'accueil d'étudiants internationaux dans le développement de la formation aux cycles supérieurs ainsi que de la recherche universitaire et, plus largement, dans le développement scientifique, technologique et économique du Québec.

Les années 1990 marquent une phase de consolidation des orientations prises antérieurement par le gouvernement du Québec. Au milieu des années 1990, les subventions de l'ACDI aux fins des activités universitaires d'aide au développement diminuent. Pour financer de tels projets, les universités doivent se tourner vers d'autres organismes subventionnaires, dont les banques mondiales. Par ailleurs, au chapitre de la diversification des pays d'origine des étudiants internationaux, l'accent est mis sur les sociétés industrialisées, dont les États-

Unis, les pays d'Europe et le Japon. La volonté de recrutement d'étudiants de cycles supérieurs s'accroît et des mesures sont adoptées pour favoriser l'accueil de stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger. Le Québec s'aligne sur la moyenne canadienne dans ses objectifs de recrutement des étudiants étrangers. Les politiques canadiennes et les mesures mises en place s'inscrivent en outre dans le renforcement du recrutement des étudiants internationaux, le soutien à la mobilité étudiante et la promotion des établissements canadiens à l'étranger à de telles fins. Divers centres d'éducation canadiens voient le jour dans plusieurs pays. Ce réseau de centres d'éducation a pour mission de promouvoir le Canada comme destination de choix auprès des étudiants internationaux, en diffusant de l'information sur les modalités d'admission dans les universités canadiennes et la vie au Canada.

Au tournant des années 2000, le gouvernement canadien entend soutenir le développement de la formation transfrontalière et la « commercialisation de l'éducation ». Pour sa part, dans les années 2000, avec l'adoption de diverses politiques qui viennent clarifier le rôle et les intentions du gouvernement du Québec à l'égard des universités (politiques de développement et de financement des universités, politique de la science et de l'innovation, stratégie d'internationalisation de l'éducation), l'État québécois affirme sa volonté de soutenir les universités québécoises dans l'internationalisation de l'ensemble des activités universitaires. On assiste à la mise sur pied de nouvelles mesures pour favoriser la mobilité étudiante. L'État québécois entend développer les collaborations internationales en recherche. Par ailleurs, il met en place une politique en matière de droits de scolarité des étudiants internationaux. Tout en permettant d'en tirer une source de financement, ces droits demeurent compétitifs au regard de ce qui est exigé dans les autres établissements universitaires d'Amérique du Nord. Finalement, il accentue les mesures pour contribuer au rayonnement du fait français du Québec à travers le monde.

Ces intentions gouvernementales québécoises se font l'écho des orientations canadiennes, dans lesquelles on veut lier plus étroitement les politiques d'immigration et de développement des ressources humaines. Dans le discours du trône de 2002, le gouvernement canadien annonce son intention de faire du Canada « une destination de choix pour les étudiants étrangers talentueux et les travailleurs qualifiés, grâce à une sélection et à un recrutement plus soutenus dans les universités et par l'entremise de nos ambassades clés à l'étranger ».

Chronologie des orientations des politiques publiques sur l'internationalisation des universités

1978

Les étudiants internationaux sont assujettis à des droits de scolarité «majorés» ou «différentiels» (les deux termes étant synonymes). Ces droits sont un montant additionnel que le gouvernement québécois perçoit et qui correspond à environ la dépense de fonctionnement par étudiant. L'instauration de ces droits en 1978 s'inscrit dans un contexte de difficultés financières pour les universités.

1979

Dans le but de mieux équilibrer la répartition des étudiants internationaux entre les universités anglophones et francophones, le Conseil des ministres du Québec adopte une politique sur les étudiants internationaux qui vise à favoriser la coopération avec les autres pays, notamment avec les pays de la francophonie, pour lesquels les étudiants sont exemptés du paiement des droits de scolarité majorés. Par ailleurs, il crée le Service québécois d'accueil des étudiants, afin de faciliter l'accueil des étudiants internationaux, ainsi qu'un programme de bourses d'excellence pour les étudiants internationaux, dont le but est de recruter des étudiants talentueux.

1981

À l'instar de l'Ontario de même que de certains États américains et dans le contexte de la récession économique, les droits de scolarité majorés exigés des étudiants internationaux qui fréquentent une université québécoise subissent des hausses à trois reprises jusqu'en 1991.

1983

Exception faite des étudiants français, des quotas sont imposés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) au regard du nombre d'exemptions relatives aux droits de scolarité majorés. Ces quotas limitent le nombre d'exemptions accordées aux étudiants venant des pays en émergence ou d'autres pays.

1984

Les programmes d'échanges d'étudiants (PEE) de la CREPUQ, appelés communément «programmes CREPUQ» ou «ententes CREPUQ», sont instaurés. Les PEE ont pour objet d'encourager les relations entre les étudiants universitaires québécois et ceux venant de cultures et de peuples différents. Ces ententes stipulent les modalités de réalisation de courts séjours de formation à l'étranger.

Vers 1985

Les objectifs suivants sont mis en avant en ce qui touche l'accueil d'étudiants internationaux, afin de relever certains défis sur le plan scientifique, économique et social :

- favoriser les études de cycles supérieurs;
- développer les collaborations internationales en recherche;
- diversifier les pays avec lesquels les universités québécoises entretiennent des collaborations scientifiques.

Pour ce qui concerne les deux premiers objectifs, à partir de 1986, le gouvernement québécois a délégué aux universités l'administration des exemptions relatives aux droits de scolarité majorés, pour un nombre limité d'exemptions correspondant à 10 % des étudiants internationaux inscrits aux deuxième et troisième cycles dans leur établissement. En adoptant cette mesure, le gouvernement émet le souhait que ces exemptions soient attribuées en priorité aux étudiants internationaux de cycles supérieurs et s'inscrivent dans les ententes de mobilité déjà conclues. Pour diversifier les liens de coopération avec les pays, le gouvernement québécois a autorisé de nouvelles exemptions relatives aux droits de scolarité majorés dans des pays autres que ceux de la francophonie, soit les pays d'Amérique latine, la Chine, la Corée du Sud, etc.

1990

Le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) est créé à la suite de la Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe. Sous la responsabilité du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, il a pour mandat de faciliter la reconnaissance des diplômes et des qualifications professionnelles, dans le but de favoriser la mobilité internationale. Ce mandat comprend en outre la circulation d'information sur tout ce qui touche la reconnaissance des diplômes et des qualifications professionnelles, entre les systèmes universitaires canadiens et ceux qui sont situés à l'étranger.

1990-1992

L'accueil des étudiants internationaux s'insère dans le processus global de développement scientifique, technologique et économique du Québec. Tout en proposant de nouveaux objectifs, le gouvernement québécois maintient les orientations précédentes en ce qui touche l'aide au développement, les liens avec les pays de la francophonie et la diversification des pays d'origine des

étudiants internationaux. La capacité budgétaire limitée influe sur l'ampleur des mesures gouvernementales retenues et oriente vers la recherche de bénéfices. Ces nouveaux objectifs sont les suivants :

- suivre la moyenne canadienne dans le volume d'étudiants étrangers accueillis (environ 26% de l'ensemble des étudiants internationaux accueillis au Canada);
- favoriser l'accueil d'étudiants internationaux de cycles supérieurs;
- équilibrer l'accueil des étudiants internationaux entre les établissements francophones et les établissements anglophones;
- favoriser les échanges avec les pays industrialisés, dont les États-Unis, les pays d'Europe et le Japon, et augmenter la proportion d'étudiants ressortissants de ces régions;
- privilégier certains domaines d'études pour l'accueil des étudiants internationaux (ex. : les biotechnologies, les nouveaux matériaux, les TIC, la recherche spatiale, l'environnement).

Outre les mesures déjà implantées (les droits de scolarité majorés, l'exemption relative aux droits majorés, les services d'information, d'accueil et de dépannage), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science modifie un programme de bourses d'excellence pour les étudiants internationaux de cycles supérieurs et les stagiaires postdoctoraux, dans les domaines d'études jugés prioritaires, et pour les étudiants venant des pays industrialisés.

1992

Des « montants forfaitaires » ou « droits de scolarité supplémentaires » sont introduits en remplacement des « droits de scolarité majorés » pour les étudiants internationaux. Ces montants sont indexés chaque année. La détermination du montant forfaitaire subit certaines variations (ex. : abolition du plafond de quinze unités dans le calcul des droits de scolarité supplémentaires, paramètres pour l'indexation).

1994

L'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) est signé.

1995

Deux programmes canadiens sont mis sur pied pour encourager la mobilité étudiante, l'un à l'intérieur de l'Europe et de l'Amérique – Programme de coopération Canada-Communauté européenne en matière d'éducation supérieure et de formation – et l'autre en Amérique – Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure.

La Politique étrangère du Canada est adoptée. On y affirme, dans l'une des orientations ayant trait à la protection des valeurs et de la culture canadiennes, l'intention du gouvernement du Canada de promouvoir les établissements d'enseignement supérieur à l'étranger afin de favoriser le recrutement d'étudiants internationaux et la mobilité des étudiants nationaux.

Le Réseau de centres canadiens d'éducation est créé dans dix-sept pays. Sa mission est de promouvoir le Canada comme destination pour les étudiants internationaux. Dans les salons d'éducation tenus à l'étranger, ce réseau appuie le recrutement des étudiants internationaux par la diffusion d'information sur les modalités d'admission dans les universités canadiennes et la vie au Canada.

1997

Le gouvernement du Canada instaure un programme de stages internationaux. Ce programme est administré conjointement par plusieurs ministères.

1998

Le Service de la commercialisation de l'éducation est créé, sous la responsabilité du ministère des Affaires étrangères du Canada et du ministère du Commerce international du Canada. Ce service a pour rôle de favoriser le recrutement d'étudiants internationaux, de développer la formation transfrontalière dans une perspective commerciale, de vendre la formation développée sous forme électronique, etc.

2000

Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada met sur pied le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne.

L'importance de l'internationalisation est reconnue dans la Politique québécoise à l'égard des universités, adoptée par le MEQ, à la fois comme contexte du développement des universités, mais plus particulièrement comme moteur du développement de divers volets de l'activité universitaire (la mobilité étudiante, la formation, la recherche). L'objectif est de faire en sorte que les universités québécoises occupent une position avantageuse, en comparaison des autres systèmes universitaires sur la scène internationale, et offrent aux étudiants une formation de qualité qui soit ouverte sur les réalités internationales.

Le ministère de l'Éducation octroie à l'ensemble des universités un montant annuel de 10 millions de dollars pour favoriser la mobilité des étudiants québécois. Cette mesure découle de la politique québécoise en matière de financement des universités.

2001

À travers la Politique québécoise de la science et de l'innovation du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST), on affirme la volonté de stimuler la participation des chercheurs à des réseaux internationaux de recherche, ainsi que de se doter d'un cadre stratégique pour orienter l'intervention gouvernementale en matière d'internationalisation de la recherche et de l'innovation. Cette politique attribue au MRST un rôle de coordination de la recherche et de l'innovation, notamment dans son volet international. Diverses mesures y sont prévues :

- développement des initiatives sectorielles et régionales concertées sur le plan international (une approche bilatérale entre des départements d'universités d'ici et d'ailleurs);
- coopération avec les pays en émergence;
- recherche de nouveaux partenaires à l'échelle internationale;
- intensification des alliances avec les pays des Amériques, notamment les États-Unis;
- consolidation des liens avec l'Union européenne, plus particulièrement la France;
- accroissement de la mobilité des jeunes chercheurs ainsi que des collaborations des équipes de recherche d'ici avec des partenaires internationaux.

2002

Citoyenneté et Immigration Canada assouplit les règles d'attribution des permis d'études aux étudiants internationaux. Ainsi, il n'est plus nécessaire d'obtenir un permis pour un séjour de formation d'une durée de six mois ou moins.

En ce qui a trait à l'octroi d'un montant annuel de 10 millions de dollars pour favoriser la mobilité des étudiants québécois vers l'étranger, le ministère de l'Éducation instaure le Programme de bourses pour de courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec (PBCSE).

Le MEQ se dote d'une stratégie d'internationalisation de l'éducation pour tous les ordres d'enseignement, dont le but général est d'accroître la présence du Québec à l'échelle internationale. Cette stratégie vise à améliorer l'efficacité de la gestion des programmes internationaux administrés par le MEQ, en permettant tout d'abord d'inventorier l'étendue des programmes gouvernementaux de financement des activités internationales. Elle a en outre pour objet de fournir un cadre d'évaluation des programmes de financement ainsi que des ententes de mobilité étudiante conclues avec divers pays, à leur échéance. Bref, elle vise à recentrer le développement des activités internationales autour de la mission de formation des universités.

Le MEQ adopte la Politique des droits de scolarité des étudiants étrangers. Cette politique consiste à permettre aux universités québécoises de demeurer compétitives, au regard des autres universités d'Amérique du Nord, en ce qui touche le recrutement des étudiants internationaux. Ces derniers doivent payer des droits de scolarité additionnels à ce qui est normalement exigé des étudiants québécois, mais ces droits demeurent inférieurs à la dépense moyenne par étudiant.

Les exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires demeurent. On recense alors environ 45 ententes en matière d'exemption, signées avec différents pays. Les exemptions visent notamment à favoriser l'accueil d'étudiants venant de pays de la francophonie, à recruter des étudiants d'Asie et d'Amérique latine, par exemple, et à mettre en priorité le recrutement d'étudiants internationaux de cycles supérieurs ainsi que le développement scientifique. Des quotas demeurent quant au nombre d'exemptions attribuées pour chacun des pays, à l'exception des étudiants français, pour lesquels aucun quota n'est appliqué. Les universités ont la possibilité d'accorder un certain nombre d'exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires, soit l'équivalent de 10% de leur effectif étudiant international de cycles supérieurs.

Le Programme études-travail, financé par le MEQ et géré par les universités, est créé. Il permet aux étudiants internationaux de travailler dix heures par semaine sur le campus universitaire. Cette mesure vise à promouvoir le recrutement des étudiants internationaux.

Le MEQ établit une clause transitoire en ce qui touche le financement des universités pour les étudiants participant à des programmes d'échange, afin de viser un équilibre entre les étudiants entrants et les étudiants sortants. Dans les cas où le nombre d'étudiants accueillis au Québec dépasse le nombre d'étudiants québécois à l'étranger, l'excédent de la parité est financé ainsi : l'établissement percevra un financement équivalent à 50% de l'excédent des étudiants internationaux, comparativement aux étudiants québécois participant à l'échange.

2003

Les exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires accordées aux universités en région sont dorénavant calculées en fonction de l'ensemble de leurs étudiants internationaux aux trois cycles d'études. Cette mesure vise à aider ces établissements à recruter plus d'étudiants internationaux.

Le MEQ, en collaboration avec le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), octroie une subvention aux universités situées en région pour le recrutement des étudiants internationaux.

2004

Le MEQ applique, rétroactivement pour l'année 2003-2004, une clause transitoire quant au financement des universités pour le nombre excédentaire d'étudiants participant à des programmes d'échange. En pratique, cette mesure touche plus particulièrement les échanges étudiants France-Québec.

Le MRCI met en place, conjointement avec Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), un projet expérimental de travail hors campus pour les étudiants internationaux des universités situées en région (autres que Québec et Montréal).

Le MEQ met sur pied le Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise (PIEQ), dont l'objectif est de stimuler la mobilité étudiante et professorale ainsi que d'explorer de nouvelles avenues de collaboration internationale dans les universités québécoises. La gestion de ce programme est confiée à la CREPUQ.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui remplace le MEQ, confie au FQRNT l'administration du programme Bourses d'excellence pour étudiants étrangers. À l'issue du premier concours, 30 bourses sont octroyées aux étudiants internationaux, pour des études doctorales ou postdoctorales ou pour des stages de perfectionnement de courte durée.

On recense environ 500 établissements situés dans plus de 20 pays qui participent aux programmes d'échanges d'étudiants de la CREPUQ pour de courts séjours de formation, c'est-à-dire les PEE.

2005

À la suite du projet expérimental de travail hors campus des étudiants internationaux, CIC implante cette mesure dans toutes les régions du Canada. De plus, on permet aux étudiants internationaux de travailler au Canada pendant une période de deux ans après l'obtention de leur diplôme, à l'exception de certaines grandes villes canadiennes (Montréal, Toronto, Vancouver).

2.1.3 Quelques mesures administratives

Diverses mesures gouvernementales québécoises et canadiennes, liées à l'éducation, à la recherche et à l'innovation, à la citoyenneté et à l'immigration, à la protection civile, à la langue ainsi qu'à la fiscalité, encadrent les activités internationales des universités québécoises ainsi que leur développement. Sans être exhaustive, la description qui en est faite dans les pages suivantes renvoie à des enjeux cruciaux en ce qui touche le développement de l'internationalisation dans les universités québécoises, voire du système universitaire dans son ensemble. En outre, les orientations sous-jacentes aux mesures ainsi décrites sont mises en perspective, au regard des politiques publiques adoptées dans les pays membres de l'OCDE. Finalement, à la section 2.1.4, le Conseil analyse l'impact de ces mesures administratives sur l'internationalisation des universités.

Les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux

En plus de payer les droits de scolarité exigés des étudiants universitaires québécois, qui s'établissent à 55 \$ l'unité, les étudiants internationaux paient des droits de scolarité supplémentaires variant entre 229 \$ et 295 \$ l'unité, selon le cycle et le programme d'études (MEQ, 2004). Au total, un étudiant international inscrit à temps plein devrait déboursier environ 9 000 \$ par année, soit quelque 7 500 \$ de plus que les étudiants québécois. Les étudiants internationaux participant à un programme d'échange ne sont assujettis ni aux droits de scolarité ni aux droits de scolarité supplémentaires exigés au Québec.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport applique également une politique d'exemption relative aux droits de scolarité supplémentaires, à l'égard de groupes ciblés, suivant les objectifs liés à sa politique internationale et à sa politique nationale. Des exemptions sont alors accordées aux étudiants internationaux afin de contribuer à l'accueil du personnel diplomatique, de favoriser le rayonnement à l'étranger de la langue française et de la culture québécoise, d'établir des collaborations scientifiques à l'échelle internationale et de conclure des ententes bilatérales avec certains pays (MEQ, 2004). Sur la base de tels objectifs, tous les étudiants français inscrits au Québec, sans limite quant à leur nombre, sont exemptés des droits de scolarité supplémentaires. Il en va ainsi des étudiants visés dans les ententes qui concernent l'exemption relative aux droits de scolarité supplémentaires, conclues entre le ministère de l'Éducation (MEQ) et plusieurs pays africains, mais le nombre d'exemptions est limité par des quotas²³. Au fil des ans, le MEQ signe également de nouvelles ententes, pour ce qui est de l'exemption relative aux droits supplémentaires, avec les pays de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, d'autres pays européens ainsi que certains pays d'Asie ou d'Océanie. En outre, les universités

²³ Avant 1983, les exemptions relatives aux droits de scolarité étaient accordées sans limite aux étudiants internationaux des pays africains, mais cette année-là, des quotas ont été appliqués. Résultat : le nombre d'exemptions a diminué progressivement, passant de 1 353 exemptions dans les années 1983-1990 à 875 en 2004. Ces données sont tirées des travaux de Diane Bonneville effectués pour le Comité consultatif de l'aide financière aux étudiants.

des grands centres urbains ont la possibilité d'accorder des exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires, pour l'équivalent de 10% de leurs étudiants internationaux qui fréquentent les cycles supérieurs, et leurs homologues en région peuvent le faire pour l'équivalent de 10% de l'ensemble de leurs étudiants internationaux, peu importe le cycle d'études. Le MEQ émet le souhait que ces exemptions soient distribuées en priorité aux étudiants internationaux de cycles supérieurs.

Par conséquent, à l'automne 2002, environ 30% de tous les étudiants internationaux payaient des droits de scolarité supplémentaires (MEQ, 2003, p. 21). Toutefois, lorsque l'on exclut du total ceux qui n'étaient pas assujettis aux droits de scolarité supplémentaires, c'est-à-dire les étudiants internationaux participant à un

programme d'échange et s'acquittant de leurs droits de scolarité dans leur université d'origine ou les étudiants en formation dans leur pays d'origine²⁴, la proportion des étudiants internationaux qui payaient des droits de scolarité supplémentaires grimpe alors à 39,5%. Bref, on en conclut que, parmi les étudiants internationaux visés par les droits de scolarité supplémentaires, 60,5% étaient exemptés de ces droits à l'automne 2002. C'est ce qu'illustre le tableau 1.

La politique concernant les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux varie selon le pays, comme l'illustre le tableau 2 ci-après. Notons qu'en raison des pratiques d'exemption relative aux droits de scolarité supplémentaires découlant des ententes conclues par le MEQ aux fins déjà précisées, le système universitaire québécois chevauche les première et deuxième catégories définies par l'OCDE.

Tableau 1
Proportion des étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité supplémentaires à l'automne 2002 dans les universités québécoises

19 106 étudiants internationaux inscrits dans les universités québécoises à l'automne 2002 ¹ dont:
• 4 233 étudiants ne sont pas assujettis aux droits de scolarité supplémentaires régis par le MEQ, c'est-à-dire que ² :
• 1 518 sont en formation à l'extérieur du Canada (formation transfrontalière) ¹ et ne paient pas les droits de scolarité déterminés par le MEQ ³ ;
• 2 715 effectuent un court séjour de formation dans le cadre d'un programme d'échange ¹ et paient leurs droits de scolarité dans leur université d'origine;
• 14 873 étudiants sont assujettis aux droits de scolarité supplémentaires régis par le MEQ, c'est-à-dire que ² :
• 5 876 paient des droits de scolarité ⁴ , soit 39,5% des étudiants assujettis;
• 8 998 sont exemptés de tels droits ² , soit 60,5% des étudiants assujettis.

¹ MELS, fichier GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire, production en août 2004), compilation du CSE. Notons que ce nombre inclut les étudiants internationaux suivant une formation transfrontalière.

² Calcul du CSE à partir des données du MELS.

³ La contribution financière exigée de ces étudiants est déterminée par l'établissement et n'est pas régie par le MELS.

⁴ MEQ, 2003, p. 21.

Tableau 2
Niveau des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers et nationaux dans des universités publiques

Niveau des droits de scolarité	Pays
Droits de scolarité plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les ressortissants nationaux	Australie, Autriche*, Belgique*, Canada, États-Unis, Irlande*, Nouvelle-Zélande, République slovaque, Royaume-Uni*, Suisse*
Droits de scolarité identiques pour les étudiants étrangers et nationaux	Corée, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Japon, Pays-Bas, Portugal
Scolarité gratuite pour les étudiants étrangers et nationaux	Allemagne, Danemark, Finlande, Norvège, Pologne, République tchèque, Suède

Tableau tiré intégralement de l'ouvrage de l'OCDE, 2002a, p. 112.

Sources: Eurydice; Société européenne pour la formation des ingénieurs (SEFI); OCDE.

* Pour les étudiants non ressortissants de l'Union européenne et de la zone économique européenne.

En Nouvelle-Zélande, les étudiants internationaux sont assujettis à des droits de scolarité plus élevés que les étudiants nationaux. Toutefois, cette politique tend à changer. Par exemple, à l'Université Lincoln, à compter de janvier 2006, les étudiants internationaux inscrits au doctorat seront soumis aux mêmes droits de scolarité que les étudiants nationaux, sous certaines conditions.

24 Dans ce dernier cas, la contribution financière exigée des étudiants internationaux est déterminée par l'établissement et n'est pas réglementée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le financement des universités pour l'accueil des étudiants internationaux

Les modalités de financement des universités pour l'accueil des étudiants internationaux varient selon qu'il s'agit d'étudiants assujettis aux droits de scolarité ou d'étudiants effectuant un échange pour un court séjour de formation. Examinons chacun de ces cas.

Dans le premier cas, le MELS applique les mêmes paramètres de financement des universités que s'il s'agissait d'étudiants nationaux. Lorsque les droits de scolarité supplémentaires s'appliquent, ceux-ci sont perçus par les universités et versés au MELS. Dans le deuxième cas, s'agissant des étudiants internationaux effectuant un échange, une règle de financement selon la parité a été adoptée par le MEQ en 2002. Elle est mise en application progressivement. À terme, cette règle prévoit que les universités recevront un financement équivalant au nombre d'étudiants québécois participant aux échanges. Or, les universités québécoises recrutent plus d'étudiants internationaux que le nombre des étudiants québécois qui participent à ces échanges. Par exemple, dans le cas précis des programmes d'échanges d'étudiants de la CREPUQ, connus sous l'appellation «programmes CREPUQ», en 2004, 565 étudiants québécois ont réalisé un court séjour de formation à l'étranger, contre 1 468 étudiants internationaux qui ont bénéficié d'un tel séjour dans une université québécoise²⁵. À l'heure actuelle et depuis 2003 s'applique une clause transitoire selon laquelle les universités perçoivent un financement de 50% à l'excédent de la parité des étudiants faisant l'objet d'un échange. Si l'on reprend l'exemple précédent des «programmes CREPUQ», pour l'année 2004, c'est 1 016 étudiants qui, selon cette règle, devraient être comptabilisés dans le financement des universités²⁶. Mais au terme de l'application de la règle ayant trait au financement des étudiants effectuant un échange selon la parité, le nombre d'étudiants pour lesquels les universités québécoises percevraient un financement serait établi à 565. Dans les faits, compte tenu du nombre important d'étudiants français participant aux «programmes CREPUQ» – en 2003, selon les données provisoires du CCIQ publiées par Mesli (2004, p. 11), les universités québécoises accueillent 1 313 étudiants français contre 268 étudiants québécois participant au programme d'échange en France –, la nouvelle règle de financement des échanges étudiants selon la parité affecte davantage les établissements hôtes des étudiants français. Outre l'excédent de la parité, la pénalité financière encourue par ceux-ci est également fonction du cycle et du domaine d'études de ces étudiants accueillis au Québec dans le cadre d'un échange, deux autres paramètres pris en compte dans les modalités de financement des universités.

Dans les pays membres de l'OCDE, les politiques en matière de financement des universités dans le cas des étudiants internationaux se résument à deux principales approches.

Selon la première approche, on tient pour acquis que les étudiants internationaux représentent un coût marginal, dans la mesure où les établissements n'ont pas à accroître leur capacité d'accueil et que les étudiants internationaux s'inscrivent dans les groupes-classes. Dans le cas précis de la diminution de la population étudiante, la présence des étudiants internationaux permet de réduire le coût moyen (OCDE, 2004b, p. 6). Les pays européens signataires de la Déclaration de Bologne appliquent entre eux une stratégie de réciprocité dans la mobilité étudiante. Ainsi, les étudiants européens effectuant un séjour de formation dans un autre pays européen sont considérés comme des étudiants nationaux.

La seconde approche consiste à exiger que les étudiants internationaux assument la totalité des coûts inhérents à leurs études universitaires. Le financement tiré de la présence des étudiants internationaux sert alors à développer les capacités d'enseignement supérieur et de recherche de l'État-nation. En général, cette stratégie s'accompagne d'une politique de financement des universités axée sur les fonds de source privée. L'accueil d'étudiants internationaux se situe alors dans des visées marchandes et entrepreneuriales (OCDE, 2004b, p. 6). Par exemple, la libéralisation des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux dans quelques systèmes universitaires, comme en Australie, en Grande-Bretagne ou en Nouvelle-Zélande, est devenue un moyen de pallier la diminution du financement public accordé aux universités.

Les bourses d'études à l'étranger pour les étudiants québécois

L'accentuation de la mobilité des étudiants nationaux s'inscrit dans les politiques publiques fédérales et québécoises. C'est un moyen d'internationaliser les curriculums. À cette fin, divers programmes de bourses d'études sont destinés aux étudiants nationaux pour favoriser leur mobilité vers l'étranger. Ces bourses proviennent pour l'essentiel d'organismes subventionnaires de recherche québécois et fédéraux, de programmes internationaux auxquels participe le Canada (ex. : Bourses du

25 Données fournies par Céline Cloutier, CREPUQ, juin 2005.

26 D'après la règle transitoire du financement selon la parité, où l'excédent de la parité est financé dans une proportion de 50%, le nombre d'étudiants pour lesquels les universités perçoivent un financement, dans le cas des «programmes CREPUQ», se calcule ainsi : $(565) + (1\ 468 - 565) / 2 = 1\ 016$.

Commonwealth, bourses de l'Organisation des États américains) ou d'autres programmes de bourses offerts par les gouvernements étrangers.

Pour promouvoir la mobilité des étudiants québécois à l'extérieur du Québec, le ministère de l'Éducation a implanté le Programme de bourses pour de courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec (PBCSE), lequel attribue aux étudiants inscrits dans une université québécoise un montant maximum de 1 000 \$ par mois. Le séjour de formation à l'étranger doit être d'une durée d'au moins deux mois, pour un total de deux séjours ne pouvant excéder huit mois. Ce programme est géré par les universités et, selon les priorités établies, il peut servir à favoriser la mobilité étudiante dans le cadre des ententes bilatérales conclues entre les universités québécoises et les universités étrangères, en ce qui touche les cursus intégrés de formation, ou des ententes de la CREPUQ.

À travers le monde, il existe divers programmes de bourses permettant de soutenir les étudiants nationaux dans la poursuite d'une partie de leurs études à l'étranger. Le programme ERASMUS en est un exemple.

Les modalités d'accueil au pays des étudiants internationaux

Après avoir rempli les exigences universitaires liées à l'admission, l'étudiant venant de l'étranger doit satisfaire aux critères d'obtention d'un permis temporaire de séjour ou, si telle est sa volonté, aux critères d'immigration déterminés par le Canada ou le Québec. Il doit obtenir un certificat d'acceptation du Québec (CAQ) pour études ainsi qu'un permis d'études délivré par Citoyenneté et Immigration Canada. Divers cas d'exemptions de telles obligations s'appliquent (ex. : pour les étudiants titulaires d'une bourse du Commonwealth).

Pour obtenir le CAQ, l'étudiant doit démontrer sa capacité à payer son séjour d'études au Québec, dont les droits de scolarité, les coûts liés au déplacement et à l'installation au pays, les frais de subsistance pour la durée du séjour ainsi que les coûts d'une assurance maladie et hospitalisation. En vue de faciliter le recrutement des étudiants internationaux, Citoyenneté et Immigration Canada a procédé à certains assouplissements de la loi, dont l'exemption du permis pour études lorsque le séjour de formation est de moins de six mois.

Le recrutement des étudiants internationaux est facilité dans un contexte administratif souple. Par exemple, en Australie, les objectifs d'accueil des étudiants internationaux sont accompagnés de mesures cohérentes sur le plan de l'immigration. En contre-exemple, mentionnons

que le resserrement des exigences d'accès à un visa d'études aux États-Unis et les contrôles additionnels exercés dans les domaines d'applications militaires ont contribué à la diminution du nombre de demandes d'admission des étudiants internationaux dans les universités américaines.

Le travail rémunéré des étudiants internationaux

Au printemps 2005, Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) a permis aux étudiants internationaux de travailler durant les études et a prolongé la durée du travail après l'obtention du diplôme. Ainsi, sous certaines conditions²⁷, les étudiants internationaux peuvent travailler sur le campus ou hors campus. En outre, ils ont la possibilité de travailler au Canada pendant deux ans à la suite de l'obtention du diplôme, dans des villes autres que Montréal, Toronto et Vancouver. Ces dispositions s'appliquent de manière progressive, au fur et à mesure que les provinces concluent des ententes à cette fin avec CIC. Pour le Québec, l'entente concernant le travail hors campus des étudiants internationaux devrait bientôt inclure les villes de Québec et Montréal.

Les exemptions fiscales pour les stagiaires postdoctoraux

Le MELS et le ministère du Revenu du Québec administrent conjointement un programme d'exemptions fiscales accordées aux stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger ou à des citoyens canadiens résidant à l'étranger. Ces exemptions fiscales s'échelonnent sur une durée de cinq ans et touchent les chercheurs des domaines des sciences pures et appliquées. Ce programme a pour objet de favoriser le recrutement de stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger dans les universités, les centres hospitaliers de recherche, les centres collégiaux de transfert de technologie et les centres publics de recherche (MEQ, 2004).

La Politique de la langue française

En juin 2002, l'État a adopté un amendement à la Charte de la langue française (Loi modifiant la Charte de la langue française), lequel détermine l'obligation faite aux universités de se doter, sur un horizon de deux ans, d'une politique relative à l'emploi et à la qualité de la langue française. Selon cette politique, l'université francophone doit promouvoir, entre autres éléments, l'usage du français dans l'enseignement et la maîtrise de la langue française chez les étudiants. En contrepartie, les universités anglophones doivent préciser les modalités de l'enseigne-

²⁷ Pour de plus amples informations sur ces mesures, veuillez consulter le site Internet suivant : <http://www.cic.gc.ca/francais/etudier/travail-horscampus.html>.

ment du français, langue seconde. Les politiques linguistiques des universités doivent être déposées au MELS.

Pour se conformer à ces exigences, les universités québécoises se sont dotées de politiques linguistiques, bien que, dans certains établissements, il existât déjà des politiques en ce sens. Ainsi, sept politiques linguistiques adoptées par les universités québécoises francophones ont été analysées²⁸. Les lignes directrices de ces politiques, au regard des activités d'enseignement et de recherche des professeurs ainsi que des activités d'apprentissage des étudiants :

- soutiennent l'usage d'un français de qualité dans l'enseignement et la recherche;
- mettent l'accent, à cette fin, sur le rôle exemplaire exercé par les établissements francophones, en tant que lieu de haut savoir;
- déterminent des exigences fermes quant à la maîtrise du français pour l'admission des étudiants à l'université et au renforcement des habiletés langagières en français tout au long des études universitaires;
- précisent des moyens de permettre aux professeurs et aux étudiants non francophones d'acquérir, dans des délais déterminés, une aisance en français qui permette leur intégration à la vie universitaire francophone.

Par ailleurs, l'apprentissage de langues autres que le français fait partie intégrante des politiques linguistiques des universités francophones. Soulignons qu'il s'agit également d'un objectif de la Stratégie pour l'internationalisation de l'éducation, adoptée par le MEQ en 2002. En effet, l'apprentissage de langues autres que le français s'inscrit dans l'intégration de la dimension internationale de la formation des Québécois afin de « former des citoyens porteurs de valeurs humanistes et démocratiques, capables d'évoluer de manière responsable dans un marché du travail et un monde globalisés » (MEQ, 2002b, p. 13).

On peut retracer, dans les politiques linguistiques analysées, des énoncés sur l'ouverture des universités québécoises francophones à l'usage de langues autres que le français, plus particulièrement de l'anglais, dans la diffusion des travaux scientifiques ou dans les activités d'enseignement ou d'apprentissage. Les situations pour lesquelles l'usage de l'anglais ou de langues étrangères est permis dans le contexte de la formation ou de la recherche sont précisées :

- la diffusion de travaux scientifiques, notamment pour s'adapter à l'auditoire ou s'inscrire dans la langue d'usage des communications scientifiques qu'est l'anglais;
- les programmes dont les exigences d'exercice de la profession requièrent l'usage de langues autres que le français (ex. : administration des affaires);
- les activités d'enseignement auxquelles participent

des professeurs ou des conférenciers invités dont la langue n'est pas le français;

- certains séminaires spécialisés aux cycles supérieurs;
- les activités de formation offertes à l'étranger, les activités d'aide internationale, les programmes offerts conjointement avec un établissement non francophone, la formation sur mesure offerte à des groupes non francophones au Québec, etc.;
- les activités d'apprentissage, pour permettre aux étudiants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français de satisfaire aux exigences universitaires (examens, travaux, mémoires, thèses, soutenances de thèses).

2.1.4 Une cohérence à parfaire

L'histoire du développement des politiques publiques fédérales et québécoises qui concernent l'internationalisation des universités québécoises laisse une impression d'interventions disjointes, mises en œuvre au fil d'objectifs spécifiques ou d'éléments de conjoncture, sans visées cohérentes dans l'ensemble. Mais depuis le début des années 2000, l'objectif général des politiques publiques, soit favoriser l'internationalisation des universités, se clarifie et la convergence des objectifs entre les divers paliers gouvernementaux s'instaure progressivement ou, à tout le moins, s'inscrit comme principe dans les travaux gouvernementaux. Par exemple, les récentes mesures fédérales touchant l'immigration, adoptées au printemps 2005 (ex. : l'assouplissement des conditions d'obtention d'un permis de séjour pour études ou le travail hors campus dans toutes les villes canadiennes), sont, au terme de leur application, de nature à soutenir le recrutement des étudiants internationaux, un objectif clairement affirmé par les deux paliers gouvernementaux. Il en va de même pour l'internationalisation de la recherche : l'État québécois et l'État canadien orientent leurs politiques dans le sens de l'accroissement de la productivité nationale en matière de recherche, ainsi que du développement d'une position favorable sur la scène internationale, parmi les pays avancés.

Néanmoins, il subsiste certaines zones d'incohérence dans les politiques gouvernementales. Examinons ce qu'il en est.

D'abord, le retrait du financement des universités pour ce qui concerne l'excédent de la parité des étudiants faisant l'objet d'un échange touche, en particulier, aux liens qui unissent historiquement le Québec et la France et, dans cette foulée, à l'objectif gouvernemental du rayonnement du Québec comme pays francophone à

²⁸ Il s'agit des établissements suivants : Université Laval, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal, École de technologie supérieure, Institut national de la recherche scientifique et Université du Québec à Rimouski.

travers le monde. Certes, il s'agissait d'une mesure générale à l'égard de la France, en raison du niveau plus élevé de participation des étudiants français que des étudiants québécois aux programmes d'échanges. L'application stricte de cette mesure pourrait affecter le flux des étudiants français, si les universités modifient leur stratégie de recrutement des étudiants internationaux dans les programmes d'échange afin de pallier la diminution du financement.

Ensuite, l'accueil souhaité d'un plus grand nombre d'étudiants internationaux de cycles supérieurs, en vue de soutenir la recherche et l'innovation au Québec, doit également être assorti de mesures favorisant leur recrutement. L'assouplissement des procédures d'obtention d'un visa d'études et la possibilité de travailler pendant le séjour au Canada sont de nature à favoriser l'atteinte d'un tel objectif. En revanche, les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux aux cycles supérieurs, le faible nombre de bourses octroyées à ces derniers et le financement des universités selon la parité, en ce qui touche les étudiants de cycles supérieurs faisant l'objet d'un échange, en particulier, constituent des mesures qui éloignent de cet objectif.

Par ailleurs, il peut arriver que les politiques d'immigration entrent en conflit avec celles relatives à l'aide au développement. Les universités québécoises contribuent à renforcer les capacités des pays en émergence, entre autres en accueillant les étudiants venant de ces pays ou par des activités d'aide internationale. Mais l'exode des cerveaux vers les pays développés guette les pays en émergence. Les politiques d'immigration québécoise et canadienne favorisent l'immigration de personnel hautement qualifié, sans égard au pays d'origine.

Toujours en ce qui concerne les politiques d'immigration, dans le milieu universitaire québécois, on cite divers cas d'étudiants ressortissants de pays étrangers, répondant aux critères d'admission aux programmes universitaires québécois et à qui les universités font des offres d'admission, mais qui n'arrivent pas à satisfaire aux exigences établies en matière d'obtention d'un visa ou d'immigration. La lourdeur administrative des procédures d'accueil de ressortissants étrangers au pays découragerait plus d'un étranger de venir étudier au Québec. Il reste à savoir si les récents assouplissements des politiques canadiennes d'immigration pourront permettre de résoudre ces difficultés.

Finalement, les orientations concernant la commercialisation de l'éducation qui traversent les politiques publiques fédérales trouvent peu d'écho dans l'ensemble des universités québécoises ni dans les universités canadiennes. En

effet, celles-ci sont peu enclines à inscrire la formation transfrontalière dans les accords internationaux ayant trait au commerce de services. Elles y sont d'ailleurs peu engagées, comparativement à d'autres systèmes universitaires dans le monde. Bien que les universités québécoises et canadiennes mènent des activités commerciales à l'étranger, il ne s'agit pas d'un trait dominant de leurs activités internationales ni des collaborations établies à l'étranger.

Notons en terminant que les dispositions administratives et légales qui régissent l'internationalisation des universités pourraient être appelées à se modifier dans un futur prochain. Divers travaux en cours au sein des ministères et organismes gouvernementaux portent, entre autres, sur le travail hors campus ou les droits de scolarité supplémentaires. Les décisions prises à l'échéance de ces travaux auront des incidences sur l'internationalisation des universités. En outre – et il en sera question à la section suivante –, les actions entreprises dans bon nombre d'universités québécoises en ce qui touche l'internationalisation de leurs activités pourraient contribuer à en modifier le paysage. Les programmes d'échanges d'étudiants (PEE) de la CREPUQ font actuellement l'objet d'une évaluation²⁹. Des décisions seront prises quant à leur reconduction. Bref, on doit retenir qu'une véritable mutation s'accomplit à l'heure actuelle dans les universités québécoises en ce qui concerne le développement des activités internationales et, au bout du compte, en ce qui a trait à l'internationalisation de la formation à tous les cycles d'études.

2.2 Quelques indicateurs quantitatifs et qualitatifs

La définition de l'internationalisation retenue dans le cadre du présent avis met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un « processus » d'intégration de la dimension internationale et interculturelle aux activités découlant de la mission universitaire (Knight, 2000, p. 14). Qu'entend-on au juste par « processus »? À l'échelle de l'établissement, on observe diverses retombées des activités internationales en cours. Par exemple, les collaborations internationales en recherche profitent à la formation des jeunes chercheurs et à l'internationalisation des curriculums. À l'inverse, on peut raisonnablement penser que l'internationalisation des curriculums est de nature à susciter un intérêt accru chez les étudiants pour les expé-

²⁹ Rappelons que les PEE sont des ententes conclues entre la CREPUQ, au nom des universités québécoises participantes, et quelque 500 universités situées dans plus de 20 pays. Ces ententes prévoient que les étudiants pourront effectuer de courts séjours de formation à l'étranger (pendant une session ou deux, tout au plus), en acquittant leurs droits de scolarité dans leur université d'attache, tout en bénéficiant de l'aide financière déjà attribuée dans le cadre de leurs études. En outre, elles assurent que la formation sera reconnue au retour au pays (CREPUQ, consulté le 31 août 2005).

riences de mobilité durant leur formation. Par ailleurs, sur le plan national et international, les transformations des politiques publiques et les événements géopolitiques ont des effets tangibles sur les activités internationales des universités. De surcroît, dans un contexte d'interdépendance des systèmes universitaires à travers la planète, les politiques publiques d'un pays en matière d'internationalisation des universités et les activités internationales qui y sont menées influent sur celles des autres pays. **En d'autres termes, c'est cette idée d'un développement dynamique des activités internationales, soumis à de multiples facteurs et en évolution constante, qu'il faut retenir du concept d'internationalisation tel qu'il est défini par Knight (2000).** Dans les pages qui suivent, un portrait des activités internationales menées dans les universités québécoises décrit la situation observée par le Conseil. Il faut donc garder à l'esprit que cet état de situation se situe dans ce processus de développement dynamique, en cours et à venir, des activités internationales dans les universités québécoises.

Parmi l'ensemble des indicateurs rassemblés dans la présente section, on note l'état d'avancement variable du processus d'internationalisation selon les établissements et les domaines d'enseignement et de recherche. Cet état variable du développement de l'internationalisation se reflète dans :

- **les priorités accordées aux activités internationales dans les plans de développement des établissements, selon les volets de la mission universitaire**, certains établissements privilégiant la recherche et d'autres, la mobilité étudiante ou l'aide internationale, ou les deux;
- **les valeurs véhiculées dans les politiques d'un établissement en ce qui touche l'internationalisation**, mettant à l'avant-plan le développement de compétences chez les étudiants pour faciliter leur intégration professionnelle et citoyenne, le rayonnement de l'établissement à l'étranger, la réciprocité des échanges avec les universités partenaires à l'étranger ou le renforcement des capacités des systèmes universitaires des pays en émergence;
- **le degré d'internationalisation de la formation des étudiants**, qui tient compte, entre autres éléments, de la richesse des échanges interculturels entre les étudiants nationaux et les étudiants internationaux, dans la classe ainsi que sur le campus, de l'intensité de la mobilité des étudiants nationaux et du degré d'internationalisation des curriculums selon les programmes d'études;
- **le plan d'organisation d'un établissement en matière d'internationalisation**, dont le niveau d'engagement et de concertation des diverses instances universitaires, dans le soutien donné aux initiatives des professeurs-chercheurs au moment de la mise sur

ped des activités internationales ainsi que du réinvestissement de ces dernières dans d'autres secteurs de la vie universitaire;

- **le développement d'un réseau d'universités, de professeurs et de chercheurs partenaires à l'étranger**, privilégiant l'Europe, l'Amérique ou l'Asie dans la consolidation des échanges avec les universités partenaires.

Les indicateurs de l'internationalisation présentés dans les pages suivantes sont, le cas échéant, ventilés selon le domaine d'enseignement et de recherche, la langue d'enseignement de l'établissement, sa situation géographique ou même l'établissement, en ce qui touche, dans le dernier cas, la répartition des étudiants internationaux. Cette ventilation permet de rendre compte de cet état d'avancement variable de l'internationalisation au sein des universités québécoises.

2.2.1 Les activités internationales

Des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, présentés tout au long de cette section, font état du degré d'avancement de l'internationalisation de la recherche, de la mobilité étudiante entrante et sortante, de la mobilité professorale, de la formation transfrontalière, de l'aide au développement et de l'internationalisation de la formation dans les universités québécoises principalement. Ces indicateurs sont tirés de divers travaux, dont les suivants :

- une consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005 auprès de membres du personnel de direction des universités, responsables de l'internationalisation dans leur établissement respectif³⁰;
- une enquête menée par le Conseil sur le travail professoral à l'hiver 2003³¹;
- une recension des écrits portant sur l'expérience des étudiants qui ont séjourné à l'étranger au cours de leur formation;
- la compilation de diverses sources de données sur la mobilité étudiante³²;
- des indicateurs sur la publication d'articles scientifiques en collaboration internationale³³.

30 Voir l'annexe C pour connaître la méthodologie.

31 Cette enquête avait pour objet de mesurer la charge de travail des professeurs des universités québécoises ainsi que les activités liées à six principales tâches, soit l'enseignement, la recherche, l'encadrement, les services internes, les services externes et le perfectionnement. Au total, 1 290 professeurs des universités québécoises ont répondu à l'enquête, ce qui fixe le taux de réponse à 53,2 %. Pour de plus amples précisions sur cette enquête, veuillez consulter l'ouvrage de Bertrand (2004).

32 Voir, entre autres, Julien (2005).

33 Ces indicateurs sont tirés des travaux de Benoît Godin, professeur à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et membre du Consortium canadien sur les indicateurs de science et d'innovation, ainsi que de Vincent Larivière, Jean Lebel et Pascal Lemelin, de l'Observatoire des sciences et des technologies à l'UQAM.

2.2.1.1 *L'internationalisation de la recherche*

Tous s'accordent pour affirmer que la recherche est, par essence, internationale. Il s'agit d'une caractéristique inscrite dans l'histoire du développement des universités ainsi que de celle de la recherche. Il importe de souligner que les collaborations internationales en recherche s'intensifient et que des défis et des enjeux nouveaux se posent pour les universités québécoises. Selon les témoignages des vice-recteurs et des directeurs concernés par l'internationalisation, dans les universités québécoises de très grande taille³⁴, les activités internationales en recherche toucheraient l'ensemble des domaines. Dans les établissements situés en région³⁵, les activités internationales se concentreraient dans des créneaux d'excellence des établissements.

Les données colligées brossent le portrait de l'internationalisation de la recherche dans les universités québécoises. Elles portent sur les voies multiples de collaboration internationale en recherche, sur la composante de collaboration internationale dans le travail professoral en ce qui concerne la recherche, ainsi que sur l'évolution des collaborations scientifiques avec des chercheurs étrangers dans les publications.

Les collaborations internationales en recherche pourront se fonder sur des échanges plus officiels, tels que les collaborations en vue de publications communes, ou informels, effectués dans le quotidien des activités des professeurs (Gingras, Godin et Foisy, 1999, p. 81). Les échanges informels dans les collaborations internationales en recherche sont difficiles à évaluer³⁶. En dépit de ces limites, les indicateurs recueillis permettent de lever le voile sur certains aspects de l'internationalisation de la recherche.

Les voies de l'internationalisation de la recherche

L'internationalisation de la recherche touche la production du savoir, sa diffusion et la formation des chercheurs³⁷ (Gingras, Godin et Foisy, 1999, p. 82). S'appuyant sur la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005, les vice-recteurs et les directeurs, responsables de l'internationalisation dans leur établissement, énumèrent divers moyens d'internationaliser la recherche :

- le choix de thématiques de recherche à caractère international (ex. : l'environnement);
- la diffusion de la recherche québécoise à l'étranger;
- les travaux menés conjointement avec des chercheurs étrangers;
- la participation des professeurs québécois à des réseaux internationaux de recherche et l'accès à des sources internationales de financement de la recherche;
- la mobilité professorale à l'intérieur de projets de recherche, au moment d'une année sabbatique par exemple, et l'accès aux infrastructures de recherche à l'étranger;
- les cotutelles de thèse de doctorat.

La composante de recherche internationale dans le travail professoral

Les activités internationales de recherche font partie intégrante du travail professoral. C'est ce que révèlent les données recueillies au moyen d'une enquête menée par le Conseil, à l'hiver 2003, auprès des professeurs des universités québécoises. On y aborde autant les aspects officiels des collaborations internationales en recherche (participation à un réseau international de recherche, demande de subvention ou de contrat, octroi d'une subvention ou réalisation d'un contrat) que les aspects informels (évaluation de l'importance des collaborations internationales).

Ainsi, au cours de l'année 2002-2003, 48,8% des professeurs interrogés considéraient leur collaboration à des activités de recherche internationale ou de création comme étant « très » ou « assez » importante (Bertrand, 2004, p. 124-125). Il est à noter que les professeurs des universités anglophones sont plus enclins à se livrer à une telle évaluation, puisqu'ils l'ont fait dans une proportion de 55,9% contre 46,4% chez leurs homologues des établissements francophones. Comme l'illustre le tableau 3, c'est dans une proportion supérieure que les professeurs de lettres, de médecine et de sciences pures considèrent leurs collaborations internationales en recherche comme étant « très » ou « assez » importantes, soit l'équivalent de 57% à 62% d'entre eux environ. À l'inverse, les professeurs des domaines de la santé paramédicale, du droit et des sciences de l'éducation sont proportionnellement moins nombreux à se rallier à cette évaluation, soit dans une proportion variant de 30% à 38%. Il reste que, même dans les domaines où l'importance des collaborations internationales en recherche semble faible, on enregistre au moins trois professeurs sur dix pour qui ce type de collaboration est jugé important. Toutefois, l'enquête ne permet pas de préciser sur quoi reposent les différences observées selon les domaines.

34 Les universités québécoises de très grande taille sont celles qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants : l'Université de Montréal, l'Université McGill et l'Université Laval.

35 Dans le présent avis sont considérés comme des établissements situés en région les universités suivantes : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Trois-Rivières et Université Bishop's. L'Université de Sherbrooke, pour sa part, est classée parmi les universités situées dans les grands centres urbains, en raison des similitudes observées avec cette dernière catégorie.

36 Par exemple, il est difficile de cerner l'apport des collaborations internationales dans des projets de recherche subventionnés ou commandités au Québec ou au Canada, par la voie de programmes de financement.

37 Les aspects liés à la formation des chercheurs seront abordés dans la section suivante, qui traite de la mobilité étudiante aux cycles supérieurs.

Le constat qu'on peut tirer des données du tableau 4 est que, si les professeurs estiment que leurs collaborations internationales en recherche sont d'importance, peu d'entre eux participent cependant à des réseaux internationaux de recherche. De plus, une proportion encore moindre de professeurs formulent une demande auprès d'un organisme subventionnaire de recherche à l'échelle internationale ou se voient octroyer des subventions de recherche d'un tel organisme (tableaux 5 et 6). Voyons ce qu'il en est.

Seulement le quart des professeurs interrogés (27,5 %) participaient à un réseau international de recherche en 2002-2003 (Bertrand, 2004, p. 124). Il est à noter que la définition de la notion de «réseau international de recherche» était laissée à la discrétion du répondant, ce qui fait en sorte que les données peuvent recouvrir une diversité de situations possibles. Selon les répondants, toutes proportions gardées, c'est en lettres et en sciences humaines que les professeurs participent en plus grand

Tableau 3
Distribution des professeurs des universités québécoises quant à leur évaluation de l'importance de leurs collaborations internationales en recherche, selon le domaine d'enseignement et de recherche (2002-2003)

Domaine d'enseignement et de recherche	Répondants de l'échantillon 100%	« Très » ou « assez » important	
		N	%
Administration	122	49	40,2
Arts	108	55	50,9
Droit	61	23	37,7
Lettres	84	52	61,9
Santé médecine	127	77	60,6
Santé paramédicale	74	22	29,7
Santé pérимédicale	28	12	42,9
Sciences appliquées	192	93	48,4
Sciences de l'éducation	125	48	38,4
Sciences humaines	168	86	51,2
Sciences pures	173	99	57,2
Total	1 262	616	48,8

Source : Compilation du CSE à partir des données de l'enquête de 2003 sur le travail professoral.

Tableau 4
Distribution des professeurs des universités québécoises ayant participé à un réseau international de recherche, selon le domaine d'enseignement et de recherche (2002-2003)

Domaine d'enseignement et de recherche	Répondants de l'échantillon 100%	Participation à un réseau international de recherche	
		N	%
Administration	123	34	27,6
Arts	108	23	21,3
Droit	61	18	29,5
Lettres	84	34	40,5
Santé médecine	130	32	24,6
Santé paramédicale	77	14	18,2
Santé pérимédicale	28	9	32,1
Sciences appliquées	192	40	20,8
Sciences de l'éducation	124	36	29,0
Sciences humaines	170	63	37,1
Sciences pures	176	47	26,7
Total	1 273	350	27,5

Source : Compilation du CSE à partir des données de l'enquête de 2003 sur le travail professoral.

nombre à un réseau international de recherche (voir le tableau 4). À l'inverse, les professeurs des domaines de la santé paramédicale, des sciences appliquées et des arts sont proportionnellement moins nombreux à participer à un tel réseau. Ce degré de participation à un réseau international de recherche est presque similaire chez les professeurs des universités francophones et ceux des universités anglophones. Ici aussi, les données ne permettent pas de révéler sur quoi se fondent les différences enregistrées selon les domaines.

Dans cette foulée, on observe que seule une minorité de professeurs des universités québécoises remplissent une demande de subvention ou préparent un contrat de recherche auprès d'un organisme international et obtiennent, en bout de course, une telle subvention ou un tel contrat. Ainsi, comme le montre le tableau 5, au cours de l'année 2002-2003, moins de 8% des professeurs interrogés ont effectué une demande de subvention auprès d'un organisme subventionnaire international. Par comparaison, on note que, cette année-là, 47,3% des professeurs affirmaient avoir transmis au moins une demande de subvention à un organisme subventionnaire fédéral et 33,8%, à un organisme subventionnaire provincial (Bertrand, 2004, p. 130). Bref, les demandes de subvention à un organisme international de recherche se situent dans les dernières positions parmi les diverses catégories d'organismes subventionnaires.

Tableau 5
Distribution des professeurs des universités québécoises ayant formulé au moins une demande de subvention auprès de divers types d'organismes subventionnaires (2002-2003)

Un organisme subventionnaire fédéral	47,3%
Un organisme subventionnaire provincial	33,8%
Leur université	31,5%
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	13,8%
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	13,0%
Une entreprise privée à but lucratif	11,4%
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	10,2%
Un organisme international	7,9%
Un organisme public ou parapublic	5,7%

Note : Données tirées de l'ouvrage de Bertrand (2004), p. 130 (n = 1 290).

Une tendance similaire s'observe pour les octrois de recherche de l'année 2002-2003, ainsi qu'en témoigne le tableau 6³⁸. Ici aussi, l'obtention de subventions de recherche d'un organisme subventionnaire international arrive à l'avant-dernière position, alors que la part des subventions recueillies auprès des organismes subventionnaires nationaux prédomine largement.

Tableau 6
Distribution des professeurs des universités québécoises ayant participé à au moins un projet de recherche subventionnée, par type d'organisme subventionnaire (2002-2003)

Un organisme subventionnaire fédéral	44,9%
Un organisme subventionnaire provincial	32,0%
Leur université	26,8%
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	14,9%
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	14,8%
Une entreprise privée à but lucratif	13,3%
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	10,4%
Un organisme international	7,5%
Un organisme public ou parapublic	7,3%

Note : Données tirées de l'ouvrage de Bertrand (2004), p. 133 (n = 1 290).

Par ailleurs, toujours en 2002-2003, moins de 5% des professeurs des universités québécoises ont préparé ou réalisé un contrat de recherche pour un organisme international, comme l'illustrent les tableaux 7 et 8. Notons que la préparation et la réalisation de contrats de recherche pour divers organismes commanditaires, peu importe l'origine, demeurent le fait d'une minorité de professeurs et que, dans ce contexte, la préparation d'un contrat de recherche pour le compte d'un organisme international arrive au dernier rang.

Tableau 7
Distribution des professeurs des universités québécoises ayant préparé un contrat de recherche pour divers types d'organismes commanditaires (2002-2003)

Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	11,4%
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	10,9%
Une entreprise privée à but lucratif	10,4%
Leur université	9,0%
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	5,2%
Un organisme public ou parapublic	4,0%
Un organisme international	3,7%

Note : Données tirées de l'ouvrage de Bertrand (2004), p. 131 (n = 1 290).

38 Notons que les données du tableau 5, qui portent sur les subventions de recherche obtenues, ne se situent pas nécessairement dans la continuité des demandes de subvention dénombrées au tableau 4 puisque, dans les deux cas, la même année est concernée. Cette remarque vaut également pour les tableaux 7 et 8.

Tableau 8
Distribution des professeurs
des universités québécoises ayant
participé à la réalisation d'un contrat de
recherche pour divers types d'organismes
commanditaires (2002-2003)

Une entreprise privée à but lucratif	11,8 %
Un ministère ou un organisme du gouvernement provincial	8,6 %
Un ministère ou un organisme du gouvernement fédéral	7,4 %
Leur université	6,2 %
Un organisme public ou parapublic	5,0 %
Une fondation ou un organisme sans but lucratif	4,9 %
Un organisme international	4,5 %

Note: Données tirées de l'ouvrage de Bertrand (2004), p. 134 (n = 1 290).

Ces données appellent deux ordres de commentaires. Tout d'abord, selon le Conseil, ce peu d'engagement des professeurs dans l'élaboration d'une demande de subvention auprès d'un organisme subventionnaire international (voir les tableaux 5 et 6) découle de la faible probabilité d'obtention d'un financement d'appariement, lequel constitue en général une condition à remplir pour établir des collaborations internationales en recherche, particulièrement dans les domaines des sciences pures et des sciences appliquées. Dans cette foulée, les administrateurs universitaires consultés par le Conseil à l'hiver 2005 ont soulevé la difficulté, pour les professeurs des universités québécoises, de s'insérer dans des groupes internationaux de recherche lorsqu'ils ne sont pas en mesure de contribuer au financement de projets de recherche. Cette situation pourrait donc amener bon nombre de professeurs à renoncer à formuler une demande de subvention auprès d'un organisme subventionnaire.

Ensuite, ces mêmes données ne permettent pas de rendre compte de l'ampleur véritable de l'internationalisation de la recherche. En effet, pour une part non déterminée, le financement de la recherche internationale est intégré aux programmes réguliers de subvention des organismes fédéraux (Gingras, Godin et Fois, 1999, p. 86). En dépit de cette précision, les administrateurs universitaires du Québec, consultés à l'hiver 2005, déplorent les lacunes du financement des projets de recherche internationaux par les organismes subventionnaires québécois et fédéraux.

Les articles publiés conjointement avec des chercheurs étrangers

La publication d'articles scientifiques par des professeurs en collaboration avec des chercheurs étrangers constitue un indicateur du degré d'internationalisation de la recherche. Examinons d'abord la situation canadienne dans trois grands domaines, à savoir les sciences

naturelles et le génie, les sciences sociales ainsi que les *humanités*, avant de rendre compte des collaborations internationales dans les publications scientifiques au Québec.

Selon les travaux de Larivière, Lebel et Lemelin (2004, p. 6-20)³⁹, au Canada, en 2002, les chercheurs des sciences naturelles et du génie ont produit quelque 25 000 publications scientifiques, contre un peu moins de 2 000 en sciences sociales et environ 1 000 dans les *humanités*. Dans la communauté scientifique canadienne, ce sont principalement les chercheurs universitaires qui ont produit ces publications, soit dans environ 80 % des cas en sciences naturelles et en génie, et dans 94 % des cas en sciences sociales et humaines. En outre, les articles rédigés en collaboration représentaient la très grande majorité des publications scientifiques canadiennes en 2002. Ainsi, en sciences naturelles et en génie, la presque totalité des articles ont été rédigés en collaboration, soit environ 90 % de la production scientifique dans ce domaine en 2002. En sciences sociales, cette année-là, c'est presque 70 % des articles qui ont été rédigés en collaboration. Les chercheurs de ce domaine rejoignent en cela les pratiques de leurs homologues des sciences naturelles et du génie. Dans les *humanités*, même si cette pratique de rédaction en collaboration a doublé au cours de la période 1980-2002, elle demeure néanmoins marginale, comptant pour environ 10 % des articles. Par ailleurs, dans la production scientifique canadienne, la proportion d'articles issus d'une collaboration internationale était en progression de 1980 à 2002, où elle est passée de 15 % à 42 % en sciences naturelles et en génie, et de 11 % à 22 % en sciences sociales. Toutefois, leur nombre demeure relativement stable et peu élevé dans les *humanités*, notamment en raison des pratiques de collaboration peu fréquentes dans ce domaine. En sciences naturelles et en génie, les principaux pays collaborateurs des chercheurs canadiens sont les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France. La situation est relativement similaire dans le domaine des sciences sociales, à cette différence près que l'Australie remplace l'Allemagne quant à l'importance des pays collaborateurs.

En règle générale, les collaborations internationales dans les publications scientifiques au Québec suivent des tendances similaires à celles observées au Canada. En sciences naturelles et en génie, la part des publications

³⁹ Les travaux de ces auteurs reposent sur l'analyse de quatre banques de données bibliométriques dans les domaines des sciences naturelles et du génie (*Science Citation Index*), des sciences sociales (*Social Sciences Citation Index*), des *humanités* (*Arts and Humanities Citation Index*) et des sciences sociales et humaines (*Thompson ISI*). Pour connaître la méthodologie empruntée et les limites des données, veuillez consulter Larivière, Lebel et Lemelin, 2004, p. 2-5.

des professeurs des universités québécoises rédigées en collaboration avec un chercheur étranger s'est accrue de façon graduelle entre 1981 et 2000. Au Québec, au milieu des années 1980, il s'agissait d'environ 20 % des publications recensées, alors que cette proportion s'élevait à quelque 30 % vers 1994 et atteignait près de 40 % en 2000. Cette année-là, les principaux collaborateurs des chercheurs québécois venaient des États-Unis (près de 50 % des publications) et de la France (18 % des publications)⁴⁰. En sciences sociales et humaines, ce sont les chercheurs français et belges qui collaborent le plus fréquemment avec les chercheurs québécois (Larivière, Lebel et Lemelin, 2004, p. 24).

2.2.1.2 La mobilité étudiante

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la mobilité étudiante constitue le moyen le plus répandu d'internationaliser la formation universitaire (OCDE, 2004a, p.11). Le Québec s'inscrit dans cette tendance : à ce jour, la mobilité étudiante, principalement le recrutement des étudiants internationaux, et l'internationalisation de la recherche constituent les principales activités internationales menées par les universités québécoises. La mobilité étudiante fait d'ailleurs partie de leurs priorités de développement en matière d'internationalisation.

Dans les pages suivantes, un portrait est brossé de la mobilité étudiante, tentant de cerner l'évolution de la présence des étudiants internationaux dans les universités québécoises, leur provenance, l'ampleur de ce phénomène, les universités québécoises fréquentées ainsi que les domaines d'études choisis. Même si le portrait dépeint ne reflète pas toute la diversité culturelle présente dans les universités québécoises, en raison des limites des données qu'il est possible de colliger, on peut constater une augmentation importante du nombre d'étudiants internationaux et des tendances nouvelles qui se dessinent au regard de leur pays d'origine. L'imprécision des données recensées sur les étudiants nationaux séjournant à l'étranger est encore plus importante, ici comme dans les autres systèmes universitaires à travers le monde. Malgré tout, une approximation du nombre et de la proportion des étudiants nationaux en formation à l'étranger est avancée. Mais d'abord, décrivons l'expérience de mobilité vécue par les étudiants nationaux et les étudiants internationaux, nous appuyant sur les études publiées sur la question.

L'expérience de mobilité des étudiants

Le choix d'étudier à l'étranger repose sur de multiples facteurs, à partir desquels les étudiants évaluent les coûts et les bénéfices escomptés d'une telle expérience. Selon l'OCDE (2004a, p. 30), ces facteurs vont bien au-delà des aspects financiers. Ce sont la langue d'enseignement du pays d'accueil, la proximité géographique et culturelle

entre le pays d'origine et le pays d'accueil, la qualité de vie dans le pays d'accueil, la présence de ressortissants nationaux dans le pays d'accueil, l'accessibilité au système universitaire dans le pays d'origine, la qualité de la formation offerte dans le pays d'accueil, les coûts des études à l'étranger (frais de scolarité et coûts de la vie), y compris l'accès aux mesures sociales, la possibilité de reconnaissance des qualifications entre les deux établissements (ex. : cursus intégrés de formation entre l'université d'attache et celle située à l'étranger), les exigences liées à l'obtention d'un visa de séjour pour la durée des études et les possibilités de travail rémunéré durant le séjour de formation à l'étranger.

Au regard de ces facteurs influant sur le choix d'un séjour de formation à l'étranger, les systèmes universitaires détiennent des atouts distincts les uns des autres, lesquels déterminent leur pouvoir d'attraction sur les étudiants désireux de séjourner à l'étranger. Ainsi, les États-Unis et le Royaume-Uni seraient des destinations privilégiées par les étudiants internationaux en raison de la renommée de leurs universités, alors que le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande allient qualité de formation et éducation à bon marché (Mazzarol et autres, 2001; IDP Education Australia et Australian Education International, 2001).

Au Canada et au Québec, diverses enquêtes récentes ont permis de faire la lumière sur l'expérience des étudiants en situation de mobilité, que ce soit celle des étudiants internationaux accueillis dans une université québécoise ou canadienne, ou celle des étudiants québécois ayant effectué un séjour de formation à l'étranger ou s'y préparant. Ainsi, dans la présente section sont résumés les principaux résultats de quatre études :

- une enquête effectuée en 2004 par le Prairie Research Associates pour le compte du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI), auprès des étudiants internationaux des universités et des collèges canadiens⁴¹;

40 Conférence de Benoît Godin lors de la 62^e réunion de la CERU, le 4 novembre 2004.

41 Le Prairie Research Associates a mené la présente enquête, dans la foulée de celles effectuées pour le compte du BCEI sur la même question en 1988 et en 1999. Au total, en 2004, 1 663 étudiants internationaux ont répondu au questionnaire, dont 986 se répartissant dans 16 universités canadiennes et le reste dans les collèges. En proportion, 51 % des répondants de l'enseignement universitaire fréquentaient le premier cycle et 43 %, les cycles supérieurs. Le taux de réponse des étudiants universitaires s'établit à 28,4 %. L'enquête visait à amasser des informations sur l'origine socioéconomique des étudiants internationaux, à dégager les motifs liés à la décision d'étudier au Canada, à mieux connaître le vécu de ces étudiants lors de leur séjour d'études au Canada, à recueillir des commentaires sur les politiques gouvernementales ainsi que celles des établissements et à examiner les projets futurs des étudiants une fois leurs études terminées, dont celui d'immigrer au pays.

- une enquête sur la perception de la mobilité étudiante chez les Français et les Québécois, réalisée en 2004 par Denis Monière et Antoine Khater du CCIFQ⁴²;
- une étude exploratoire menée en 2000 par Mathieu Albert, Pierre Doray et Julie Sarrault, pour le compte du CCIFQ et du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie⁴³;
- la consultation effectuée par le Conseil en 2005 auprès des directeurs des établissements universitaires, laquelle a permis d'éclairer quelques aspects de la mobilité étudiante, bien qu'il ne s'agisse pas du principal objet de cette consultation⁴⁴.

Quels motifs incitent les étudiants à vivre une expérience de mobilité? Qu'en retirent-ils? Quelles difficultés éprouvent-ils? Les principaux résultats des études précitées sont résumés dans les pages suivantes.

Examinons d'abord les **motifs** sous-jacents à la mobilité étudiante au cours de la formation universitaire. Année après année, le choix des étudiants internationaux de séjourner dans une université canadienne repose sur deux facteurs principaux (Walker, 1999 et Prairie Research Associates, 2004, p. 13), soit la qualité de l'enseignement offert (71 % des étudiants internationaux interrogés à l'enseignement universitaire en 2004) et la sécurité du pays (63%). Toujours d'après l'enquête de 2004 (p. 13), d'autres motifs s'avèrent également importants dans cette décision, à savoir la réputation du Canada (59 % des étudiants internationaux interrogés à l'enseignement universitaire), le prestige des diplômes canadiens (58%), la langue d'enseignement (54%) et les coûts des études au Canada en comparaison d'autres pays (49%). Néanmoins, notons que le Canada ne constitue pas forcément le premier choix des étudiants internationaux. En effet, selon l'enquête menée par le Prairie Research Associates (2004, p. 11), 24 % des répondants auraient préféré étudier aux États-Unis plutôt qu'au Canada et 6 % d'entre eux, au Royaume-Uni.

Selon l'enquête de Monière et Khater (2004), qui porte sur les étudiants des programmes d'échanges France-Québec, la découverte d'une autre culture, la diversité des approches théoriques, le désir de s'éloigner de son milieu d'origine et la renommée de l'université d'accueil font partie des motifs les plus souvent cités par l'un et l'autre groupe d'étudiants ayant participé à un échange. D'après l'étude réalisée par Albert, Doray et Sarrault (2000) auprès des étudiants québécois désireux de séjourner à l'étranger, les raisons qui motivent un tel projet diffèrent entre ceux du premier cycle et ceux des cycles supérieurs. Les étudiants de premier cycle désirent parfaire leur formation générale, vivre une expérience nouvelle et découvrir une autre culture. Ces motifs, précisent les auteurs, englobent et dépassent le

cadre de la formation universitaire (Albert, Doray et Sarrault, 2000, p. 57). Les étudiants de cycles supérieurs sont davantage centrés sur les qualifications à développer. Leur choix repose alors sur l'excellence de l'établissement et des professeurs à l'étranger, l'orientation théorique du département, l'accès à des ressources matérielles adéquates et la qualité des échanges avec les professeurs (Albert, Doray et Sarrault, 2000, p. 66-67).

De manière générale, la **satisfaction** prédomine dans l'expérience de formation à l'étranger. Ainsi, d'après l'enquête de Monière et Khater (2004) menée auprès d'étudiants français et québécois, 97 % d'entre eux conseilleraient à leurs amis de séjourner en France ou au Québec durant leurs études, ce qui est un indicateur de satisfaction. Pour ce qui concerne les étudiants internationaux en formation dans une université canadienne, ils ont particulièrement apprécié leurs professeurs, y compris le ratio professeur-étudiants, ainsi que les infrastructures universitaires (Prairie Research Associates,

42 Cette enquête a été effectuée en février 2004 auprès de 351 étudiants français ayant effectué un séjour de formation au Québec et de 292 étudiants québécois ayant réalisé un séjour de formation en France, au cours des années 2002 et 2003. Les répondants français se concentraient aux cycles supérieurs, soit 49,1 % au deuxième cycle et 13,6 % au troisième cycle, alors que la proportion restante, soit 37,3 %, se composait d'étudiants de premier cycle. Ils fréquentaient les programmes des sciences appliquées, des sciences humaines, des sciences pures et de l'administration. Leurs homologues québécois se trouvent en majorité au premier cycle (69,3 %) et, dans une plus faible part, aux deuxième et troisième cycles (respectivement 13,6 % et 17,1 % des répondants). Ils optent pour les domaines d'études suivants : sciences humaines, sciences appliquées, administration, arts et lettres. Cette proportion selon le cycle révèle un biais d'échantillonnage compte tenu de la population réelle (plus forte concentration de Français aux cycles supérieurs parmi les répondants de l'enquête comparativement à la situation observée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en ce qui concerne la population totale de Français dans les universités québécoises). Notons que l'échantillon composé d'étudiants québécois est non homogène, compte tenu du fait qu'ils ont été recensés à partir de deux sources distinctes (CCIFQ, 2004, p. 6-7). L'enquête avait pour objet de colliger des informations sur divers aspects de la vie universitaire au cours de tels séjours de formation à l'étranger. Le questionnaire a été transmis par voie électronique et par la poste. Il comportait des questions fermées et ouvertes.

43 Cette étude exploratoire a été réalisée à l'hiver 2000 auprès de trois groupes distincts : les étudiants de premier cycle des universités québécoises qui ont effectué une demande de séjour à l'étranger dans le cadre d'un programme d'échange (ex. : «les programmes CREPUQ»), leurs homologues de cycles supérieurs qui ont formulé une demande de bourse pour étudier à l'étranger ainsi que les responsables des programmes d'échange dans les universités québécoises. Les données ont été colligées sur la base d'entrevues semi-dirigées ainsi que de groupes de discussion. Les thèmes abordés en entrevue variaient selon les trois groupes. Au total, 114 étudiants ont participé à l'étude, dont 66 du premier cycle et 48 des cycles supérieurs.

44 Voir l'annexe C pour connaître la méthodologie.

2004, p. 28 et 32). Il en va ainsi de l'évaluation que font les étudiants français de leur séjour dans une université québécoise : ils apprécient les conditions d'accueil, la disponibilité des professeurs, l'accès aux ressources documentaires et les conditions de recherche (Monière et Khater, 2004). Toujours selon Monière et Khater (2004), de leur séjour de formation à l'étranger, les étudiants québécois et français ont apprécié les aspects culturels et humains plutôt que les acquis découlant de la formation universitaire.

Les **attentes** liées à un séjour de formation à l'étranger et les **acquis** retirés d'une telle expérience ont été mesurés dans les études consultées. Ainsi, selon l'enquête du Prairie Research Associates (2004, p. 31), au départ, ce que les étudiants internationaux désirent acquérir en projetant de venir étudier dans une université canadienne se résume à la croissance personnelle (44% des répondants), au développement de compétences linguistiques (35%) et aux qualifications issues de leur formation (25%). Au chapitre des acquis, les étudiants français ayant effectué un séjour de formation au Québec affirment avoir eu l'occasion de découvrir une autre culture, d'apprendre de nouvelles approches méthodologiques, de développer des habiletés personnelles telles que l'autonomie, l'adaptation et l'ouverture d'esprit (Monière et Khater, 2004). De leur côté, les étudiants québécois ayant effectué un séjour de formation en France ont également apprécié le fait d'avoir eu l'occasion de découvrir une autre culture, d'avoir fait l'apprentissage de l'autonomie et aussi d'avoir découvert de nouvelles approches pédagogiques (Monière et Khater, 2004). Selon l'enquête d'Albert, Doray et Sarrault (2000, p. 68), les bénéfices escomptés par les étudiants québécois de cycles supérieurs quant à la formation à l'étranger se rapportent à la qualité de la formation : apprentissage de nouvelles méthodes de recherche, qualité des échanges sur le plan scientifique et perspectives nouvelles de recherche.

D'après l'ensemble des études consultées en ce qui a trait à l'expérience de la mobilité étudiante, les principales **difficultés** éprouvées sont de nature financière, administrative, y compris l'organisation universitaire, et personnelle. Examinons chacune de ces difficultés.

Les aspects financiers se situent au premier rang des difficultés soulevées par les étudiants internationaux dans les universités du Québec et du Canada. Pour ce qui touche les étudiants internationaux ayant effectué un séjour de formation dans une université canadienne, l'étude du Prairie Research Associates (2004, p. iv) confirme qu'environ la moitié d'entre eux ont éprouvé des problèmes financiers durant leur formation universitaire au Canada, que ce soit en ce qui concerne les frais de subsistance ou le paiement des droits de scolarité. Selon

cette même enquête (Prairie Research Associates, 2004, p. 26), une majorité d'étudiants internationaux comptaient sur les ressources personnelles ou familiales pour financer leur séjour de formation au Canada. Ainsi, parmi les principales sources de financement (Prairie Research Associates, 2004, p. 26), les étudiants internationaux des universités canadiennes mentionnent les ressources familiales (51% comme première source et 9% comme deuxième source de financement en importance), une bourse octroyée par l'université (respectivement 13% et 9%), l'épargne personnelle (4% et 15%), une bourse octroyée par un organisme du pays d'origine (10% et 6%) ainsi que le travail durant les études (3% hors campus⁴⁵ et 8% sur le campus). Cette prépondérance du recours aux ressources familiales ou personnelles pour financer le séjour de formation à l'étranger s'observe également dans d'autres pays, dont les États-Unis, l'Australie et plusieurs pays européens, selon la recension effectuée par l'OCDE (2004a, p. 250) sur ce sujet. Notons cependant que, depuis 1988, une plus grande proportion d'étudiants internationaux présents dans les universités canadiennes affirment venir d'une famille aisée, c'est-à-dire qu'ils évaluent leur revenu familial comme étant supérieur à la moyenne dans leur pays d'origine. Ainsi, en 2004, 33% d'entre eux étaient dans cette situation, contre 27% selon les résultats de l'enquête de 1999 et 24% en 1988 (Prairie Research Associates, 2004, p. 8). En outre, selon l'enquête menée en 2004, 74% des étudiants internationaux universitaires ont rapporté qu'au moins un de leurs deux parents avait terminé des études post-secondaires (Prairie Research Associates, 2004, p. 6).

Pour leur part, Monière et Khater (2004) estiment que 31% des étudiants québécois ayant étudié en France ont dû compter sur leurs ressources personnelles et, dans 9% des cas, sur celles de leur famille pour financer leur séjour de formation. Une proportion de 60% des Québécois séjournant en France ont eu accès à une bourse d'études. Toutefois, ils n'ont pas pour autant été à l'abri des problèmes financiers, en raison de la dévaluation du dollar canadien par rapport à l'euro au cours des années 2002 et 2003. La situation des Français étudiant au Canada ressemble davantage à celle décrite par le Prairie Research Associates (2004a) et l'OCDE (2004a), puisqu'une proportion de 80,4% d'entre eux comptent sur leurs ressources personnelles et familiales pour le financement de leur séjour de formation au Québec (Monière et Khater, 2004). Pour ce groupe, les difficultés financières arrivent en tête de liste des problèmes rencontrés lors de leur

45 Ce résultat reflète le fait que, jusqu'à tout récemment, les étudiants internationaux n'avaient pas le droit de travailler hors campus. Seule une infime partie des étudiants internationaux titulaires d'un permis de travail pouvaient donc travailler hors campus.

séjour au Québec. D'après l'enquête de Albert, Doray et Sarrault (2000, p. 60-62), les étudiants québécois de premier cycle désireux de vivre une expérience d'échange rapportent le faible accès à des bourses d'études à l'étranger, bien qu'il ne s'agisse pas, selon eux, de la principale difficulté anticipée. Pour les étudiants de cycles supérieurs, les difficultés ont trait d'abord aux problèmes financiers associés au séjour à l'étranger (Albert, Doray et Sarrault, 2000, p. 73).

Dans cette foulée, de l'avis des vice-recteurs et des directeurs responsables de l'internationalisation dans les universités québécoises, une information recueillie lors de la consultation menée par le Conseil en 2005, les perspectives d'endettement découlant d'un séjour de formation à l'étranger freinent la mobilité des étudiants du Québec.

Diverses difficultés d'ordre administratif se posent. Pour les étudiants internationaux ayant effectué un séjour de formation dans une université canadienne (Prairie Research Associates, 2004, p. 17), ces difficultés ont trait à l'obtention du permis de séjour ou du visa pour étudiant (45 %). Il en va ainsi des étudiants français et québécois, selon l'enquête de Monière et Khater (2004). On soulève en outre les difficultés inhérentes aux modalités d'inscription dans une université canadienne (Prairie Research Associates, 2004, p. 177) telles que les informations scolaires insuffisantes (42 % des étudiants internationaux⁴⁶), l'obtention d'une lettre d'admission (33 %) et la reconnaissance des crédits de formation (30 %⁴⁷), ainsi qu'au manque de soutien de l'université québécoise dans la préparation du séjour de formation à l'étranger (Albert, Doray et Sarrault, 2000, p. 62). Par ailleurs, l'enquête du Prairie Research Associates (2004, p. 17) fait également état des problèmes liés à l'hébergement (53 % des étudiants interrogés) et à l'organisation du voyage vers le Canada (33 %).

Finalement, les difficultés personnelles mentionnées par les étudiants québécois et français ayant réalisé un séjour de formation dans l'autre pays ont trait à l'éloignement du milieu familial et du pays d'origine (Monière et Khater, 2004). Dans l'enquête canadienne, on rapporte certaines expériences de racisme dont se plaignent les étudiants africains en particulier (Prairie Research Associates, 2004, p. 30). Selon l'enquête de Albert, Doray et Sarrault (2000, p. 64 et 73), les étudiants québécois qui se préparent à un séjour de formation à l'étranger mentionnent, à titre d'obstacle à la mobilité, les responsabilités familiales et l'éloignement du conjoint ou de la conjointe, dont on ne désire pas se séparer, mais cette difficulté est peu souvent citée.

Bien que ces études permettent d'éclairer plusieurs facettes de la mobilité étudiante jusque-là inexplorées, il s'agit là d'un important champ de recherche dans lequel il y a place pour des investigations futures. Au fur et à mesure du développement de la mobilité étudiante et des transformations apportées aux modalités d'accueil, que ce soit en raison de la modification des politiques publiques ou de celles des établissements, il importe d'en évaluer les retombées sur les étudiants qui vivent ces expériences de mobilité.

Le portrait des étudiants internationaux

Les étudiants internationaux constituent le volet de l'internationalisation des universités québécoises le mieux documenté, compte tenu des collectes systématiques de données du MELS sur la question. Ces données permettent de suivre l'évolution du nombre d'étudiants internationaux depuis environ vingt ans, en comparant la proportion des étudiants internationaux présents dans les universités québécoises au regard des autres régions du Canada, en précisant leur pays d'origine, en faisant le décompte de la répartition de ces étudiants parmi les universités québécoises ainsi que les différents domaines d'études, en mettant au jour les principales difficultés éprouvées dans les universités hôtes des étudiants internationaux ainsi qu'en évaluant les retombées pour ces dernières⁴⁸. Tel est l'objet développé dans les pages suivantes.

Comment a évolué la situation du recrutement des étudiants internationaux dans les universités québécoises? À l'instar des tendances observées à l'échelle des pays de l'OCDE, la progression notable du nombre d'étudiants internationaux retient l'attention. Notons que les données rapportées concernent principalement les étudiants internationaux titulaires d'un permis de séjour au Canada⁴⁹, qu'il s'agisse d'étudiants inscrits à un programme complet ou d'étudiants faisant l'objet d'un

46 Cette difficulté a également été mentionnée dans les deux enquêtes suivantes : Monière et Khater, 2004; Albert, Doray et Sarrault, 2000, p. 60.

47 Cette difficulté a aussi été soulevée dans l'enquête de Monière et Khater (2004), tant par les étudiants québécois que par les étudiants français.

48 Les données présentées dans cette section proviennent pour l'essentiel des banques de données du MELS. Elles ont été compilées au CSE par Mélanie Julien, agente de recherche. Elles sont publiées dans Julien (2005).

49 Les étudiants internationaux recensés sont, dans une proportion de 93,3 %, titulaires d'un visa de séjour pour études. Les autres se trouvent dans l'une des situations suivantes : ils sont au Canada à titre de visiteurs sans permis de séjour pour études, mais autorisés à étudier pour une courte durée; ils sont titulaires d'un visa diplomatique; ils sont réfugiés; ils ont le statut de visiteurs avec permis de travail.

échange pour un court séjour de formation. Ces données excluent les résidents permanents et les immigrants reçus. À la lecture du tableau 9, on note que :

- en 2004, 19 922 étudiants internationaux ainsi que 741 stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger étaient présents dans les universités québécoises;
- le nombre d'étudiants internationaux a triplé de 1982 à 2004, alors qu'on en dénombrait 6 544 au début de la période, et plus que doublé depuis 1990, où l'on en comptait 9 322;
- de 1997 à 2004, le pourcentage d'étudiants internationaux a progressé dans la population étudiante totale;
- le nombre de stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger a presque doublé de 1997 à 2004;
- toutefois, cette progression du nombre des stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger n'est pas suivie d'une augmentation significative de leur pourcentage parmi l'ensemble des effectifs.

De 1981 à 2001, une part grandissante de l'ensemble des étudiants internationaux recensés dans les universités canadiennes ont fréquenté une université québécoise à la fin de la période. C'est ce que révèle le tableau 10. Les universités québécoises et ontariennes se retrouvent presque nez à nez quant au nombre d'étudiants internationaux accueillis en 2001, une situation qui dure en fait depuis 1994⁵⁰.

Par ailleurs, au regard du portrait de la situation de l'automne 2004, en nombre absolu et en proportion, les étudiants internationaux fréquentant une université québécoise se concentrent au premier cycle (13 201 sur 19 922, soit 66,3%). Cependant, dans l'ensemble de la population étudiante, ils sont proportionnellement plus nombreux au troisième cycle, où ils représentent 19,5% de l'effectif étudiant, et au deuxième cycle, où ils comptent pour 9,9%, alors que la proportion s'établit à 6,5% au premier cycle, comme l'illustre le tableau 11.

Tableau 9
Nombre d'étudiants internationaux et de stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger dans les universités québécoises aux trimestres d'automne, de 1982 à 2004

	1982*	1986*	1990*	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Étudiants internationaux (les trois cycles)											
Nombre	6 544	5 947	9 322	11 607	12 436	14 178	15 306	16 116	17 588	19 211	19 922
Indice 100	100	91	142	177	190	217	234	246	269	294	304
Population étudiante totale (%)				5,2	5,5	6,2	6,6	6,8	7,1	7,5	7,7
Stagiaires postdoctoraux											
Nombre				405	367	352	434	468	554	699	741
Indice 100				100	91	87	107	116	137	173	83
Population totale (%)				46,0	54,2	55,6	56,4	54,6	52,5	54,3	53,4

* Les données sont tirées de l'ouvrage du Conseil des universités (1992, p. 44).

Source : MELS, fichier GDEU (production en août 2004 et en octobre 2005).

Données compilées au CSE par Julien (2005), p. 18. Les données de l'année 2004 viennent d'une compilation du CSE effectuée en 2005 à partir de données fournies par le MELS.

Tableau 10
Répartition des étudiants internationaux selon la région canadienne, années 1981, 1991 et 2001 (en pourcentage)

	Québec	Ontario	Colombie-Britannique	Prairies	Provinces de l'Atlantique	Canada (100 %)
1981	22,2	52,0	8,1	10,7	7,1	23 537
1991	23,1	37,5	12,0	18,4	9,1	28 362
2001	30,0	31,8	17,3	12,2	8,7	58 928

Source : CIC (2003, p. 75, 77, 79, 81, 83 et 88). Données compilées au CSE par Julien (2005), p. 17.

Tableau 11
Proportion des étudiants internationaux et des stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger parmi l'effectif étudiant des universités québécoises, au trimestre d'automne 2004

	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	Total (les 3 cycles)	Stagiaires postdoctoraux
Effectif étudiant total (temps plein et partiel)	202 081	45 567	11 409	259 057	1 388
Nombre d'étudiants internationaux	13 201	4 500	2 221	19 922	741
Proportion d'étudiants internationaux	6,5%	9,9%	19,5%	7,7%	53,4%

Source : MELS, fichier GDEU (production en septembre 2005), données compilées au CSE.

50 Voir Julien (2005, p. 17) pour la série complète des données de 1980-2001.

Depuis deux décennies, une proportion croissante d'étudiants internationaux forme l'effectif étudiant de premier cycle. Cette proportion est passée de 2,5% en 1982 à 6,3% en 2003 puis à 6,5% en 2004. Au deuxième cycle, la proportion d'étudiants internationaux est passée de 6,8% à 10,0% au cours de la période 1982-2003 puis à 9,9% en 2004. Pendant ce temps, au troisième cycle, la proportion a fluctué, débutant à 16,2% en 1982, pour grimper à 23,4% en 1990 puis redescendre à 19,5% en 2004⁵¹.

D'où viennent les étudiants internationaux? Comme l'illustre le tableau 12, en 2003, les étudiants internationaux présents dans les universités québécoises venaient, pour la majorité, de la France, des États-Unis, du Proche-Orient et de l'Extrême-Orient, de l'Afrique, des autres pays d'Amérique et, enfin, des autres pays de l'Union européenne. Le bassin de recrutement des étudiants internationaux diffère entre les universités anglophones et les universités francophones. En effet, compte tenu des principaux pays de recrutement des étudiants internationaux déjà énumérés, les universités anglophones recrutent leurs étudiants internationaux principalement aux États-Unis ainsi qu'au Proche-Orient et à l'Extrême-Orient, alors

que leurs homologues francophones accueillent les étudiants venant de la France et de l'Afrique. Pour ce qui est des étudiants internationaux venant des autres pays d'Amérique ou de l'Union européenne, ils se répartissent de manière assez égale entre les universités francophones et les universités anglophones.

En comparaison de la situation de 1990, des changements sont survenus dans la composition des étudiants venant de l'étranger. En effet, toutes proportions gardées dans l'ensemble des étudiants internationaux, les étudiants africains étaient moins nombreux à fréquenter une université québécoise en 2003 qu'ils ne l'étaient en 1990, alors que les étudiants français l'étaient davantage (Julien, 2005, p. 26-27). Au regard de la situation de l'ensemble des universités canadiennes, en 2001, les universités québécoises accueillaient davantage d'étudiants venant de l'Europe et de l'Afrique, alors que, dans l'ensemble des universités canadiennes (y compris le Québec), la proportion d'étudiants asiatiques était plus importante qu'au Québec. Pour ce qui est des étudiants venant des autres pays d'Amérique, les proportions sont semblables (Julien, 2005, p. 51).

Tableau 12
Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon le pays de citoyenneté et la langue de l'établissement, au trimestre d'automne 2003

	Total		Universités anglophones		Universités francophones	
	N	%	%	%		
France	5 238	27,3	19,3	80,7		
États-Unis	2 395	12,5	93,8	6,2		
Autres pays d'Asie ¹	2 272	11,8	77,8	22,2		
Afrique subsaharienne	2 037	10,6	6,9	93,1		
Afrique du Nord	1 967	10,2	10,4	89,6		
Autres pays d'Amérique ²	1 571	8,2	46,8	53,2		
Union européenne (sans la France) ³	1 190	6,2	52,4	47,6		
Moyen-Orient	797	4,1	87,0	13,0		
Asie du Sud-Est ⁴	729	3,8	88,8	11,2		
Europe (hors de l'Union européenne)	538	2,8	50,9	49,1		
Autres pays d'Afrique ⁵	348	1,8	62,9	37,1		
Océanie	104	0,5	91,3	8,7		
Pays inconnu	25	0,1	68,0	32,0		
Total (207 pays)	19 211	100,0	45,2	54,8		

Source : MELS, fichier GDEU (production en août 2004), données compilées au CSE par Julien (2005), p. 26 et 36.

1. Proche-Orient et Extrême-Orient (sauf les pays de l'Asie du Sud-Est).

2. Amérique centrale, Amérique du Sud et Antilles.

3. Y compris la Chypre* dont la partie intégrée à l'Union européenne est plus peuplée que la partie sous contrôle militaire turc.

4. Corée du Sud, Hong Kong, Indonésie, Japon, Malaisie, Singapour et Taïwan. Cette catégorie a été conservée pour être conforme aux regroupements du Conseil des universités (1992) même si, après vérification, il a été constaté que certains de ces pays sont plutôt de l'Asie de l'Est.

5. Afrique australe et Afrique orientale.

51 Voir Julien (2005, p. 19) pour la série complète des données de 1982-2003.

Quelles universités les étudiants internationaux fréquentent-ils? Toujours selon le tableau 12, en 2003, les universités anglophones ont recruté 45,2% des quelque 19 000 étudiants internationaux présents dans les universités québécoises, contre 54,8% dans les universités francophones. Rappelons qu'en 1978, cette répartition s'établissait respectivement à 75% et 25% (Conseil des universités, 1992, p. 34). Pour contrer la faible présence des étudiants internationaux dans les universités francophones, cette année-là, l'État a instauré des droits de scolarité majorés auxquels les étudiants internationaux sont dorénavant assujettis et, à partir de 1979, il a conclu des ententes d'exemption relatives à ces droits avec les pays de la francophonie. Résultat : en 1990, les universités anglophones n'accueillaient plus que 44,6% des étudiants internationaux (Conseil des universités, 1992, p.35), une proportion qui n'a pas varié substantiellement depuis. Malgré ces gains des universités francophones, soulignons la force relative de la présence des étudiants internationaux dans les universités anglophones encore aujourd'hui. Deux indicateurs en témoignent. Parmi l'ensemble de la population étudiante québécoise à temps plein et à temps partiel, les étudiants

fréquentant les universités anglophones ne constituaient que 25% de la population étudiante totale en 2003-2004, alors que 45,2% des étudiants internationaux s'y trouvaient à l'automne 2003⁵². En corollaire, à l'automne 2003, la population étudiante des établissements anglophones se composait de 13,6% d'étudiants internationaux (soit 8 677 sur 63 612), contre 5,5% dans les établissements francophones (10 534 sur 192 242).

En 2003, comme le montre le tableau 13, toutes les universités québécoises sans exception accueillaient des étudiants internationaux. Si l'on considère l'ensemble des étudiants internationaux, on constate que ceux-ci se concentrent à l'Université McGill, l'Université Concordia, l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'UQAM. Toutefois, si l'on en juge par leur représentation parmi l'ensemble de la population étudiante de chacun des établissements, l'INRS et l'École Polytechnique se hissent aux premiers rangs, aux côtés de l'Université McGill, avec quelque 18% d'étudiants internationaux parmi leur population étudiante. À l'Université Concordia, la proportion s'établit à environ 10%. C'est ce qu'illustre le tableau 14.

Tableau 13
Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon l'université et le cycle d'études, au trimestre d'automne 2003

	Total		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	N	%	N	%	N	%	N	%
McGill	5 401	28,1	3 945	31,0	931	21,0	525	25,5
Concordia	3 076	16,0	2 382	18,7	557	12,6	137	6,7
Montréal	2 631	13,7	1 552	12,2	671	15,2	408	19,8
Laval	1 951	10,2	918	7,2	653	14,8	380	18,4
UQAM	1 865	9,7	1 197	9,4	518	11,7	150	7,3
Polytechnique	1 024	5,3	791	6,2	148	3,3	85	4,1
HEC	987	5,1	721	5,7	218	4,9	48	2,3
Sherbrooke	703	3,7	257	2,0	274	6,2	172	8,3
UQTR	499	2,6	341	2,7	136	3,1	22	1,1
UQO	247	1,3	169	1,3	78	1,8	NSP	
Bishop's	200	1,0	200	1,6	NSP		NSP	
ETS	170	0,9	116	0,9	31	0,7	23	1,1
UQAR	168	0,9	46	0,4	97	2,2	25	1,2
UQAC	144	0,7	68	0,5	52	1,2	24	1,2
INRS	90	0,5	NSP		36	0,8	54	2,6
UQAT	30	0,2	20	0,2	6	0,1	4	0,2
ENAP	23	0,1	NSP		20	0,5	3	0,1
TELUQ	2	0,0	2	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	19 211	100,0	12 725	100,0	4 426	100,0	2 060	100,0

Source : MELS, fichier GDEU (production en août 2004), compilation du CSE par Julien (2005), p. 41.

52 Pourcentage calculé par le CSE à partir des données du MELS, 2005, p. 152.

Tableau 14
Proportion des étudiants internationaux
parmi l'ensemble des étudiants à temps
plein et à temps partiel de chacune
des universités québécoises,
au trimestre d'automne 2003

	N	%
INRS	90	18,8
Polytechnique	1 024	18,0
McGill	5 401	17,7
Concordia	3 076	10,1
HEC	987	8,7
Bishop's	200	7,4
Montréal	2 631	6,7
Laval	1 951	5,4
UQTR	499	5,0
UQAM	1 865	4,7
UQO	247	4,6
ETS	170	3,7
Sherbrooke	703	3,7
UQAR	168	3,4
UQAC	144	2,2
ENAP	23	1,4
UQAT	30	1,3

Source : MELS, fichier GDEU (production en août 2004), compilation du CSE, Julien (2005), p. 42.

Une nuance s'impose cependant : la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005 auprès des vice-recteurs et des directeurs responsables de l'internationalisation a permis de souligner que, dans certains établissements, l'accueil des étudiants internationaux constitue l'activité internationale dominante, et ce, même si la part de ces

étudiants sur l'ensemble de la population étudiante n'est pas parmi les plus élevées au Québec. En outre, les personnes consultées ont précisé que la diversité culturelle des étudiants dans leur établissement est bien supérieure à ce que le portrait statistique permet de révéler, car les données répertoriées se limitent, pour l'essentiel, aux étudiants titulaires d'un visa de séjour pour études. Il s'agit d'une définition restrictive de la mobilité étudiante entrante.

Quels programmes d'études choisissent-ils? Considérant l'ensemble des étudiants internationaux des trois cycles d'études à l'automne 2003, on remarque d'abord que ces étudiants sont plus nombreux dans le domaine non applicable, dans lequel sont classés, par exemple, ceux qui font des études préparatoires à un programme donné. Ce résultat souligne notamment un défi important au regard de la mise à jour des connaissances des étudiants internationaux, avant qu'ils n'entreprennent des études dans les programmes réguliers. Par ailleurs, les étudiants internationaux optent, dans une plus forte proportion, pour les domaines de l'administration, des sciences appliquées et des sciences humaines, comme en témoigne le tableau 15. Ce portrait demeure assez fidèle aux trois cycles d'études, sauf dans le cas du troisième cycle en ce qui concerne l'administration, où une proportion moindre d'étudiants internationaux s'orientent vers ces programmes. Par contre, à ce cycle, les étudiants internationaux sont plus nombreux à opter pour une formation en sciences pures et en sciences de la santé. Au regard des choix scolaires des étudiants internationaux selon le pays d'origine, en 2003, les Français ont opté en plus grand nombre pour des études

Tableau 15
Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon le domaine
et le cycle d'études, au trimestre d'automne 2003 (en pourcentage)

	Total	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
	N = 19 211	N = 12 725	N = 4 426	N = 2 060
Domaine non applicable*	22,9	28,4	16,6	2,1
Administration	18,7	18,3	24,9	7,1
Sciences appliquées	18,2	15,5	22,0	26,7
Sciences humaines	15,8	16,4	11,9	20,2
Sciences pures	7,3	5,7	6,9	18,3
Lettres	5,0	6,1	1,7	5,4
Sciences santé	3,9	1,8	6,3	11,6
Étud. plurisect.	3,2	3,8	1,9	2,2
Arts	2,4	2,6	2,4	1,1
Sciences de l'éducation	1,6	1,0	2,4	3,9
Droit	1,1	0,3	3,1	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

* Domaines d'études non applicables : études préparatoires, études libres, auditeurs, microprogrammes, etc.

Source : MELS, fichier GDEU (production en août 2004), compilation du CSE par Julien (2005), p. 44.

Tableau 16
Représentation des étudiants internationaux parmi la population étudiante à temps plein et à temps partiel dans chacun des domaines, selon le cycle d'études, dans les universités québécoises, au trimestre d'automne 2003 (en pourcentage)

	Total	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
Domaine non applicable*	17,5	18,8	12,7	39,8
Sciences pures	11,2	8,0	15,2	24,8
Étud. plurisect.	10,5	9,7	11,7	31,5
Sciences appliquées	9,8	7,3	14,6	27,3
Lettres	7,7	7,5	5,0	18,6
Sciences humaines	6,5	5,5	8,5	13,6
Administration	6,1	5,3	7,8	22,8
Arts	5,0	4,2	10,4	7,9
Droit	4,1	1,0	16,5	21,3
Sciences santé	3,8	1,5	9,9	17,5
Sciences de l'éducation	1,3	0,6	4,2	13,6

* Domaines d'études non applicables : études préparatoires, études libres, auditeurs, microprogrammes, etc.

Source : MELs, fichier GDEU (production en août 2004), compilation du CSE par Julien (2005), p. 45.

en administration, en sciences humaines et en sciences appliquées. Les Américains ont choisi davantage les sciences humaines, tandis que les Chinois, les Marocains et les Tunisiens se sont concentrés en administration et en sciences appliquées (Julien, 2005, p. 47).

Par ailleurs, si l'on considère la représentation des étudiants internationaux parmi la population étudiante dans chacun des domaines d'études, exception faite de la catégorie « domaine non applicable » et des études plurisectorielles, c'est en sciences pures, en sciences appliquées, en lettres et en sciences humaines que l'on trouve une plus grande proportion d'étudiants internationaux. Le tableau 16 apporte des précisions à ce sujet selon le cycle d'études.

Quelles difficultés se posent aux universités québécoises en ce qui concerne l'accueil des étudiants internationaux? Au cours de la consultation menée par le Conseil dans le milieu universitaire à l'hiver 2005, auprès des administrateurs universitaires, trois principales difficultés ont été soulevées, soit les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux, les modalités d'exemption relatives à de tels droits et le financement des universités dans le cas précis de l'accueil des étudiants internationaux. Il s'agit là, selon le Conseil, de trois facettes différentes d'un même problème. On notera toutefois que la façon de définir ces difficultés et les suggestions quant aux solutions permettant de les pallier varient selon les établissements.

Ainsi, dans plusieurs établissements, les personnes consultées dénoncent le fait que les droits de scolarité supplé-

mentaires exigés des étudiants internationaux soient si élevés. Cette situation, soutiennent-elles, pourrait limiter le nombre d'étudiants internationaux accueillis au Québec, en particulier ceux en provenance de pays en émergence et ceux de cycles supérieurs. On précise que les obstacles au recrutement des étudiants de cycles supérieurs affectent, par conséquent, le développement de la recherche universitaire, ainsi que toute l'économie québécoise, en raison du fait que les universités québécoises et canadiennes participent pour une large part à la production scientifique nationale, et cela, dans une proportion supérieure à ce qui est observé dans les pays de l'OCDE. Pour pallier ces difficultés de recrutement des étudiants internationaux, certains établissements de très grande taille offrent des bourses d'exemption aux étudiants internationaux de troisième cycle⁵³, une pratique qui n'a pas cours dans les établissements dont les ressources sont insuffisantes. À l'inverse, selon quelques personnes venant d'établissements des grands centres urbains, les frais de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux dans les universités québécoises paraissent plutôt faibles, comparativement aux autres systèmes universitaires en Amérique du Nord. D'après elles, la formation peu coûteuse offerte au Québec pourrait être perçue par les étudiants internationaux comme étant de moins bonne qualité, ce qui pourrait s'avérer un obstacle au recrutement international.

53 Selon l'enquête menée par l'AUCS en 1999, une proportion non négligeable des établissements d'enseignement supérieur canadiens offrent des bourses réservées aux étudiants internationaux : 39 % aux cycles supérieurs et 36 % au premier cycle (Knight, 2000, p. 60).

Par ailleurs, les modalités d'exemption relatives aux droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux suscitent une insatisfaction quasi généralisée parmi les administrateurs universitaires consultés. Les difficultés soulevées ont trait notamment :

- à l'attribution de ces exemptions à des fins diplomatiques plutôt que sur la base de l'excellence du dossier scolaire des étudiants;
- au nombre trop restreint d'exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires accordées par les établissements eux-mêmes;
- au traitement inéquitable des étudiants canadiens occasionné par le fait que ces derniers paient des droits de scolarité plus élevés que les étudiants internationaux exemptés des droits supplémentaires.

Finalement, le financement des universités hôtes des étudiants internationaux pose problème selon les administrateurs consultés. De l'avis de certains interlocuteurs, les étudiants d'origine étrangère – qu'ils aient un statut international ou qu'ils soient résidents permanents depuis peu – nécessitent plus d'encadrement que leurs homologues québécois. En outre, l'application de la règle de financement des universités pour ce qui touche les étudiants faisant l'objet d'un échange pose problème dans le cas particulier des étudiants français⁵⁴. Ainsi, les universités qui accueillent un nombre important d'étudiants français sont pénalisées sur le plan financier. Par conséquent, certaines d'entre elles sont en train de réviser leur politique d'admission des étudiants faisant l'objet d'un échange, dans l'optique de diversifier les pays partenaires et de limiter le nombre d'étudiants français.

Quelles sont les retombées de l'accueil des étudiants internationaux pour les universités québécoises? Toujours selon les données tirées de la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005, l'accueil des étudiants internationaux permet de :

- pallier la baisse de l'effectif étudiant reliée à la chute démographique des jeunes adultes au Québec;
- recruter des étudiants de qualité;
- contribuer aux travaux de recherche menés dans les universités;
- enrichir l'enseignement des manières de faire et de penser par l'apport des étudiants de diverses cultures et, de ce fait, internationaliser la formation des étudiants québécois sur le campus – «the internationalisation at home»;
- assurer le rayonnement des universités québécoises à l'étranger au moment où les étudiants internationaux retournent dans leur pays d'origine.

Les données colligées soulignent l'importance que le Conseil accorde à la poursuite de l'évaluation des retombées de la présence des étudiants internationaux dans

les universités québécoises. Il y aurait, ici aussi, une avenue intéressante de recherche à explorer dans l'avenir, notamment par une opération de relance auprès des étudiants internationaux au terme de leur formation au Québec.

Les étudiants nationaux effectuant un séjour à l'étranger

La mobilité des étudiants nationaux en formation à l'étranger est une réalité plus difficile à cerner que celle des étudiants internationaux. Les données recueillies à l'échelle provinciale n'incluent pas toutes les situations possibles de mobilité. Par exemple, les statistiques de l'OCDE font état des Canadiens et Canadiennes en formation à l'étranger, sans préciser la province d'origine. La consultation menée par le Conseil apporte un éclairage additionnel quant à l'ampleur de ce phénomène, mais elle ne permet pas d'établir un portrait complet de la situation.

Dans l'ensemble des activités internationales, la mobilité des étudiants canadiens durant leur formation est perçue comme une activité importante. En effet, selon l'enquête menée par l'AUCC en 1999 auprès des administrateurs universitaires (Knight, 2000, p. 35), 47% d'entre eux manifestent un intérêt élevé quant aux expériences de séjour de formation à l'étranger pour les étudiants de leur établissement et 42%, un intérêt moyen. En dépit de cet intérêt manifeste, dans les faits, on dresse un constat de faible mobilité des étudiants nationaux. Ainsi, moins de 1% de la population étudiante canadienne aurait effectué un séjour de formation à l'étranger cette année-là (Knight, 2000, p. 41). En 2001, pour l'ensemble du Canada, on dénombrait 29 326 Canadiens en formation dans l'un des pays membres de l'OCDE (2004a, p. 110), ce qui équivaut à un peu plus de 3% de la population universitaire canadienne en 2001-2002⁵⁵. Au Québec, répertoriant les étudiants qui, à l'automne 2003, ont participé à un court séjour de formation à l'étranger, que ce soit dans le cadre d'un programme d'échange (ex.: les «programmes CREPUQ») ou du Programme de bourses pour de courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec (PBCSE), on compte quelque 1 135 étudiants dans cette situation, ce qui représente, selon Julien (2005, p. 62), 0,8% de la population étudiante universitaire à temps plein (soit 1 135 sur 142 163). Il s'agit certes d'un portrait incomplet de la mobilité étudiante au Québec, qui tend nettement à sous-évaluer la mobilité des étudiants québécois.

⁵⁴ Voir la section 2.1.3, p. 34, pour obtenir de plus amples informations sur le cas du financement des établissements concernant la règle de la parité dans la situation des étudiants faisant l'objet d'un échange.

⁵⁵ Calcul du CSE effectué à partir des données de Statistique Canada (2004).

Selon la consultation effectuée par le Conseil à l'hiver 2005, dans certaines universités de très grande taille, la mobilité des étudiants québécois serait en croissance. On estime que la proportion des étudiants qui auront effectué un séjour de formation à l'étranger au terme de leurs études universitaires sera de 10 % à 15 % des diplômés⁵⁶. Par contre, dans certaines universités situées en région ainsi que dans une école professionnelle, la mobilité des étudiants québécois est jugée faible. Les moyens utilisés par les établissements pour encourager la mobilité des étudiants nationaux sont diversifiés : les PEE de la CREPUQ, le PBCSE, les cursus intégrés de formation, les stages à l'étranger et les programmes de mobilité propres à certains établissements⁵⁷. Plusieurs interlocuteurs mentionnent que le PBCSE a permis d'accroître de manière importante la mobilité de leurs étudiants. Par exemple, dans un établissement, on estime que ce programme a permis de quadrupler le nombre d'étudiants qui participent à un séjour de formation dans un établissement étranger, en comparaison de la situation qui avait cours avant l'instauration de ce programme de bourses.

En ce qui touche les difficultés liées à l'organisation de la mobilité des étudiants des universités québécoises vers l'étranger, divers facteurs sont mis en cause. Ainsi, selon les vice-recteurs et les directeurs des bureaux internationaux consultés par le Conseil en 2005, les facteurs suivants freinent la mobilité des étudiants :

- certaines modalités restrictives au regard de l'application du PBCSE qui excluent bon nombre d'étudiants désireux de vivre une expérience de mobilité⁵⁸;
- dans certaines universités où la mobilité des étudiants nationaux est forte, l'insuffisance des sommes allouées au PBCSE pour satisfaire à la demande des étudiants qui veulent séjourner à l'étranger;
- le décalage des semestres entre les universités québécoises et celles situées à l'étranger;
- la difficulté à inscrire un séjour de formation à l'étranger dans les formations professionnelles incluant des stages ou offertes selon une formule coopérative (sur cet aspect, les avis des personnes interrogées divergent);
- les formes de pression que peuvent parfois exercer les professeurs pour retenir localement les meilleurs étudiants de cycles supérieurs dans leur groupe de recherche, afin qu'ils participent à l'avancement de leurs travaux;
- le trop court laps de temps alloué au baccalauréat, soit un horizon de trois ans de formation, pour la réalisation d'un séjour de formation à l'étranger.

Les retombées de la mobilité des étudiants nationaux mentionnées par les administrateurs des universités québécoises consultés par le Conseil en 2005 sont en rapport avec ce qu'expriment sur le sujet les étudiants

en situation de mobilité. Ainsi, du point de vue de ces administrateurs, pour les étudiants québécois de premier cycle, les séjours de formation à l'étranger les sensibilisent aux autres cultures et, dans cette foulée, favorisent chez eux l'acquisition d'habiletés interculturelles. Aux cycles supérieurs, l'acquisition d'une expertise scientifique est évoquée.

2.2.1.3 La mobilité professorale

La mobilité professorale s'effectue, entre autres, par la participation des professeurs à des conférences internationales, leur collaboration à des groupes de recherche de calibre international, leurs séjours à l'étranger comme professeurs invités ou au cours d'une année sabbatique ou encore l'enseignement dispensé à l'étranger. Elle est un vecteur important de l'internationalisation des universités québécoises puisque, pour l'essentiel, le développement des activités internationales repose sur les initiatives des professeurs. Selon les données recueillies lors de la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005, la mobilité professorale est considérée par les administrateurs interrogés comme un levier significatif et peu coûteux de l'internationalisation des universités. Toutefois, peu de programmes soutiennent la mobilité professorale. En voici deux exemples. Le CCIFQ administre un programme de mobilité professorale dans le but de favoriser les échanges de professeurs et de promouvoir la mise sur pied de cursus intégrés de formation entre les universités françaises et les universités québécoises. Des allocations sont alors versées aux professeurs participants, aux fins du déplacement et du séjour au moment de l'échange (CCIFQ, 2004a). L'Université de Montréal soutient financièrement un programme de mobilité professorale en rapport avec ses objectifs propres d'internationalisation (Université de Montréal, 2005). Le soutien offert aux professeurs repose sur un financement croisé : l'Université de Montréal assume les coûts du séjour du professeur invité et, à l'inverse, l'université partenaire à l'étranger supporte les coûts de déplacement du professeur de l'Université de Montréal. En dépit de ces quelques exemples, il reste que le portrait de la mobilité professorale est fort limité, puisque

56 En bout de course, il est difficile de comparer les taux de mobilité des étudiants nationaux de diverses sources, ne sachant trop à quel ensemble ces étudiants se comparent.

57 Par exemple, le programme *Passeport sur le monde* de l'École des hautes études commerciales de Montréal (HEC Montréal) de même que le *Profil international* et le programme *Atlas* de l'Université Laval.

58 À titre d'exemple d'application du PBCSE, mentionnons des difficultés de reconnaissance des acquis de formation au terme du séjour à l'étranger qui ont engendré, dans certains cas, l'obligation pour les étudiants de rembourser, en tout ou en partie, la bourse octroyée.

aucune donnée n'est colligée de façon systématique dans les universités québécoises sur le sujet. Le peu de données recueillies laisse cependant croire que le soutien à la mobilité professorale pourrait être déficient.

2.2.1.4 La formation transfrontalière

La formation transfrontalière renvoie ici aux activités de formation offertes en sol étranger et qui s'effectuent par la mobilité des programmes ou des cours, des établissements ou du corps professoral. On y inclut les cours et les programmes franchisés, la formation offerte à distance et soutenue par les TIC⁵⁹, les campus satellites, le jumelage avec un établissement étranger en vue d'offrir la formation, etc.

Selon l'OCDE (2004a, p. 60), les universités canadiennes seraient peu actives dans la formation transfrontalière, comparativement à leurs homologues des États-Unis, de l'Australie ou du Royaume-Uni. Une enquête de l'AUCC menée en 1999 révèle que 42% des 66 établissements canadiens faisaient activement la mise en marché et l'exportation de produits éducatifs. Parmi ceux-ci, seulement 8% avaient un niveau élevé d'activité, alors que 62% avaient un niveau d'activité moyen (Knight, 2000, p. 65-66). L'AUCC conclut, sur la base de cette enquête, que l'intérêt des universités canadiennes pour la formation transfrontalière est « nouveau », mais « en expansion » (Knight, 2000, p. 65). Quelques années plus tard, Knight (2004, p. 57) confirmait que les universités canadiennes sont plus axées sur la mobilité étudiante, les collaborations internationales en recherche et le renforcement des capacités des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays en émergence, malgré une diminution des activités dans ce secteur, que sur la formation transfrontalière. Toutefois, selon l'auteure, « la situation évolue progressivement et pourrait s'avérer très différente dans dix ans » (Knight, 2004, p. 57).

Les données recueillies sur la formation transfrontalière offerte par les universités québécoises sont limitées, car la déclaration de ces activités auprès du MELS n'est pas obligatoire. D'après les données compilées par Julien (2005, p. 56), les universités québécoises auraient offert de la formation à 1 723 étudiants d'origine étrangère dans le cadre d'une formation « délocalisée » à l'automne 2003, c'est-à-dire dans le pays d'origine de ces étudiants. La consultation menée par le Conseil auprès des administrateurs universitaires a permis de constater qu'il s'agit bel et bien de données incomplètes.

Selon cette consultation menée à l'hiver 2005, la formation transfrontalière est pratiquée de manière inégale parmi les universités québécoises : ce ne sont pas tous les établissements qui s'y engagent et ceux qui le font se concentrent dans des créneaux particuliers de forma-

tion. Ainsi, six universités québécoises s'engagent dans ce genre d'activités, un plus grand nombre d'établissements offrent quelques activités seulement, alors que d'autres ont refusé d'y participer jusqu'à maintenant.

Au cours de la consultation menée par le Conseil auprès des administrateurs universitaires, c'est principalement de la formation délocalisée qu'il a été question. Selon ce type de formation transfrontalière, les professeurs des établissements québécois sont appelés à enseigner à l'étranger la totalité ou une partie des cours d'un programme, en collaboration avec des professeurs de l'autre pays. Cet enseignement donne droit ou non à des crédits. Dans le premier cas, il conduit à l'obtention d'un diplôme décerné par l'établissement québécois ou à la bidiplomation. L'établissement étranger peut participer au recrutement des candidats, mais l'établissement québécois se réserve généralement le droit de refuser toute personne ne répondant pas aux exigences établies. Bref, cet exemple de formation transfrontalière n'épuise pas l'ensemble des cas de figure possibles.

Le contrôle de la qualité de la formation est au cœur des débats actuels entourant la formation transfrontalière. D'après la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005, chez les administrateurs qui ont manifesté leur réticence pour ce qui est d'offrir des activités de formation transfrontalière, les raisons invoquées sont de deux ordres. D'abord, on mentionne le nombre limité de professeurs et la croissance de l'effectif étudiant dans certains établissements. Dans ces conditions, dégrever certains professeurs de leurs tâches d'enseignement au Québec pour des activités de formation à l'étranger met en péril la qualité de la formation offerte localement. En outre, on émet des réserves quant à la qualité des formations dispensées par les établissements québécois à l'étranger. Le contrôle de la qualité paraît difficile à exercer. On s'interroge, par conséquent, sur la valeur du diplôme décerné : est-elle la même que celle du diplôme qui sanctionne la formation dispensée au Québec? En contrepartie, les administrateurs consultés venant des universités québécoises actives à l'étranger affirment avoir mis en place des procédures d'évaluation en vue de contrôler la qualité de la formation offerte à l'étranger. La condition première semble le choix de l'université partenaire à l'étranger. Dans les cas où

59 Notons que, dans le cadre du présent avis, le Conseil a fait le choix de ne pas développer ce mode de formation transfrontalière soutenu par les TIC. Il s'agit d'une question complète en soi qui demande un développement particulier, lequel n'a pu être mené ici. Le Conseil y a d'ailleurs consacré son rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Pour de plus amples informations sur la question, veuillez consulter cet ouvrage (CSE, 2000a).

l'expérience de formation transfrontalière s'est avérée non concluante, on a mis fin à l'activité (ex. : formation de premier cycle; participation à un consortium de formation à distance soutenue par les TIC).

Somme toute, selon les informations recueillies, seuls quelques programmes de formation peuvent être délocalisés. C'est le cas des programmes en administration, particulièrement au deuxième cycle. En corollaire, les administrateurs interrogés affirment que la formation transfrontalière est difficile à mettre sur pied dans les cas suivants :

- les programmes de premier cycle, parce que les étudiants ne sont pas assez autonomes;
- les programmes de maîtrise en recherche et de doctorat, parce que les étudiants exigent plus d'encadrement, exception faite des cotutelles de thèse de doctorat qui procèdent selon des modalités d'encadrement prédéterminées;

- les programmes de sciences appliquées, parce qu'ils nécessitent l'accès à des infrastructures spécialisées et difficilement exportables.

2.2.1.5 L'aide au développement

Historiquement, dans les universités québécoises, les activités internationales ont débuté par la voie de la recherche et de l'aide au développement. Si les collaborations internationales en recherche se sont intensifiées, il en va autrement de ces dernières. Selon Bond et Lemasson (1999, p. 267), la diminution des fonds publics accordés à l'ACDI au début des années 1990 a entraîné une diminution des subventions attribuées aux universités pour la réalisation de projets d'aide au développement. Ils en concluent que « l'aide au développement a été par conséquent reléguée au second plan et son influence considérablement réduite, à tel point que certains s'interrogent aujourd'hui sur sa pérennité dans certains établissements universitaires ».

QUELQUES EXEMPLES DE FORMATION TRANSFRONTALIÈRE

HEC MONTRÉAL

HEC Montréal offre de la formation dans diverses régions du monde, dont l'Asie, le Moyen-Orient, l'Amérique latine, l'Afrique et l'Europe de l'Est. Quatre axes de développement des activités de formation transfrontalière sont regroupés autour de l'entité « Projets internationaux », à savoir l'appui aux établissements, la formation conduisant à un diplôme, la formation des cadres et des dirigeants ainsi que les services-conseils et les études appliquées.

- Au chapitre de l'appui aux établissements, HEC Montréal a soutenu l'Académie des sciences de Bucarest dans la mise sur pied d'un programme de MBA, en collaboration avec l'Université d'Ottawa.
- Les formations dispensées à l'étranger comprennent des programmes offerts par les professeurs de HEC Montréal et menant à un diplôme de cet établissement. Par exemple, des formations ont été dispensées en Chine. Cet axe de développement est appelé à croître au cours des prochaines années.
- La formation continue des cadres et des dirigeants à l'étranger comprend des projets visant à actualiser leur savoir-faire. Par exemple, de la formation a été offerte aux cadres avec la Banque africaine de développement.
- Les services-conseils et les études appliquées sont offerts aux entreprises étrangères.

Source : Duclos, 2005, p. 19.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC)

L'UQAC est une université active dans la formation transfrontalière. Au total, cette université offre une vingtaine de programmes d'enseignement délocalisés, dans le domaine de l'administration, en partenariat avec des universités du

Maroc, du Liban, de la Chine et de la Colombie. Par exemple, on y offre des programmes tels que la maîtrise en gestion des organisations, la maîtrise en gestion de projets et le baccalauréat en administration. Au Maroc et au Liban, on a enregistré une augmentation constante de l'effectif, en particulier dans le programme de maîtrise en gestion des organisations. Les étudiants inscrits à ces programmes se voient décerner un diplôme de l'UQAC.

Source : UQAC, 2004.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)

L'École des sciences de la gestion de l'UQAM offre de la formation sur quatre continents, dans les pays de l'Amérique latine, du Maghreb, du Moyen-Orient, de l'Europe et de l'Afrique. Le programme de MBA pour cadres est offert dans seize pays. Le baccalauréat en informatique et génie logiciel est offert au Liban. Les formules empruntées sont nombreuses : double diplomation avec l'université partenaire, simple délocalisation ou formation en entreprise.

Source : UQAM, École des sciences de la gestion.

TÉLÉ-UNIVERSITÉ (TELUQ-UQAM)

La Télé-Université a pour mandat la formation à distance soutenue par les TIC dans tout le réseau de l'Université du Québec. Entre autres orientations, elle doit permettre d'accroître le nombre de cours et de programmes offerts à distance, notamment à l'échelle internationale. En cela, la Télé-Université doit favoriser l'internationalisation de la formation à distance dans ce réseau.

Source : TELUQ-UQAM, 2003.

La consultation menée à l'hiver 2005 auprès des administrateurs des universités québécoises révèle que les activités d'aide au développement occupent des positions diverses dans les priorités accordées aux activités internationales des universités et que, de ce fait, celles-ci s'y engagent selon des intensités variables. Voici les constats qu'on peut en dresser :

- Cinq établissements continuent d'inscrire l'aide au développement dans leurs priorités. Ils se consacrent alors au renforcement des capacités des systèmes universitaires des pays en émergence. Par exemple, dans un établissement, les activités d'aide au développement ont été recentrées dans l'axe de leur mission, afin qu'elles appuient le développement des activités universitaires menées sur le plan local.
- Certains établissements interviennent dans un nombre restreint de projets, tout en notant la lourdeur d'un tel engagement compte tenu des ressources qu'ils doivent consentir.
- Dans d'autres établissements, on en est en fin de projet ou on s'est retiré de ce type d'activités, ne prévoyant pas s'y investir dans l'avenir. Par exemple, dans un établissement, ce sont les étudiants qui sont porteurs des activités d'aide au développement et qui réalisent de tels projets, en toute autonomie.
- Dans un établissement, on mentionne que cela ne fait pas partie de la mission.

Les personnes interrogées ont également mentionné des moyens indirects d'aider les pays en émergence, que ce soit par le recrutement d'étudiants originaires de ces pays, la formation continue offerte à leurs administrateurs publics, la formation transfrontalière dans ces pays et les projets de recherche visant à étudier une problématique de ces pays (ex. : le SIDA).

Notons en terminant que, dans les établissements où les activités d'aide au développement ont été délaissées, les administrateurs invoquent diverses raisons, dont la diminution du financement de l'ACDI et les divergences d'objectifs entre les programmes de financement de cet organisme et les créneaux de l'établissement, le peu de retombées de ces collaborations sur la mission de l'établissement ainsi que la non-valorisation des activités d'aide au développement dans la carrière professorale, en comparaison des activités de recherche par exemple.

2.2.1.6 L'internationalisation de la formation

Comme la mobilité demeure l'apanage d'une minorité d'étudiants des universités québécoises, l'internationalisation des curriculums constitue un moyen important de soutenir l'internationalisation de la formation. Il s'agit là, selon Groenmings et Wiley (1990), du vrai défi de l'internationalisation. Selon Gacel (2004), internationaliser le

curriculum, c'est intégrer dans le programme d'études des connaissances, des habiletés et des attitudes à développer chez les étudiants pour favoriser l'ouverture à la diversité culturelle au regard de leur domaine d'études, c'est-à-dire :

- une ouverture et une sensibilité aux autres cultures, ainsi que la prise de conscience du fait que leur vision du monde n'est pas partagée par tous;
- une conscience interculturelle afin qu'ils puissent la mettre en application dans l'analyse des phénomènes et des problématiques de recherche;
- des habiletés de communication interculturelle intégrant, outre la maîtrise des langues étrangères, la capacité d'entrer en relation avec des personnes d'autres cultures, la capacité de résoudre les conflits de manière coopérative ou d'agir comme médiateur dans des situations interculturelles;
- des attitudes d'empathie, d'ouverture, de flexibilité, d'acceptation et d'appréciation de la différence, de mise à distance des stéréotypes, d'adaptation et de confiance en soi dans les expériences à l'étranger;
- des connaissances au regard de l'état de la planète dans diverses sphères de l'activité humaine, que ce soit sur le plan politique, économique, social, culturel ou scientifique, et au regard de problèmes mondiaux tels que la santé, l'environnement ou l'alimentation;
- une connaissance dynamique des langues étrangères, par la mise en contexte de ces langues dans la réalité sociale et culturelle du ou des pays utilisateurs;
- des connaissances historiques sur les phénomènes en jeu, ainsi qu'une capacité à cerner certains éléments de prospective découlant des tendances observées;
- la capacité de se projeter comme « citoyen du monde » au regard d'enjeux globaux;
- une pensée critique et la capacité d'« apprendre à désapprendre ».

L'internationalisation des curriculums représente une orientation nouvelle pour les établissements québécois, selon la conclusion qui se dégage de la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005. La plupart du temps, la révision des programmes constitue le moment privilégié pour internationaliser le curriculum, conformément aux politiques institutionnelles en matière d'enseignement. L'opération est en cours dans la majorité des établissements. Certains semblent avoir terminé l'exercice. D'autres paraissent l'entamer, comptant davantage, pour le moment du moins, sur une sensibilisation des professeurs à l'introduction de la dimension internationale dans leurs cours. Quel que soit l'état d'avancement de la révision des programmes au sein de leur établissement, les personnes consultées précisent que l'internationalisation des curriculums s'effectue à une vitesse variable d'un domaine d'études à l'autre. Certains programmes, par leur nature même, ont d'emblée un

contenu international, comme l'histoire, les langues ou le commerce international. Ce constat ressortait également de l'enquête de l'AUCC (Knight, 2000, p. 49) conduite dans l'ensemble des établissements canadiens.

Par ailleurs, d'autres voies mènent à l'internationalisation de la formation :

- les cursus intégrés de formation entre une unité d'enseignement et de recherche d'une université québécoise et son homologue à l'étranger;
- l'offre de quelques cours d'un programme dans d'autres langues, en anglais ou en espagnol par exemple;
- la participation des professeurs à des recherches d'envergure internationale, laquelle favorise, entre autres, l'enrichissement des méthodes de recherche et l'accès à des infrastructures de recherche;
- la diversité culturelle de l'effectif étudiant, pour autant que ces différences culturelles soient mises à profit dans l'enseignement;
- la diversité culturelle du corps professoral.

En ce qui touche ce dernier facteur, dans une enquête portant sur le recrutement des professeurs dans les universités québécoises, Lehoux, Picard et Roy (2004) ont noté que 20,5 % des professeurs recrutés, durant la période de janvier 1997 à décembre 2002, étaient des ressortissants étrangers. À ce pourcentage s'ajoutent 10,5 % de professeurs nouvellement recrutés, ayant la citoyenneté canadienne, mais étant à l'étranger au moment de leur recrutement. Au total, 31 % des professeurs recrutés l'ont été sur la scène internationale. Sur la base de ces données, dans le *Rapport annuel 2002-2003 sur l'état et les besoins de l'éducation*, le Conseil concluait d'ailleurs que « le marché international est demeuré une source significative de recrutement des professeurs sur laquelle les universités québécoises ont pu compter dans l'ensemble » (CSE, 2003, p. 43).

2.2.2 Le processus d'internationalisation

Sur un plan conceptuel, Knight et de Wit (1995) ont proposé un modèle d'internationalisation des universités. Selon ce modèle et conformément à la définition retenue par ces auteurs, l'internationalisation est représentée comme un processus d'innovation, cyclique et non séquentiel, fondé sur six étapes :

- la **sensibilisation** à l'internationalisation, où les acteurs universitaires prennent conscience des besoins de mener des activités internationales, des buts visés par ces activités et des bénéfices escomptés;
- l'**engagement** effectif des divers groupes d'acteurs de l'université à cette fin, à chacun des niveaux de la hiérarchie universitaire;
- la **planification**, y compris l'identification des besoins ainsi que la détermination des objectifs, des priorités et

des stratégies d'internationalisation;

- l'**organisation** et la mise sur pied des activités internationales, dont la structure organisationnelle à mettre en place et le choix des principes directeurs pour guider les interventions;
- l'**évaluation** de ces activités et le réinvestissement de ces expériences dans la suite des activités internationales;
- la **reconnaissance** des acteurs pour les activités internationales effectuées (Knight et de Wit, 1995, p. 25-28).

Dans la présente section, nous tentons de décrire le processus d'internationalisation qui a cours dans les universités québécoises. Nous repérons, en particulier, les outils de planification des activités internationales et les modes d'organisation de ces activités, y compris les principes directeurs de l'internationalisation, le rôle et les responsabilités des divers groupes d'acteurs et des unités administratives responsables de l'internationalisation et la mise en place du réseau d'universités partenaires à l'étranger.

2.2.2.1 Les outils de planification

Dans le cadre de la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005, les administrateurs universitaires interrogés ont témoigné des orientations stratégiques, du plan de développement et du plan d'organisation des activités internationales. Selon les données recueillies, il appert que divers moyens administratifs sont utilisés par les dix-huit universités et le siège social de l'Université du Québec pour véhiculer les orientations adoptées par leur établissement, ou leur réseau, en matière d'internationalisation⁶⁰. De ce repérage, on retient que :

- quatre établissements ont ou auront sous peu une politique d'internationalisation⁶¹;
- cinq ont intégré leur plan d'internationalisation à leur plan stratégique;
- cinq auront prochainement établi une planification stratégique propre à l'internationalisation;
- deux se sont dotés d'un plan de développement de l'internationalisation par facultés, que ce soit dans le cadre d'un plan distinct ou du plan de développement pour l'ensemble des activités de la faculté.

⁶⁰ Dans ces politiques, ces planifications stratégiques ou ces plans de développement, on trouve les priorités de l'établissement ou des facultés en matière d'activités internationales, les régions du monde avec lesquelles les alliances sont privilégiées, les balises de développement des projets internationaux entérinés par l'établissement, ainsi que la structure organisationnelle mise en place pour favoriser la réalisation des activités internationales.

⁶¹ Ce nombre exclut les politiques jugées obsolètes par les administrateurs interrogés, lesquelles ne sont plus utilisées pour orienter le développement des activités internationales.

2.2.2.2 Les modes d'organisation

Notons que, lors de la consultation menée par le Conseil, un nombre important d'universités québécoises se trouvaient en période de changement quant à la structure organisationnelle visant à soutenir le développement des activités internationales et la définition du réseau d'universités partenaires à l'étranger. Cette consultation a révélé la diversité des modes d'organisation des activités internationales qu'empruntent les universités québécoises. Ces modes d'organisation se situent sur un continuum allant de l'imbrication de la gestion des activités internationales dans celle des activités universitaires courantes à la mise en évidence de l'internationalisation dans des politiques et des plans stratégiques distincts.

Selon le mode d'organisation choisi, entre autres facteurs, le mandat et l'appellation de l'unité administrative responsable de l'internationalisation se modifient. Le cas échéant, cette unité peut être nommée *bureau, centre, direction ou agence internationale, des relations internationales, de la recherche internationale ou de la coopération internationale*. Un certain nombre de ces unités viennent d'être créées ou ont récemment reçu une nouvelle appellation, pour qu'elles reflètent le mandat qui leur a été confié plus particulièrement ces dernières années. Dans ce dernier cas, les relations internationales remplacent souvent la coopération internationale. Il est à noter que le mode d'organisation retenu dans un établissement semble davantage en relation avec la culture organisationnelle qu'avec l'intensité des activités internationales qui y sont menées.

En dépit de cette diversité qui émane des modes d'organisation des activités internationales, on décèle quelques **principes directeurs**.

- **La volonté de maintenir ou de rendre les groupes d'acteurs engagés dans l'internationalisation responsables de cette fonction**

Dans le portrait d'ensemble apparaît cette tendance à décentraliser la gestion de l'internationalisation vers les unités administratives. Les récentes modifications adoptées en ce qui concerne le plan d'organisation des universités s'inscrivent dans cette voie. Ainsi, la responsabilité de l'internationalisation au sein des universités québécoises tend à être partagée entre le vice-rectorat à l'enseignement, le vice-rectorat à la recherche, les facultés et unités d'enseignement et de recherche, les services aux étudiants, le bureau de liaison université-entreprises et l'unité administrative dédiée à l'internationalisation. Selon les témoignages recueillis, il apparaît de première importance que le développement des activités internationales s'opère sur la base des projets internationaux entrepris par les professeurs.

- **La nécessité de canaliser les initiatives des professeurs dans la réalisation des activités internationales vers des stratégies plus collectives et institutionnelles**

Au cours des dernières années, on tendait à intégrer les initiatives personnelles des professeurs dans la réalisation des activités internationales en fonction de stratégies plus collectives, afin d'en étendre la portée au plus large segment possible de l'établissement, d'améliorer l'efficacité des activités menées à l'échelle internationale et de renforcer la cohérence des interventions individuelles des professeurs au regard des orientations établies par l'université.

- **L'importance de s'assurer que les activités internationales menées s'inscrivent dans les orientations, les priorités et la mission de l'établissement**

De manière quasi unanime, les administrateurs consultés ont mentionné que la raison d'être de l'engagement de leur établissement dans l'internationalisation est étroitement liée à la mission universitaire et, partant, à la formation des étudiants. Aussi jugent-ils important d'exercer leur rôle de gestion afin que les ententes conclues, les projets internationaux en développement et les activités internationales réalisées s'inscrivent dans cette mission. Cette raison d'être traverse la diversité des modes d'organisation des activités internationales.

Dans un autre ordre d'idées, examinons **le partage des responsabilités** liées à l'internationalisation et assumées par les diverses unités administratives dont le rectorat, les vice-rectorats, le « bureau » international et les autres unités responsables d'activités internationales en rapport avec leur mandat.

Le rectorat et les vice-rectorats

Dans l'exercice de leurs rôles stratégiques et décisionnels, les vice-recteurs et, le cas échéant, les recteurs ou les principaux et les directeurs sont appelés à intervenir dans l'internationalisation des établissements. Notons que, dans quelques établissements, la fonction « relations internationales » est associée de manière explicite au mandat du vice-rectorat à la planification ou au développement. Les responsabilités qui incombent aux vice-recteurs, aux recteurs, aux principaux et aux directeurs ont généralement trait :

- à la promotion de l'internationalisation et au soutien des facultés;
- à la représentation officielle de l'établissement;
- à la détermination d'orientations stratégiques et de priorités en matière d'internationalisation;
- à la prise de décisions entourant la réalisation des projets et à la conclusion d'ententes.

Le «bureau» international

Douze des dix-huit universités québécoises se sont dotées d'une unité administrative propre à la gestion des activités internationales. Celles qui ne possèdent pas une telle unité administrative sont ou bien situées en région, ou bien de petite taille. Les responsabilités qui incombent aux unités administratives sont variées. En voici un inventaire.

- Elles assument en général un rôle de soutien au développement des activités internationales auprès des professeurs et des unités d'enseignement et de recherche. Il s'agit souvent d'aider à la préparation des ententes. L'animation et la promotion de ces activités peuvent également faire partie du mandat.
- Elles exercent un rôle de coordination des activités internationales et veillent à leur articulation entre les diverses instances universitaires.
- Elles peuvent être engagées dans la planification des activités internationales. Leur rôle consiste alors à développer des stratégies d'internationalisation ou à établir des priorités, en conformité avec la mission universitaire, dans le but d'assurer la cohérence des activités internationales.
- Elles peuvent offrir des services tels que le recrutement et l'accueil d'étudiants internationaux de même que la mise en œuvre des programmes de mobilité étudiante.
- Dans de rares cas, elles amorcent des projets sur la scène internationale, notamment par un démarchage au regard de nouveaux projets internationaux. Notons que cette fonction était plus courante il y a plusieurs années.

Dans les cas des établissements qui n'ont pas créé d'entité administrative propre à l'internationalisation, ce peut être le doyen de la recherche ou le directeur scientifique qui assume la coordination des activités internationales de l'établissement.

Les autres unités

Diverses unités des établissements sont mises à contribution dans la gestion des activités internationales. Ainsi, dans certains établissements, la responsabilité du recrutement, de l'accueil et de l'intégration des étudiants internationaux relève du bureau du registraire ou du bureau international. Dans un certain nombre d'établissements, cette responsabilité a été ou sera sous peu confiée à un bureau des étudiants internationaux, vu l'ampleur de la mobilité étudiante. Dans d'autres cas, le bureau des affaires étudiantes intervient auprès des étudiants internationaux.

Par ailleurs, l'organisation de la mobilité des étudiants nationaux vers l'étranger relève de diverses entités, d'un établissement à l'autre. C'est parfois le bureau du registraire qui en a la charge. Cette responsabilité peut aussi être attribuée à une instance particulière, comme une maison internationale. Dans les cas où la mobilité se réalise à l'intérieur des programmes de formation, l'encadrement des séjours revient généralement aux directions de programme ou aux facultés, avec le soutien du bureau international. Le bureau de placement peut également être mis à contribution pour trouver des emplois et des stages aux étudiants à l'extérieur du Québec.

Notons enfin que la création d'associations d'étudiants internationaux est monnaie courante dans l'ensemble des universités. Ces associations contribuent à l'intégration des étudiants internationaux à la vie sur les campus universitaires.

Dans un autre ordre d'idées, la mise en place du réseau d'universités partenaires à l'étranger est un élément majeur de l'organisation des activités internationales. Soulignons que les alliances que forgent les universités québécoises à l'étranger se transforment dans le temps. Ainsi, bien qu'on puisse observer une certaine continuité dans le réseau d'universités partenaires des universités québécoises – par exemple, l'attachement historique du Québec et de la France se prolonge dans les présentes collaborations universitaires –, le contexte actuel pourrait donner lieu à une certaine diversification des partenaires à l'étranger. En effet, les moyens mis en œuvre pour développer le réseau d'universités partenaires à l'étranger font état d'une telle transformation. Ainsi, au cours de la consultation menée auprès des administrateurs universitaires à l'hiver 2005, les éléments suivants ont été notés :

- la consolidation des ententes existantes, l'abandon d'ententes inactives et l'introduction de clauses stipulant la fin des collaborations dans les nouvelles ententes conclues avec des universités partenaires;
- la conclusion d'ententes « bilatérales » ciblant plus étroitement les universités et les unités d'enseignement et de recherche partenaires;
- la diversification des pays partenaires dans les programmes d'échange étudiant, afin de pallier l'application par le MELS du financement des universités selon la parité, laquelle affecte, en pratique, les universités qui accueillent un nombre de Français plus élevé que le nombre de Québécois participant aux programmes d'échange⁶²;

⁶² Voir la page 34 pour obtenir plus d'informations sur cette politique précise.

- les initiatives visant à développer les collaborations avec les universités canadiennes du reste du pays et, par leur truchement, celles avec les États-Unis;
- le dessein d'établir des collaborations avec l'Asie, pour avoir accès au plus important bassin de la population mondiale et au personnel hautement qualifié venant des pays de cette région;
- le retrait, dans plusieurs universités québécoises, des collaborations avec les pays en émergence.

En outre, des facteurs conjoncturels planétaires exercent des formes de pression sur la détermination des universités partenaires à l'étranger. Ainsi, l'harmonisation des systèmes universitaires européens, à la suite de la signature de la Déclaration de Bologne, le développement des alliances avec les pays d'Amérique latine dans le cadre de l'ALENA, le resserrement de la délivrance des visas de séjour aux États-Unis et son incidence sur l'accueil d'étudiants internationaux, ainsi que les besoins d'importation de la formation supérieure des pays asiatiques, sont autant d'éléments qui pourraient occasionner des transformations importantes des alliances des universités québécoises à l'étranger.

2.2.3 Les perspectives de développement des activités internationales

Les perspectives de développement des activités internationales des universités québécoises se situent dans le droit fil des activités qui y sont menées et des transformations en cours dans les modes de gestion des activités internationales. Ainsi, selon les administrateurs des universités québécoises récemment consultés par le Conseil, **la mobilité étudiante, la recherche et la consolidation ou la redéfinition des universités partenaires font partie des perspectives de développement les plus souvent citées au chapitre de l'internationalisation.**

D'autres objets de développement ont également été repérés par les personnes consultées :

- étendre les cotuelles de thèse à des pays autres que la France, que ce soit dans le cadre d'ententes institutionnelles ou d'ententes pour tout le Québec;
- favoriser le recrutement des professeurs à l'échelle internationale;
- favoriser la mobilité des professeurs (entrante et sortante);
- mettre sur pied des projets novateurs tels que les programmes trilingues et les écoles internationales;
- poursuivre le développement de la formation transfrontalière (ex. : exploration de nouveaux marchés, évaluation de la formation offerte, collaboration avec les cégeps et les écoles secondaires pour compléter l'offre de formation);
- maintenir ou relancer, le cas échéant, les activités d'aide au développement.

Au regard des autres orientations de développement qui renvoient à des projets ou à des activités concrètes, on relève :

- les collaborations internationales à tisser au sein de la région des Amériques, notamment avec les universités canadiennes ainsi que les universités américaines;
- le développement de pôles d'excellence dans les universités québécoises et la mise en valeur du système universitaire québécois sur la scène internationale;
- l'internationalisation des curriculums, dont l'apprentissage des langues étrangères;
- l'implantation de laboratoires internationaux de recherche au sein des universités québécoises;
- le développement de la formation transfrontalière;
- le soutien à la mobilité professorale.

Par ailleurs, lorsqu'ils ont été interrogés sur les orientations futures que pourrait prendre le développement des activités internationales à l'échelle de l'ensemble du réseau universitaire québécois, les vice-recteurs et les directeurs des bureaux internationaux notent que le développement de la mobilité étudiante constitue une tendance lourde à cet égard. En corollaire, la révision des règles de financement des établissements pour l'accueil des étudiants internationaux, ainsi que la consolidation du soutien financier offert aux étudiants nationaux effectuant un séjour de formation à l'étranger, sont citées à titre d'orientations de développement. Ils sont également d'avis que l'internationalisation des universités québécoises doit se fonder sur la clarification des motifs mêmes de l'engagement des établissements dans les activités internationales qu'ils mènent : « Pourquoi fait-on ce que l'on fait? » Dans la perspective d'une croissance de la mobilité étudiante entrante et sortante, le système universitaire québécois devrait également s'engager à assouplir les dispositifs de formation (ex. : façon d'élaborer les programmes, reconnaissance des acquis, dans le respect des normes de qualité.

Enfin, dans la mesure où les universités québécoises sont en train de réviser ou d'implanter leurs stratégies d'internationalisation, les administrateurs consultés par le Conseil soulignent l'importance d'assurer une stabilité dans les règles financières associées aux mesures de soutien des diverses activités internationales. De cette stabilité dépend la capacité de mettre en œuvre le plan stratégique de développement de l'internationalisation des universités québécoises.

2.3 Des enjeux cruciaux pour le développement des universités et de la société

De ce portrait d'ensemble de l'internationalisation des universités québécoises, le Conseil retient certains faits saillants et dégage des enjeux cruciaux, à la fois pour le développement des universités et pour toute la société. Ces enjeux précisent le sens ainsi que la portée, pour le Québec, de ceux qui ont déjà été énumérés dans l'introduction du présent avis. Six ordres de faits et d'enjeux sont ainsi mis en évidence.

L'internationalisation de la recherche

Les activités internationales en recherche se développent de manière asymétrique, selon les caractéristiques des établissements et selon les domaines. Des données colligées, on retient que :

- 1) Dans les universités de très grande taille, les activités internationales se généralisent dans l'ensemble des domaines de recherche, alors que, dans les universités de petite taille situées en région, ces activités sont plus ciblées et se concentrent dans un ou des créneaux d'excellence de l'établissement.
- 2) Près de la moitié des professeurs des universités québécoises évaluent leurs collaborations internationales en recherche comme étant d'intensité moyenne ou élevée. Parmi eux, on enregistre une forte proportion de professeurs de lettres, de médecine et de sciences pures qui estiment ainsi maintenir un niveau élevé ou moyen de collaborations internationales. Dans cette foulée, en sciences naturelles et en génie, les pratiques de publication d'articles scientifiques sur la base de collaborations internationales ont doublé depuis vingt ans, de sorte qu'en 2000, environ 40 % des articles publiés dans ces domaines étaient le fruit d'une collaboration. Cette tendance s'observe aussi en sciences sociales, où l'on enregistre une intensification des collaborations internationales dans la publication des articles scientifiques.
- 3) Ces collaborations internationales dans les activités de recherche des professeurs des universités québécoises contrastent avec la faible proportion d'entre eux qui font des demandes de subvention auprès d'organismes internationaux de recherche et qui obtiennent des subventions. Cet état de fait, selon le Conseil, doit être mis en relation avec des possibilités restreintes d'obtention d'un financement d'appariement auprès des organismes subventionnaires québécois et fédéraux, alors qu'en sciences pures et en sciences appliquées, par exemple, il s'agit d'une condition à la collaboration avec des groupes de recherche sur la scène internationale.

Dans le contexte international de la production scientifique, l'accès des professeurs des universités québécoises aux groupes internationaux de recherche, aux réseaux internationaux et aux équipes les plus prestigieuses constitue un enjeu de première importance. En effet, il a été mis en évidence que les collaborations internationales en recherche représentent des conditions nécessaires à la production scientifique, dans la mesure où les pays n'ont pas les ressources suffisantes pour développer la recherche de manière autonome. Il en découle que le développement de la recherche, dans les universités québécoises, passe par l'accès des professeurs et des étudiants de cycles supérieurs à des laboratoires de recherche à la fine pointe de la technologie ou par la collaboration avec les meilleurs chercheurs dans le monde. En outre, la possibilité pour les universités québécoises d'obtenir un financement de recherche auprès des organismes subventionnaires internationaux (ex. : les Plans-cadres européens en matière de recherche ou les grands organismes subventionnaires américains tels que les National Institutes of Health ou la National Science Foundation) constitue un moyen nécessaire au développement de la recherche dans les domaines où les infrastructures sont coûteuses. Par ailleurs, le tissu industriel québécois est formé en majorité de petites et moyennes entreprises, dont les capacités de recherche sont moindres que celles des grandes entreprises. Dans ce contexte, la recherche universitaire exerce un rôle stratégique dans le développement de l'économie. En effet, les universités québécoises participent de manière significative à l'effort national de recherche, et cela, dans une plus forte proportion que ce qui est observé dans les autres pays membres de l'OCDE. L'internationalisation de la recherche constitue donc un enjeu qui compte autant dans le développement des universités que dans celui de l'économie québécoise.

Le recrutement des étudiants internationaux

L'accroissement du nombre d'étudiants internationaux, qu'il s'agisse des étudiants inscrits dans une université québécoise, des étudiants faisant l'objet d'un échange pour un court séjour de formation au Québec ou des étudiants à qui est dispensée une formation par une université québécoise dans leur pays d'origine, constitue le trait marquant de l'internationalisation des universités québécoises. Le Conseil attire l'attention sur les faits suivants :

- 1) Toutes catégories d'étudiants internationaux confondues, leur nombre a triplé en un peu plus de vingt ans.
- 2) Les universités québécoises ont recruté trois étudiants internationaux sur les dix présents dans les universités canadiennes en 2001, soit une plus large part qu'il y a vingt ans, ce qui montre qu'elles contribuent significativement à l'attrait exercé par les universités canadiennes à l'étranger.

- 3) Les étudiants internationaux se concentrent encore aujourd'hui dans les universités anglophones (en 2003, à elles seules, l'Université McGill et l'Université Concordia ont recruté 44% de l'ensemble des étudiants internationaux présents dans les universités québécoises), bien que certaines universités francophones en recrutent une proportion élevée (l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'UQAM et l'École Polytechnique réunies en ont recruté 39%).
- 4) Dans l'ensemble de la population étudiante, les étudiants internationaux sont représentés en plus forte proportion aux cycles supérieurs qu'au premier cycle.
- 5) Toujours en 2003, la France est le pays où les universités québécoises recrutent le plus grand nombre d'étudiants internationaux, soit environ le quart d'entre eux.

Au regard de ce portrait, une conclusion s'impose : les universités québécoises détiennent des atouts tangibles dans le recrutement des étudiants internationaux. Notons que les universités québécoises ont besoin de la présence des étudiants internationaux, non seulement pour contribuer à l'internationalisation de la formation, mais aussi dans une large mesure pour développer la recherche aux cycles supérieurs. Ces étudiants contribuent au développement et à la renommée des universités. Cependant, la concurrence est vive entre les systèmes universitaires pour le recrutement des meilleurs étudiants à travers le monde. Pour soutenir cette concurrence, les universités québécoises doivent disposer de moyens alléchants. Or, en comparaison des programmes de bourses liées à la mobilité tels que ERASMUS, le Québec offre des avantages plus limités (ex. : exemption relative aux droits de scolarité supplémentaires, bourses d'études à partir des fonds de recherche des professeurs, nombre limité de bourses d'excellence au troisième cycle administrées par le FQRNT, avantages fiscaux pour les stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger). En outre, le repérage des expériences dans d'autres systèmes universitaires illustre le fait que les acquis de la mobilité étudiante sont fragiles. Les éléments de conjoncture influent dans le choix d'un pays de destination pour les étudiants désireux de poursuivre leurs études à l'étranger. Le maintien des avantages concurrentiels du Québec dans le recrutement des étudiants internationaux repose ainsi sur un équilibre à consolider de manière constante au fil des éléments de conjoncture.

Les besoins d'immigration

Le Québec doit compter sur l'immigration pour son développement social et économique. Sur le plan social, les besoins d'immigration découlent d'une situation démographique où le nombre de jeunes adultes est en déclin et où le segment de la population vieillissante augmente. Le portrait démographique laisse croire que cette

tendance devrait s'accroître dans l'avenir. Par conséquent, sur le plan économique, le Québec doit et devra continuer à recourir au recrutement international pour compléter l'expertise des chercheurs et du personnel hautement qualifié dont il a besoin. Ainsi, la production scientifique du Québec dépend, dans une certaine mesure, de l'apport de l'immigration. Les étudiants internationaux représentent une catégorie d'immigrants de choix au regard des objectifs des politiques canadienne et québécoise en matière d'immigration. Dans ce contexte, l'immigration des étudiants internationaux constitue un enjeu clé, à la fois pour le développement des universités, comme il a été démontré précédemment, et pour toute la société.

La mobilité des étudiants québécois

Bien que la mobilité des étudiants québécois soit un aspect difficile à évaluer en raison des données incomplètes recueillies sur la question, il reste que les séjours de formation à l'étranger profitent à une minorité d'étudiants québécois. Des quelques faits recueillis sur la mobilité des étudiants québécois, on retient les observations suivantes :

- 1) La proportion d'étudiants québécois qui réalisent un séjour de formation à l'étranger au cours de leur formation, soit jusqu'à la diplomation, est estimée par les administrateurs universitaires au Québec à environ 10% ou 15%, dans le meilleur des cas. D'autres études estiment que ce pourcentage pourrait être plus bas, soit seulement 1%.
- 2) La mise sur pied du PBCSE aurait contribué à hausser de manière significative le taux de mobilité des étudiants québécois.
- 3) L'engagement des étudiants québécois pour un séjour à l'étranger varie selon les établissements et les cycles d'études. Alors que, dans certains établissements, il est difficile de satisfaire à la demande des étudiants qui veulent séjourner à l'étranger, en contrepartie, dans d'autres établissements, les étudiants semblent réticents à séjourner à l'étranger au cours de leur formation.
- 4) Les étudiants qui ont séjourné à l'étranger durant leur formation témoignent de retombées positives, dont l'enrichissement de la formation à la recherche, la diversité des approches d'enseignement, la découverte d'une autre culture et l'apprentissage de l'autonomie.
- 5) Les obstacles à la mobilité des étudiants québécois auraient trait à divers motifs, dont le coût des études à l'étranger, la barrière de la langue, les gains potentiels qu'on retire à effectuer un stage au Québec en vue d'une insertion professionnelle ou la volonté de bénéficier de la qualité de la formation offerte dans son université.
- 6) On compte moins d'étudiants canadiens en formation à l'étranger dans une université de l'un des pays membres de l'OCDE que d'étudiants internationaux accueillis au pays.

En matière de mobilité étudiante, l'enjeu se définit de manière différente pour l'étudiant, pour l'université ou pour l'ensemble des universités québécoises. En ce qui touche les étudiants, l'enjeu en est un d'enrichissement de la formation, qu'il s'agisse de l'éducation à la citoyenneté ou de la formation à la recherche, par exemple. Pour les établissements, la mobilité étudiante renvoie à la capacité d'établir des réseaux d'universités partenaires à l'étranger. Pour l'ensemble des universités, la réciprocity des échanges entre le Québec et les autres pays est concernée, pour ce qui est de tenter notamment d'équilibrer la mobilité étudiante entrante. Notons finalement que les gains découlant de la mobilité étudiante profitent aux autres activités internationales menées dans les universités québécoises.

Les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux

S'il est un point sur lequel il est difficile de faire l'unanimité, c'est bien celui de la détermination du montant des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux. Le Conseil prend acte des faits suivants :

- 1) Les systèmes universitaires à travers le monde adoptent des politiques variées, voire opposées, sur la question.
- 2) La politique actuelle concernant les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux, en application dans les universités québécoises, recueille un niveau d'insatisfaction quasi généralisée chez les administrateurs consultés par le Conseil. Toutefois, les façons de définir la problématique varient, voire s'opposent, selon les personnes consultées.
- 3) Selon l'enquête du Prairie Research Associates, les difficultés financières affectent près de la moitié des étudiants internationaux présents dans les universités canadiennes.
- 4) Ce portrait doit être nuancé, étant donné que le tiers des étudiants internationaux sont issus de familles aisées et que les trois quarts ont des parents qui ont terminé une formation postsecondaire.
- 5) Dans les faits, au Québec, 40 % des étudiants internationaux paient des droits de scolarité supplémentaires, alors que 60 % en sont exemptés, si l'on tient compte uniquement des étudiants assujettis au paiement de tels droits.

Selon le Conseil, le montant des droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux, les modalités d'exemption relatives à ces droits, l'application des droits de scolarité supplémentaires à tous les cycles d'études et le financement des universités pour les étudiants internationaux constituent quatre facettes des insatisfactions recueillies dans le milieu universitaire

au regard de cet enjeu des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux. Rappelons que le recrutement des étudiants internationaux constitue un enjeu majeur pour le développement des universités et de la recherche, mais aussi pour l'atteinte des objectifs nationaux d'immigration. La politique des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux devrait s'accorder avec de tels objectifs.

Par ailleurs, le Conseil constate que les étudiants internationaux ont des capacités inégales de payer les droits de scolarité supplémentaires : l'enjeu se présente donc différemment selon l'origine sociale des étudiants internationaux. En outre, les universités québécoises détiennent des atouts inégaux dans le recrutement des étudiants internationaux, au regard de leur situation géographique, de leur renommée à l'étranger ou de leurs ressources financières. La politique des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux, quelle qu'elle soit, a des incidences réelles sur la ventilation des étudiants internationaux entre les établissements, l'apport de ces étudiants à la production scientifique ou les ressources disponibles pour leur encadrement.

Les répercussions diplomatiques de l'internationalisation des universités

Les activités internationales menées par les universités québécoises comportent une dimension diplomatique. Ainsi, les universités participent à l'établissement et au maintien des relations internationales du Québec et du Canada à l'étranger. Le Conseil met en avant quelques orientations empruntées par les universités québécoises qui ont des incidences diplomatiques certaines :

- 1) Alors que la conclusion d'alliances avec des universités à l'étranger marque un certain degré d'engagement du Québec envers les pays partenaires, à l'inverse, la non-reconduction d'ententes témoigne d'un certain degré de fermeture du Québec envers les pays étrangers.
- 2) Dans cette foulée, les décisions récentes des universités en ce qui touche le retrait de projets d'aide au développement réalisés avec les pays en émergence, ainsi que les manœuvres entreprises pour diminuer le nombre d'étudiants français accueillis dans les universités québécoises, rejaillit sur les politiques internationales du Québec.
- 3) À l'inverse, l'intensification des activités internationales des universités québécoises et canadiennes à l'étranger fait connaître le Québec et le Canada dans les autres pays et, rétroactivement, facilite la mise sur pied de nouvelles collaborations internationales dans les universités.

L'enjeu diplomatique inscrit dans les activités internationales souligne le rôle que les universités exercent, dans une certaine mesure, dans la politique internationale du Québec et du Canada. L'intensification prévisible des activités internationales des universités québécoises à l'étranger devrait accentuer leur rôle dans les relations internationales du Québec et du Canada. Il est clair que l'État doit tenir compte des activités internationales des universités dans le développement de ses relations internationales.

CHAPITRE 3 ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Lors de la clôture de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO, en 1998, on concluait que «l'enseignement supérieur ne peut plus se concevoir seulement à partir de situations et de critères nationaux» (UNESCO, 1998, p. 14). L'internationalisation des universités est porteuse d'enjeux cruciaux, à la fois pour servir les intérêts nationaux et tenir compte de problématiques globales qui affectent tous les pays. L'interdépendance des systèmes universitaires à travers le monde est mise à l'avant-plan au fur et à mesure que s'y développent les collaborations internationales en recherche et la mobilité étudiante. Par exemple, l'asymétrie de la croissance démographique sur la planète appelle un besoin de renforcement des capacités d'enseignement supérieur dans certains pays à forte croissance démographique et la nécessité de recourir au recrutement des étudiants à l'étranger, dans des pays qui connaissent une baisse démographique pour ce qui est des jeunes adultes. Selon Gacel (2004), **le protectionnisme institutionnel et national doit céder le pas à un paradigme de gestion des systèmes universitaires dans lequel les intérêts nationaux se concilient avec les intérêts globaux. Le Conseil considère cette position comme étant porteuse dans le processus d'internationalisation des universités québécoises et comme une orientation en matière d'internationalisation dans les politiques publiques.**

Après avoir effectué un tour d'horizon de l'internationalisation des universités québécoises au chapitre précédent, ainsi que des politiques publiques qui émanent de divers ministères et organismes, tant québécoises que fédérales, le Conseil formule des recommandations en ce qui concerne les quatre objets suivants, qu'il retient comme étant prioritaires :

- les collaborations internationales des professeurs en recherche;
- la mobilité étudiante;
- la consolidation des universités partenaires à l'étranger;
- l'internationalisation de la formation.

3.1 Les collaborations internationales des professeurs en recherche

Le Conseil considère que l'internationalisation de la recherche dans les universités québécoises compte parmi les priorités de développement en matière d'internationalisation. En effet, l'internationalisation de la recherche est susceptible d'améliorer la production scientifique nationale, de bonifier la formation des jeunes chercheurs québécois en leur

donnant accès à des laboratoires à la fine pointe de la technologie ou à des groupes de recherche, chefs de file dans leur domaine, de favoriser la mobilité étudiante et, de ce fait, de faciliter le recrutement d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs ainsi que de participer au rayonnement du Québec à l'étranger. Au bout du compte, l'internationalisation de la recherche profite à l'ensemble des étudiants universitaires, y compris ceux de premier cycle, par les retombées des collaborations internationales des professeurs sur la formation offerte au sein des universités québécoises.

Dans le cadre du présent avis, divers constats ont été établis. En voici un bref rappel.

- L'internationalisation fait partie des priorités des politiques publiques, dont la Politique québécoise de la science et de l'innovation. Toutefois, le Conseil s'interroge à savoir si ces orientations gouvernementales sont accompagnées de moyens suffisants pour leur mise en œuvre.
- Les professeurs sont engagés de manière significative dans des collaborations internationales en recherche et la publication d'articles scientifiques, rédigés sur la base de telles collaborations, est en hausse. En outre, l'internationalisation de la recherche fait partie intégrante des priorités de développement des établissements. Toutefois, les professeurs participent peu aux réseaux internationaux de recherche. Le Conseil est d'avis que la difficulté à obtenir le financement d'appariement, nécessaire pour établir des collaborations avec des professeurs à l'étranger, constitue un élément explicatif de ce faible engagement.
- L'effort national de recherche repose en grande partie sur les universités québécoises et canadiennes. Or, le développement des connaissances s'appuie sur les collaborations internationales des chercheurs.

RECOMMANDATION 1 : Soutien des professeurs-chercheurs dans l'accès à des groupes internationaux de recherche

Considérant la nécessité d'une concertation des efforts des divers organismes et des paliers gouvernementaux ainsi que des divers groupes d'acteurs du système universitaire québécois pour favoriser l'internationalisation de la recherche universitaire;

Considérant les moyens nécessaires à déployer dans la lignée des orientations de la Politique québécoise de la science et de l'innovation, lesquelles demeurent encore pertinentes aujourd'hui;

Considérant l'importance des collaborations à tisser au sein même des universités québécoises pour développer des pôles d'excellence en recherche ou mettre en valeur les créneaux de recherche existants, comme préalable au développement d'alliances en recherche à l'échelle internationale;

Considérant l'importance du financement d'appariement, notamment dans les domaines des sciences pures et appliquées mais aussi dans d'autres domaines nécessitant un équipement coûteux;

Considérant les responsabilités communes du ministère des Relations internationales, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que du ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation dans l'internationalisation de la recherche universitaire;

- Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec la ministre des Relations internationales ainsi que le ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation :
 - d'établir les liaisons requises entre les universités québécoises, les organismes subventionnaires québécois et fédéraux ainsi que les organismes subventionnaires internationaux de recherche, dans le but de mettre sur pied un mécanisme de financement visant à faciliter les collaborations entre les professeurs des universités québécoises et les groupes internationaux de recherche;
 - de promouvoir plus systématiquement les pôles d'excellence en recherche des universités québécoises à l'étranger.
- Il recommande au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation :
 - de bonifier le volet 3 – Soutien à des initiatives internationales de recherche et d'innovation – de son Programme de soutien à la recherche.
- Il recommande à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) :
 - de promouvoir la recherche québécoise, au Canada et à travers le monde, et de faciliter l'admissibilité des demandes de subvention des professeurs-chercheurs dans les grands organismes internationaux de subvention de la recherche;
 - de collaborer, avec l'AUCC ainsi que les organismes et les ministères fédéraux concernés, à l'adoption de stratégies de promotion de la recherche canadienne et d'insertion des chercheurs canadiens dans les groupes de recherche internationaux.
- Il recommande aux recteurs et principaux des universités québécoises :
 - de mettre en place des moyens, à l'échelle de leur établissement, pour établir une synergie des efforts de recherche entre les professeurs-chercheurs des universités québécoises, en vue de constituer des pôles québécois d'excellence en matière de recherche, en s'inspirant des cas existants (ex. : les nanosciences, la génomique);
 - de faciliter la mobilité professorale, entre autres par des conditions associées aux années sabbatiques dans les conventions collectives, pour développer les collaborations internationales en recherche;
 - dans leurs déplacements officiels à l'étranger, en plus de soutenir le rayonnement de leur établissement respectif, de jouer un rôle d'« ambassadeur » de ces pôles québécois d'excellence en recherche auprès des universités et des organismes internationaux.

3.2 La mobilité étudiante

3.2.1 Les étudiants internationaux

Les constats établis dans le présent avis ont mis en évidence la progression marquée, au Québec, du nombre d'étudiants internationaux au cours des précédentes décennies, que ce soit au regard des tendances longitudinales observées au Québec en comparaison de la population étudiante totale, en fonction de la progression du nombre d'étudiants internationaux au Canada ou dans l'ensemble des pays de l'OCDE. En outre, les tendances qui se dessinent à l'échelle de ces pays laissent croire que la mobilité des étudiants internationaux devrait croître dans les prochaines années. Au Canada, l'entrée en vigueur de nouvelles règles d'immigration devrait normalement faciliter le recrutement des étudiants internationaux. En outre, l'accueil des étudiants internationaux fait partie des perspectives de développement des universités en ce qui touche l'internationalisation. Dans les universités québécoises, l'accueil des étudiants internationaux répond à certaines visées :

- augmenter le nombre d'étudiants de qualité aux cycles supérieurs, pour favoriser le développement de la recherche;
- pallier la diminution démographique des jeunes adultes au Québec;
- renforcer la capacité des systèmes d'enseignement supérieur qui ne peuvent subvenir à la demande, notamment ceux des pays en émergence.

L'objectif d'augmentation du nombre d'étudiants internationaux s'inscrit dans divers volets de la mission des universités et dans les visées d'un projet social d'immigration au Canada et au Québec. En effet, pour le Conseil, le recrutement d'un nombre croissant d'étudiants internationaux constitue un objectif légitime et un apport nécessaire au développement de la société québécoise, tant sur le plan scientifique, culturel ou économique que sur le plan démographique. En particulier, il importe d'augmenter le nombre d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs, en raison de leur contribution scientifique à l'effort québécois de recherche. Pour atteindre cet objectif, il faut maintenir au niveau actuel la progression du recrutement des étudiants internationaux au premier cycle et susciter des vocations de chercheurs, en incitant les meilleurs d'entre eux à poursuivre leurs études aux cycles supérieurs au sein des universités québécoises. Néanmoins, le recrutement d'un nombre croissant d'étudiants internationaux doit se concilier avec l'atteinte des objectifs stratégiques en matière de scolarisation de la population québécoise⁶³.

Cet objectif de recrutement d'un nombre croissant d'étudiants internationaux se fonde sur deux éléments importants, soit la prise en compte de la capacité des universités à accueillir les étudiants internationaux ainsi que l'attrait exercé par les universités québécoises sur les étudiants internationaux. Cet attrait se compose, entre autres, des conditions d'études et de séjour au pays, ainsi que des modalités d'accueil, dont celles liées à l'obtention d'un visa de séjour et aux possibilités de travail durant les études.

Dans cette optique, le Conseil estime qu'il faut examiner de près quatre mécanismes, à savoir :

- les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux;
- les bourses d'études;
- les exigences à remplir pour venir étudier au Québec;
- les besoins d'encadrement des étudiants internationaux.

Les droits de scolarité

Cette progression attendue ou souhaitée du nombre d'étudiants internationaux ranime le débat autour de **la contribution financière exigée des étudiants internationaux et le rôle de l'État dans le financement des établissements**. L'OCDE (2002a, p. 111-112) a mis en relief les divers modèles adoptés dans les systèmes universitaires, en comparant les droits de scolarité exigés des étudiants nationaux et des étudiants internationaux⁶⁴. La diversité des positions déjà exposées démontre que la stratégie adoptée dans les politiques publiques est fonction de considérations internes au pays et dans le système universitaire. Ces considérations se font l'écho des valeurs fondatrices du système universitaire, du mode de financement des universités et des finalités liées à l'accueil des étudiants internationaux. Rappelons, à titre d'exemple, que les systèmes universitaires de la Grande-Bretagne et de l'Australie optent pour la rationalité économique dans l'accueil des étudiants internationaux, en raison de la diminution du financement de source publique accordé au système universitaire. La France, sur ce plan, emprunte une tout autre direction. Les contributions financières des étudiants nationaux et des étudiants internationaux sont similaires, la France misant davantage sur les retombées à moyen et à long terme de l'accueil des étudiants internationaux.

63 Dans son avis *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*, le Conseil a déterminé, pour la population québécoise, des objectifs d'accès et de réussite à l'université pour chacun des cycles d'études, d'ici 2010 (CSE, 2000b, p. 82-83).

64 Voir la section 2.1.3, p. 33.

Le débat qui a cours vise à savoir si, dans les universités québécoises, l'on doit hausser les droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants étrangers, les maintenir à leur niveau actuel ou exempter ces étudiants de tels droits. Selon les propos recueillis par le Conseil au cours de ses consultations, des positions diverses, voire opposées, ont été entendues sur la question, allant de la libéralisation des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'abolition des droits de scolarité supplémentaires, notamment aux cycles supérieurs et en priorité au troisième cycle. Aucun consensus n'émerge sur ce point précis au sein du milieu universitaire québécois. Il s'agit d'une question cruciale, compte tenu de la hausse prévisible du nombre d'étudiants internationaux et des exigences qui en découlent pour les établissements.

Selon le Conseil, il importe de dégager des orientations claires pour l'avenir. Ainsi, il prend acte des arguments suivants.

- La présence d'étudiants internationaux comporte des retombées économiques certaines⁶⁵. **Toutefois, le Conseil estime qu'il faut éviter de se centrer exclusivement sur les coûts et les bénéfices économiques découlant de la présence de ces étudiants. Des gains de divers ordres y sont associés. En voici un aperçu. Sur le plan universitaire, notons l'enrichissement de la formation, l'internationalisation des curriculums et la participation des étudiants internationaux à l'effort québécois de recherche⁶⁶. En outre, les probabilités que ces étudiants adoptent le Québec comme terre d'accueil et comptent ainsi parmi le personnel hautement qualifié dont la société a besoin constituent une retombée importante⁶⁷. Enfin, au retour dans leur pays d'origine, les étudiants internationaux contribuent au rayonnement des universités québécoises à l'étranger et au développement de réseaux de partenaires internationaux. Voilà d'autres avantages retirés de la formation des étudiants internationaux au pays.**
- L'État québécois a opté pour un modèle mixte de financement des universités, public et privé, dans lequel le financement de source publique constitue l'élément majeur. Le Conseil a d'ailleurs appuyé cette position à maintes reprises, au fil des avis et des mémoires adressés au ministre de l'Éducation dans le passé, soulignant, chaque fois, la nécessité de poursuivre dans cette lancée. **Sur cette base, l'accueil des étudiants internationaux ne doit pas servir à pallier les difficultés financières présentes des universités québécoises ni, à plus forte raison, à justifier un désengagement de l'État dans leur financement.**
- Les difficultés financières sont le lot d'une proportion importante d'étudiants internationaux, soit de 50 % des étudiants internationaux dans les universités canadiennes (Prairie Research Associates, 2004, p. 17). Aux États-Unis, par exemple, en 2003-2004, on rapportait que les deux tiers des étudiants internationaux comptaient sur leurs ressources personnelles ou familiales pour financer leurs études dans une université américaine (IIE, 2004b, p. 5). Mais il reste que les étudiants internationaux accueillis dans les universités canadiennes viennent de plus en plus de familles aisées dont les parents ont acquis une scolarité postsecondaire. **Le Conseil estime qu'il faut prendre acte des disparités socioéconomiques des étudiants internationaux présents dans les universités québécoises.**

RECOMMANDATION 2 : Révision de la politique des droits de scolarité supplémentaires

Considérant l'importance du recrutement des étudiants internationaux aux cycles supérieurs pour favoriser le développement de la recherche et de l'innovation au Québec;

Considérant que la politique des droits de scolarité supplémentaires a permis de progresser significativement vers l'objectif visé au départ, soit équilibrer la distribution des étudiants internationaux entre les universités anglophones et les universités francophones;

65 Une étude effectuée par le professeur Fernand Martin, de l'Université de Montréal, et son collaborateur Jean-Yves Benoit sur l'impact économique des universités montréalaises a souligné, entre autres conclusions, que la présence des étudiants internationaux favorise l'«impact économique statique», c'est-à-dire la valeur ajoutée sur le plan économique en raison de la présence des étudiants internationaux (Martin et Benoit, 2003, p.42). Toutefois, c'est du côté des «impacts dynamiques» que l'on escompte le plus de retombées économiques de la présence des étudiants internationaux, par exemple par leur apport à l'activité de recherche (Martin et Benoit, 2003, p. 52). Aux États-Unis, on estime que les quelque 570 000 étudiants internationaux ont rapporté, en 2003-2004, environ 13 milliards de dollars, lorsque l'on soustrait l'aide financière accordée par les États-Unis à ces étudiants des montants liés aux droits de scolarité et aux frais de séjour (IIE, 2004b, p. 4) que ces derniers injectent dans l'économie américaine.

66 Rappelons qu'à l'automne 2004, aux cycles supérieurs, on dénombrait 4 500 étudiants internationaux de deuxième cycle et 2 221 de troisième cycle sur un effectif total de 56 976. En outre, on comptait 741 stagiaires postdoctoraux.

67 Ces probabilités ont été estimées à environ 18 % par le MEQ (2003, p. 23), alors que, selon l'enquête du BCEI (Prairie Research Associates, 2004, p. 10), en 2004, 26 % des étudiants internationaux interrogés avaient l'intention de soumettre une demande de résidence permanente au Canada après leurs études.

Considérant les difficultés financières qui affectent environ la moitié des étudiants internationaux présents dans les universités canadiennes;

Considérant la nécessité de revoir les moyens actuels pour favoriser le recrutement d'un nombre croissant d'étudiants internationaux;

Considérant la concurrence en matière de recrutement des étudiants internationaux entre les systèmes universitaires, en particulier ceux des pays membres de l'OCDE;

Considérant le rôle que doivent continuer à exercer les universités québécoises auprès des pays en émergence, notamment par la formation supérieure des étudiants de ces pays et le renforcement des capacités de leur système universitaire;

Considérant le maintien nécessaire des efforts déployés par les ministères et organismes québécois et fédéraux pour favoriser le recrutement des étudiants internationaux;

- **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**
 - **de réviser les modalités d'exemption relatives aux droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux, à savoir :**
 - **exempter du paiement des droits de scolarité supplémentaires les étudiants internationaux inscrits à des programmes de formation à la recherche aux cycles supérieurs⁶⁸;**
 - **confier aux universités l'ensemble de la gestion des exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires.**
- **Le Conseil recommande aux recteurs et principaux des universités québécoises :**
 - **de prendre en compte les besoins financiers des étudiants internationaux dans l'attribution des exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux.**

Cette recommandation appelle certaines précisions. D'abord, le Conseil considère que les pertes financières associées aux exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires qui sont attribuées systématiquement aux étudiants internationaux dans les programmes de formation à la recherche aux cycles supérieurs seront compensées, le cas échéant, par leur contribution à l'effort québécois de recherche universitaire.

Par ailleurs, il attire l'attention sur l'iniquité engendrée par le système même d'exemption relative aux droits de scolarité supplémentaires exigés des étudiants internationaux, en ce qui concerne les étudiants canadiens, hors Québec, présents dans les universités québécoises. Il s'agit d'une situation particulière qu'il importe d'examiner avec attention, en vertu de la cohérence souhaitée par le Conseil dans l'ensemble des politiques publiques. Toutefois, cette question n'a pas été traitée en tant que telle dans le présent avis.

Enfin, la pratique des exemptions relatives aux droits de scolarité supplémentaires qui sont attribuées à des fins strictement diplomatiques fait problème. Le Conseil souhaite que la gestion de la sélection des candidats à ce type d'exemptions puisse également comporter des critères d'excellence du dossier scolaire, tels qu'ils sont établis par les universités.

Les bourses d'études

Par ailleurs, pour favoriser le recrutement des étudiants internationaux, les universités québécoises doivent avoir accès à des moyens du calibre de ceux des systèmes universitaires concurrents (ex. : ERASMUS). Au regard des programmes de bourses à la mobilité des étudiants internationaux, le Québec offre des moyens plus limités (ex. : exemption relative aux droits de scolarité supplémentaires; bourses d'excellence offertes aux étudiants internationaux de troisième cycle et administrées par le FQRNT; bourses de recherche des IRSC pour les chercheurs postdoctoraux venant de l'étranger; bourses d'études attribuées à partir des fonds de recherche des professeurs; bourses de l'université; exemptions fiscales pour les chercheurs postdoctoraux venant de l'étranger).

RECOMMANDATION 3 : Bourses d'études aux étudiants internationaux

Considérant l'importance de maintenir les programmes de bourses actuels pour favoriser le recrutement des étudiants internationaux;

Considérant le nombre limité de bourses offertes aux étudiants internationaux de troisième cycle (30 bourses offertes annuellement) dans le programme du FQRNT;

⁶⁸ La « formation à la recherche » aux cycles supérieurs renvoie aux programmes de maîtrise conduisant à la rédaction d'un mémoire, ainsi qu'aux programmes de doctorat avec thèse. Sont exclus tous les programmes de formation professionnelle aux cycles supérieurs.

Considérant que les bourses offertes aux étudiants internationaux ne doivent pas grever les fonds dédiés à celles qui sont destinées aux étudiants nationaux;

S'appuyant sur les considérations précisées à la recommandation précédente;

- **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**
 - **de bonifier financièrement le programme existant en matière de bourses d'excellence destinées aux étudiants internationaux de troisième cycle ainsi qu'aux stagiaires postdoctoraux, qui est administré par le Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies.**
- **Il recommande au ministre responsable des Affaires intergouvernementales canadiennes :**
 - **de négocier avec le gouvernement fédéral l'instauration d'un programme de bourses d'excellence pour les étudiants internationaux des cycles supérieurs.**

Les modalités d'accueil au pays

L'assouplissement de l'attribution des visas de séjour et la possibilité de travailler durant les études comptent parmi les stratégies visant à favoriser le recrutement des étudiants internationaux. À ce sujet, les récentes mesures adoptées par Citoyenneté et Immigration Canada constituent des atouts. Par ailleurs, on sait que le Canada arrive au septième rang parmi les pays de l'OCDE quant au nombre d'étudiants internationaux présents dans les universités canadiennes, cependant loin derrière les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne, la France et l'Australie (OCDE, 2004a, p. 314), et au quatorzième rang quant à la proportion d'étudiants internationaux accueillis dans l'ensemble de la population étudiante du pays (OCDE, 2004a, p. 316). La concurrence est vive pour ce qui est de recruter les meilleurs étudiants universitaires sur la planète.

RECOMMANDATION 4 : Mécanismes d'accueil des étudiants internationaux

Considérant les difficultés soulevées dans le passé en ce qui a trait à la lourdeur administrative de la délivrance des visas de séjour aux étudiants internationaux;

Considérant les récentes mesures prises par Citoyenneté et Immigration Canada, lesquelles devraient normalement entraîner l'assouplissement des modalités de délivrance des permis de séjour aux étudiants internationaux;

Considérant les travaux en cours dans les ministères québécois qui traduisent une volonté d'arrimer les processus administratifs de ces ministères pour favoriser le recrutement des étudiants internationaux;

- **Le Conseil recommande à la ministre des Relations internationales et au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec Citoyenneté et Immigration Canada :**
 - **de simplifier les procédures d'accueil des étudiants internationaux, d'en réduire les délais et de rendre compte des résultats de ces interventions à la population.**

Les besoins d'encadrement des étudiants internationaux

Dans cette foulée, le recrutement des étudiants internationaux pose des exigences accrues aux universités, et ce, à diverses étapes, soit :

- au moment de l'accueil des étudiants internationaux (ex. : prise de contact avec le pays d'accueil, soutien à la recherche d'un logement, apprentissage du français ou de l'anglais, selon le cas) sous la responsabilité des instances universitaires concernées (ex. : services aux étudiants, bureau international);
- au cours du processus d'intégration à la vie universitaire (ex. : mise en place d'activités d'intégration des étudiants internationaux à la vie départementale ou universitaire, ressources à attribuer aux associations d'étudiants internationaux);
- tout au long de la formation (ex. : adaptation de l'enseignement offert par le professeur, mise à profit de la diversité culturelle dans les cours).

RECOMMANDATION 5 : Encadrement des étudiants internationaux

Considérant les besoins d'encadrement des étudiants internationaux à leur arrivée, dont l'ampleur équivaut au degré d'éloignement culturel entre ces derniers et la société québécoise;

Considérant les ressources financières tirées des droits de scolarité supplémentaires, lesquels sont perçus par les établissements et versés au MELS;

- **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**
 - **après avoir évalué avec le milieu universitaire les coûts additionnels entraînés par l'encadrement des étudiants internationaux comparativement aux étudiants nationaux, le cas échéant, d'ajuster à la hausse le financement des universités hôtes des étudiants internationaux.**
- **Conséquemment, il recommande aux recteurs, aux principaux, aux vice-recteurs et aux directeurs des instances concernées par l'accueil des étudiants internationaux :**
 - **de mettre en place les services et les activités nécessaires à l'intégration des étudiants internationaux dans le milieu universitaire ou, le cas échéant, de consolider les mesures existantes;**
 - **de mettre en place le soutien pédagogique requis pour la prise en compte de la dimension interculturelle découlant des interrelations des étudiants internationaux et des étudiants nationaux dans la classe et dans la vie universitaire sur le campus;**
 - **de s'assurer que les étudiants internationaux reçoivent un soutien aux fins de leur intégration citoyenne dans la ville d'accueil.**

3.2.2 La mobilité des étudiants québécois

La conclusion à tirer du portrait de la mobilité des étudiants québécois au long de leur formation universitaire est qu'il faut poursuivre sur la voie des efforts déjà entrepris pour permettre à un nombre croissant d'étudiants du Québec de profiter d'une telle expérience. En effet, on a observé que :

- dans les établissements qui soutiennent fortement les expériences de mobilité, au mieux, de 10 % à 15 % de la population étudiante aura effectué un séjour à l'étranger au terme d'études menant à l'obtention du diplôme;
- les données partielles recueillies dévoilent une augmentation du nombre d'étudiants inscrits dans une université québécoise et faisant l'expérience de la mobilité durant leurs études;
- le Programme de bourses pour de courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec (PBCSE), mis sur pied par le ministère de l'Éducation, a contribué favorablement à soutenir les étudiants québécois en situation de mobilité;
- des retombées positives ont été notées pour les étudiants canadiens participant à des expériences de mobilité, dont l'ouverture à la diversité culturelle, l'apprentissage de langues étrangères, l'acquisition de connaissances, l'enrichissement de la formation à la recherche et la croissance personnelle.

Certaines difficultés ont toutefois été soulevées :

- des difficultés financières éprouvées par les étudiants québécois à subvenir à leurs besoins à l'étranger et découlant notamment de la faiblesse de la devise canadienne par rapport à celle du pays de destination ainsi que du coût de la vie à l'étranger;
- les critères trop étroits du PBCSE, qui excluent bon nombre d'étudiants, par exemple ceux de cycles supérieurs désireux de faire un stage de recherche à l'étranger ne donnant droit à aucun crédit, ou qui obligent les boursiers qui n'ont pu se faire reconnaître un nombre de crédits suffisant au retour de leur séjour à l'étranger à rembourser la bourse d'études, en tout ou en partie;
- des difficultés notées dans certains établissements pour ce qui est d'inscrire des séjours de formation au premier cycle, par exemple en ce qui touche les écoles professionnelles dont la formation doit être accréditée par un ordre professionnel.

RECOMMANDATION 6 : Soutien à la mobilité des étudiants du Québec

Considérant la pertinence des séjours de formation à l'étranger comme outil d'internationalisation de la formation;

Considérant l'enrichissement culturel et l'ouverture que les séjours de formation à l'étranger procurent aux étudiants;

Considérant l'apport appréciable et reconnu dans le milieu universitaire du Programme de bourses pour de courts séjours d'études universitaires à l'extérieur du Québec (PBCSE) pour la mobilité des étudiants universitaires du Québec;

Considérant les difficultés notées dans l'application de ce programme;

Considérant les difficultés financières éprouvées par les étudiants qui participent à un séjour de formation à l'étranger;

Considérant l'importance d'éviter que les expériences de mobilité ne deviennent l'apanage des seuls étudiants favorisés sur le plan financier;

- **Le Conseil recommande aux recteurs et principaux des universités québécoises :**
 - **d'établir un bilan évaluatif du PBCSE, afin d'en souligner les forces et les faiblesses, et de le transmettre au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;**

- **le cas échéant, d'apporter les modifications qui relèvent de la responsabilité de leur établissement.**
- **Il recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**
 - **d'ajuster les orientations et les règles du PBCSE, à la lumière du bilan évaluatif dressé par les universités québécoises et par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, afin d'en améliorer la flexibilité;**
 - **de bonifier le PBCSE, afin de permettre à un plus grand nombre d'étudiants de séjourner à l'étranger au cours de leur formation, et de hausser le montant maximal mensuel octroyé aux étudiants, pour que la bourse permette d'assumer les coûts moyens du séjour.**
- **Le Conseil recommande à la ministre des Relations internationales :**
 - **de négocier avec les pays partenaires des universités québécoises la mise sur pied de programmes de bourses pour favoriser la mobilité étudiante entrante et sortante (ex. : programme de type «ERASMUS» ou Bourses du Commonwealth).**

3.2.3 Les échanges étudiants France-Québec

La nouvelle règle de financement des universités québécoises selon la parité, appliquée dans le cas des étudiants faisant l'objet d'un échange pour un court séjour de formation, a été maintes fois soulevée, par les administrateurs universitaires consultés, comme un élément de problématique en matière d'internationalisation. Rappelons que, année après année, les universités québécoises accueillent plus d'étudiants internationaux dans les programmes d'échange étudiant, pour un court séjour de formation, qu'il n'y a d'étudiants québécois participants. Ces étudiants internationaux se recrutent en plus grand nombre en France. Cette nouvelle règle de financement, fondée sur la parité du nombre d'étudiants participant au programme d'échange, prévoit qu'au terme de son application, les universités percevront un financement équivalant au nombre d'étudiants québécois ayant fait l'objet d'un échange, alors qu'auparavant, le financement des universités québécoises était fonction du nombre d'étudiants internationaux participant à de courts séjours de formation au Québec.

Devant l'éventualité d'une diminution du financement, les universités québécoises sont en train de revoir leurs stratégies d'accueil des étudiants participant à un échange pour un court séjour de formation. Selon la consultation menée par le Conseil auprès des vice-recteurs et des directeurs responsables de l'internationalisation, il

appert que des établissements tenteront de diversifier les échanges étudiants effectués en dehors des ententes France-Québec, restreignant de ce fait l'accueil jusque-là réservé aux étudiants français dans les universités québécoises.

Le Conseil souligne que les collaborations internationales des universités québécoises avec la France s'inscrivent plus largement dans le cadre des relations avec les pays de la francophonie. Il juge tout aussi important de renforcer les collaborations entre les universités québécoises et la France au premier chef ainsi qu'au sein des pays de la francophonie, en raison des possibilités offertes aux étudiants québécois de poursuivre une formation de haut niveau en français et d'entretenir des échanges scientifiques dans cette langue et, ainsi, de faire contre-poids à la prédominance de l'anglais comme langue de communication scientifique.

RECOMMANDATION 7 : Réciprocité des collaborations entre le Québec et la France

Considérant les relations étroites unissant le Québec et la France;

Considérant que la France est le pays où les universités québécoises recrutent le plus grand nombre d'étudiants internationaux;

Considérant que, dans les «programmes CREPUQ», on comptait, en 2003, presque cinq fois plus d'étudiants français effectuant un court séjour de formation dans une université québécoise que d'étudiants québécois réalisant un tel séjour en France;

Considérant que le financement des universités selon la parité, en ce qui touche les échanges étudiants pour de courts séjours de formation, pourrait entraîner une diminution de l'accueil des étudiants français pour pallier la baisse de financement;

Considérant qu'il faut appliquer le principe de réciprocité des échanges de manière ouverte, c'est-à-dire en considérant l'ensemble des activités internationales qui font l'objet d'échanges entre les pays;

- **Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**
 - **de surseoir à l'application de la règle de financement des universités québécoises selon la parité, dans le cas des échanges étudiants pour un court séjour de formation en France.**
- **Il recommande aux recteurs et principaux des universités québécoises :**
 - **de maintenir ou de rétablir, le cas échéant, la réciprocité des collaborations entre le Québec et la France, dans une perspective plus large que celle des échanges étudiants, en continuant d'accueillir autant d'étudiants français que par le passé et, en retour, en établissant des ententes avec les universités françaises pour faciliter l'accès des professeurs-chercheurs québécois aux groupes de recherche français et européens.**

3.3 Le réseau d'universités et de pays partenaires

Les alliances ou les collaborations établies entre les universités québécoises et les universités partenaires sont liées aux divers volets de la mission universitaire, soit l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. En ce qui touche l'enseignement, on a déjà noté les alliances tissées, par la voie de l'accueil des étudiants internationaux, entre les universités québécoises anglophones et la population des États-Unis, du Moyen-Orient, de l'Asie et de l'Océanie, ainsi qu'entre les universités québécoises francophones et celles de la France, de l'Afrique du Nord et de l'Afrique subsaharienne. On a également constaté les pratiques de collaborations internationales dans la publication d'articles scientifiques en sciences de la nature et en génie, déjà instaurées avec des chercheurs des États-Unis et de la France principalement, mais aussi avec ceux du Royaume-Uni et de l'Allemagne, ainsi que les collaborations établies avec la France et la Belgique en sciences humaines et sociales. Du côté des services à la collectivité, lorsque l'on considère l'aide internationale aux pays en émergence, on note une diminution de ce type d'activités internationales, bien que certaines universités y demeurent fortement engagées.

Les collaborations internationales des universités québécoises sont l'objet d'une redéfinition actuellement. C'est là un constat tiré de la consultation menée par le Conseil dans les universités québécoises à l'hiver 2005. En effet, dans les universités québécoises, on procède à la révision des ententes déjà conclues. À l'issue de cette révision, certaines ententes inactives prendront fin, alors que d'autres ententes seront mises en priorité. On tente d'élargir la portée des ententes pour stimuler la colla-

boration dans diverses activités simultanément (ex. : la recherche ou la mobilité professorale et étudiante). L'exploration de nouvelles collaborations avec des universités partenaires à l'étranger est également à l'ordre du jour. Rappelons, à cet égard, la position particulière des systèmes universitaires dans la région de l'Amérique, où les collaborations entre les pays concernés ne sont pas aussi développées qu'entre les pays d'Europe, par exemple.

Le Conseil appuie les universités québécoises dans leur entreprise de redéfinition du réseau d'universités partenaires. À l'instar de Gacel (2004), il est d'avis que les universités doivent «prendre l'initiative de l'internationalisation, au lieu de réagir devant les forces extérieures de la mondialisation, comme celles du marché». Il considère comme important que les universités continuent de développer des collaborations avec les pays de la francophonie. Il incite les universités à demeurer ouvertes à de nouveaux partenariats avec des établissements partenaires, en dehors du réseau de pays ou d'universités partenaires privilégiés.

RECOMMANDATION 8 : Consolidation du réseau d'universités et de pays partenaires

Considérant que les intentions retenues dans la Politique québécoise de la science et de l'innovation, en ce qui concerne le développement du réseau d'universités et de pays partenaires à l'étranger, n'ont pas été suivies de la mise en œuvre des moyens inhérents à leur implantation;

Considérant la nécessité de consolider un réseau d'universités et de pays partenaires avec qui les universités québécoises entretiendront des relations de réciprocité au regard des activités universitaires liées à leur mission;

Considérant le contexte nord-américain de l'internationalisation des universités québécoises;

Considérant que le Québec, en tant que société développée, doit poursuivre sa mission de renforcement des capacités des systèmes universitaires des pays en émergence;

Considérant l'importance de maintenir bien vivantes les relations du Québec avec les pays de la francophonie;

Considérant les besoins de scolarisation des pays de l'Asie;

- **Le Conseil recommande aux recteurs et principaux des universités québécoises ainsi qu'à tout le personnel de direction responsable de la gestion des activités internationales :**
 - **de poursuivre la révision en cours des ententes déjà conclues entre les universités québécoises et leurs homologues à l'étranger, de consolider les ententes en vigueur et d'en conclure de nouvelles selon les paramètres suivants :**
 - **axer les efforts de développement des alliances en priorité, mais non en exclusivité, sur les autres systèmes universitaires des Amériques, de l'Europe et des pays de la francophonie, dont les pays en émergence;**
 - **à moyen terme, développer les alliances avec l'Asie;**
 - **permettre aux étudiants d'avoir accès à un large éventail de possibilités de séjours de formation à l'étranger, comme alternatives aux cursus intégrés de formation issus des ententes bilatérales entre les universités.**

3.4 L'internationalisation de la formation

L'internationalisation des universités doit bénéficier de manière significative à la formation des étudiants. Il existe divers moyens d'atteindre cet objectif.

- Jusqu'ici, il a été question de **la mobilité étudiante**, soit les séjours à l'étranger donnant accès à la diversité culturelle et à des manières différentes de penser et de poser les problèmes à l'intérieur d'une même discipline, ainsi que de l'accueil des étudiants internationaux, en tant que moyen d'exposer les étudiants nationaux à cette diversité, dans la mesure où l'organisation universitaire et pédagogique prend en compte la diversité culturelle des étudiants internationaux dans la classe et sur le campus.
- **L'internationalisation des curriculums** constitue un autre moyen d'atteindre un tel but. L'internationalisation des curriculums consiste, pour l'essentiel, à offrir une formation à la fois bien enracinée dans la culture nationale et ouverte sur le monde, dont l'objectif principal est de former des « citoyens du monde » aptes à concevoir des problématiques globales, à apprécier et à valoriser la diversité culturelle comme source d'enrichissement du patrimoine de l'humanité (Gacel, 2004). Selon Green et Olsen (2004) ainsi que Gacel (2004), l'internationalisation des curriculums est un processus pédagogique, de l'envergure d'une véritable réforme de l'éducation.

- **La mobilité professorale** représente aussi un moyen d'internationaliser la formation lorsque les acquis du professeur, découlant de ses activités à l'étranger, sont réinvestis dans la formation. En outre, le recrutement des professeurs sur la scène internationale s'inscrit dans cette voie.
- **La formation transfrontalière** (ex. : formation délocalisée, formation à distance soutenue par les TIC, campus satellite) constitue également un moyen d'internationaliser la formation, soit par la diffusion des programmes de formation offerts par une université à l'étranger. Dans ce cas, ce sont les ressortissants de pays étrangers qui bénéficient principalement de l'internationalisation de la formation.

L'internationalisation de la formation constitue, pour les années à venir, un défi de taille dans les systèmes universitaires à travers le monde. Sa mise en place à l'échelle d'un établissement nécessite la synergie des interventions des divers groupes d'acteurs, soit la direction, les responsables des bureaux internationaux ainsi que le corps professoral des unités d'enseignement et de recherche. En outre, l'internationalisation de la formation requiert une certaine coordination à l'échelle internationale, afin de garantir la qualité de la formation offerte entre les systèmes universitaires, de reconnaître les qualifications scolaires et professionnelles développées à l'étranger et, dans le cas précis des professions réglementées, d'attester les compétences développées à l'étranger au regard des exigences nationales des ordres professionnels. Ces défis de l'internationalisation des universités à l'échelle de la planète sont soulevés dans les travaux récents de l'OCDE (2004c) et de l'UNESCO (2002).

Faisons rapidement le point sur l'internationalisation de la formation dans les universités québécoises. Le développement de la mobilité étudiante entrante et sortante pose un double défi : celui de la reconnaissance de la formation reçue par les étudiants du Québec au retour de leur séjour de formation à l'étranger et celui de la correspondance à établir pour les étudiants internationaux entre le système québécois d'enseignement supérieur, fondé sur l'existence des paliers collégial et universitaire, et le cheminement scolaire de l'étudiant international. Ces défis ne sont pas propres au système québécois d'enseignement supérieur ni insurmontables par ailleurs.

L'homologation des diplômes et la reconnaissance des qualifications professionnelles donnent lieu actuellement à de multiples travaux :

- à l'échelle de chacun des établissements, pour reconnaître les cours suivis à l'étranger par les étudiants québécois ou pour établir les seuils d'entrée des étudiants internationaux⁷⁰;
- sous la responsabilité du Conseil interprofessionnel du Québec, pour préciser les compétences professionnelles attendues des membres des ordres professionnels;
- dans le cadre des ententes bilatérales conclues entre une université québécoise et une université située à l'étranger, dans l'élaboration d'un cursus intégré de formation;
- à travers les travaux menés par le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada;
- dans les ententes européennes en matière de reconnaissance des qualifications, notamment par la signature, par le Canada, de la Convention sur la reconnaissance des qualifications à l'enseignement supérieur, mieux connue sous l'appellation « Convention de Lisbonne »⁷¹;
- à l'échelle internationale, par les conventions régionales établies à l'UNESCO en ce qui concerne la reconnaissance des qualifications entre les systèmes universitaires des divers pays consentants (OCDE, 2004c, p. 41).

Le Conseil est d'avis que les universités québécoises doivent poursuivre les travaux entrepris en matière d'homologation des diplômes et des qualifications professionnelles. En outre, il invite les universités québécoises et le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à contribuer à alimenter la réflexion sur ces questions aux divers paliers où elle a lieu, c'est-à-dire sur le plan local, national et international. Compte tenu de la spécificité du système québécois d'enseignement supérieur, des efforts doivent être consentis pour bien faire connaître cette particularité et établir des correspondances équitables, à la fois pour les étudiants québécois qui acquièrent une formation à l'étranger et pour les étudiants internationaux accueillis ici. Il y a là un vaste chantier de travail pour les années à venir, qui vise à soutenir le flux de la mobilité étudiante et, de là, l'internationalisation de la formation.

Par ailleurs, la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005 a mis en lumière le fait que l'internationalisation des curriculums fait partie des politiques actuelles des universités québécoises. Le processus d'internationalisation des curriculums y est bel et bien enclenché. Il s'opère au fur et à mesure des révisions des programmes et suit un rythme variable selon les disciplines. À ce jour, les universités québécoises ont pratiquement terminé l'étape « administrative » qui consiste à intégrer l'interna-

tionalisation dans les politiques de l'établissement. Elles sont engagées dans l'étape « pédagogique », dont le but est d'inscrire l'internationalisation dans les programmes afin de l'intégrer à l'enseignement. Toutefois, le Conseil n'a pas recueilli suffisamment d'information sur ce dernier point pour émettre une conclusion sur l'envergure des transformations apportées à ce jour.

Compte tenu de cet état d'avancement des travaux et des données partielles recueillies sur cette question lors de la consultation du Conseil, il n'est pas possible, à l'heure actuelle, de vérifier comment la volonté administrative se traduit dans la portée et l'intensité de l'internationalisation des programmes au sein des unités d'enseignement et de recherche des universités québécoises.

RECOMMANDATION 9 : Internationalisation des curriculums

Considérant que l'internationalisation des curriculums représente un moyen clé d'internationalisation de la formation des étudiants québécois;

Constatant que les universités québécoises sont engagées dans l'internationalisation des curriculums;

Considérant l'état d'avancement variable des travaux sur l'internationalisation des curriculums dans les universités québécoises;

- **Le Conseil recommande aux recteurs et principaux des universités québécoises et, le cas échéant, au personnel de direction responsable de la gestion des activités internationales :**
 - **d'outiller les unités d'enseignement et de recherche, au moment de la révision des programmes, en ce qui concerne le processus même d'internationalisation des curriculums, afin de les guider dans les dimensions essentielles de l'internationalisation à intégrer au curriculum, dans les compétences à développer chez les étudiants à cette fin et dans les approches pédagogiques à mettre en œuvre;**

70 Par exemple, à l'Université McGill, on a mis en place le cursus « freshman » (baccalauréat en quatre ans) pour accueillir les étudiants des autres provinces canadiennes et des autres pays qui n'ont pas les préalables nécessaires pour terminer le baccalauréat en trois ans.

71 Pour plus d'information sur la Convention de Lisbonne, veuillez consulter le Conseil de l'Europe : <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=165&CL=FRE>. Il est possible de consulter également le CICDI pour connaître les engagements du Canada au regard de la Convention de Lisbonne.

- de faire un suivi de l'état d'avancement des travaux sur l'internationalisation des curriculums, afin d'en évaluer la portée et l'intensité, et de vérifier en quoi la révision des programmes permet d'atteindre les objectifs fixés par l'établissement à cette fin;
- de recenser l'expertise internationale des professeurs de leur établissement et de diffuser cette information;
- de valoriser l'expertise internationale des professeurs de leur établissement, en les mettant à contribution au moment du processus de révision des programmes;
- de reconnaître et de valoriser les activités internationales des professeurs dans le processus d'évaluation du travail professoral, aux fins de la promotion dans la carrière;
- de s'assurer que la dimension internationale soit inscrite dans le processus d'évaluation des nouveaux programmes ainsi que dans celui de la vérification de l'évaluation périodique des programmes existants.

Dans un autre ordre d'idées, l'apprentissage des langues constitue une composante essentielle de l'internationalisation des curriculums. Dans le contexte sociopolitique et juridique du Québec, cet apprentissage doit se concilier avec le développement du français au Québec. Les universités québécoises francophones et anglophones sont tenues de déposer au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport leur politique relative à l'emploi et à la qualité de la langue française dans l'enseignement, au travail et dans les communications avec l'extérieur.

Lors des consultations menées par le Conseil au sein du milieu universitaire québécois à l'hiver 2005, les personnes interrogées dans les établissements francophones ont fait valoir l'importance d'approfondir les compétences langagières en français chez les étudiants, tout au long de leur formation universitaire. Elles considèrent comme tout aussi important de soutenir l'apprentissage de l'anglais, notamment dans les communications scientifiques.

À la suite de l'analyse de sept politiques linguistiques portant sur l'usage du français dans les universités québécoises francophones, le Conseil retient le rôle crucial exercé par ces dernières dans la promotion du fait français au Québec, en tant que lieu de haut savoir, et leur rayonnement au sein des pays de la francophonie. De plus, il considère comme importants les moyens pris par les universités afin de renforcer l'usage d'un français de qualité par les étudiants, et cela, à tous les cycles d'études.

RECOMMANDATION 10 : Renforcement du français, apprentissage de l'anglais et ouverture aux autres langues

Considérant le rôle primordial exercé par l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial dans le développement des habiletés langagières en français, pour faire en sorte que l'étudiant, à son arrivée à l'université, en ait une maîtrise appropriée;

Considérant l'importance de maintenir bien vivantes la diffusion de la connaissance en français et, à cette fin, la participation du système universitaire québécois à l'ensemble des systèmes universitaires des pays de la francophonie;

Considérant l'importance de l'apprentissage de langues autres que le français, dont l'anglais, et ce, bien avant l'entrée des étudiants à l'université;

Considérant le contexte de la globalisation des échanges, où les diplômés universitaires seront appelés à exercer leur profession en établissant des échanges internationaux;

Considérant le fait que l'anglais est la langue d'usage de l'internationalisation et des communications scientifiques;

Considérant les mesures d'intégration d'activités d'apprentissage des langues autres que le français déjà mises en place dans les activités de formation universitaire;

- Le Conseil recommande aux recteurs des universités francophones de poursuivre dans la voie empruntée dans le cadre des politiques linguistiques de leur établissement, tout en respectant les balises suivantes :
 - renforcer la primauté du français comme langue d'enseignement et de communication auprès des étudiants à tous les cycles d'études et s'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique;
 - contribuer activement au développement d'un réseau de diffusion scientifique de qualité en français en invitant les professeurs des universités québécoises anglophones à s'y joindre;
 - offrir aux étudiants de cycles supérieurs des occasions de faire l'apprentissage de la diffusion scientifique en anglais (ex. : participation à des communications en anglais dans les congrès, rédaction d'un article scientifique en anglais);

- **inclure des modules de langues étrangères dans les curriculums lorsque la profession le requiert;**
- **développer des alliances avec les pays de la francophonie, en priorité, tout en s'ouvrant aux autres systèmes universitaires situés en dehors de la francophonie.**

Par ailleurs, la formation transfrontalière constitue une autre voie de l'internationalisation de la formation, bien que son poids soit d'une importance relative dans le processus d'internationalisation qui a cours au sein des universités québécoises. À l'instar du Canada (Knight, 2000, p. 65-71), les universités québécoises sont, de manière générale, peu engagées dans la formation transfrontalière. C'est là un constat établi lors de la consultation menée par le Conseil à l'hiver 2005 auprès des vice-recteurs et des directeurs responsables de l'internationalisation dans leur établissement. **Toutefois, sur la base des travaux de l'OCDE (2004), il s'agirait d'une activité comportant un fort potentiel de développement dans les années à venir.** On y affirme ce qui suit :

Les universités se préoccupent davantage des programmes d'échange et d'inciter les étudiants étrangers à venir étudier au Canada que d'exporter des programmes d'études via des accords de franchise, de jumelage ou de campus de filiales d'universités étrangères. La situation évolue progressivement et pourrait s'avérer très différente dans dix ans, mais le niveau d'activité actuellement observé au Canada est inférieur à celui d'autres universités de pays anglophones comme l'Australie, le Royaume-Uni ou les États-Unis (Knight, 2004, p. 57).

Selon cette perspective, le Conseil juge important de bien baliser le développement éventuel de la formation transfrontière.

Par le passé, le Conseil a appuyé l'engagement des universités québécoises dans les activités de formation fondées sur les TIC. Il a alors pris position pour que «l'université québécoise se taille une place à son image et à sa mesure dans l'univers de la formation en ligne, et qu'elle assume un certain leadership à cet égard» (CSE, 2000a, p. 115). Cependant, les enjeux actuels du développement de la formation transfrontalière intègrent la formation en ligne mais la dépassent largement :

Ces 20 dernières années, l'enseignement transnational (via la mobilité des étudiants, des programmes ou des établissements) et la mobilité professionnelle se sont considérablement développés. Parallèlement, de nouveaux prestataires transnationaux et de nouveaux modes de prestations sont apparus, comme

les prestataires commerciaux, les campus de filiales d'universités étrangères et la cyberformation. Ces évolutions remettent en question les cadres nationaux existants d'assurance-qualité, d'homologation et de reconnaissance des qualifications, qui souvent ne couvrent pas les activités éducatives transnationales et l'enseignement privé. Cette situation est susceptible d'accroître le risque que les étudiants et apprenants soient victimes de prestataires sans scrupules qui proposent une formation de qualité médiocre et des qualifications d'une valeur limitée (OCDE, 2004c, p. 9).

Dans cette foulée, le Conseil appuie le développement de la formation transfrontalière dispensée par les universités québécoises à l'étranger, dans la mesure où l'établissement qui s'y engage inscrit la démarche de formation dans un processus d'assurance-qualité et applique la même rigueur pédagogique et scientifique que dans la formation offerte au Québec. Le Conseil souhaite que le développement de la formation transfrontalière ne soit pas orienté uniquement vers des fins marchandes, sans égard à la qualité de la formation offerte ou au respect de la mission universitaire. En outre, il importe que les activités de formation transfrontalière ne grèvent pas les ressources nécessaires à l'offre de formation sur les campus universitaires québécois ou à l'atteinte des objectifs de scolarisation visés dans l'ensemble du Québec.

En contrepartie, le Conseil est d'avis que la formation transfrontalière peut contribuer au renforcement des capacités d'enseignement universitaire des pays en émergence et que cela fait partie intégrante de la mission universitaire. En outre, dans un contexte de diminution démographique des jeunes adultes au Québec, le Conseil y voit une façon adéquate de pallier la baisse d'effectif dans certains établissements.

Par ailleurs, il n'existe pas d'organisme québécois ou canadien qui atteste la qualité de la formation transfrontalière offerte par les établissements canadiens à l'étranger (Knight, 2004, p. 60; CICDI, 2004). Certes, le Québec a ses propres mécanismes pour attester la qualité de la formation universitaire dispensée à l'échelle nationale, notamment par les travaux menés à la CREPUQ dans des instances telles que la Commission des universités sur les programmes, la Commission de vérification de l'évaluation des programmes et la Commission d'évaluation des projets de programme. L'absence de mécanisme d'assurance-qualité pour la formation transfrontalière s'explique, entre autres, par le faible engagement des universités québécoises et canadiennes dans les activités de ce type de formation.

De plus, l'assurance-qualité doit s'appuyer sur un cadre international visant à protéger les étudiants dans ce vaste marché de la formation universitaire transfrontalière non réglementée. **Compte tenu du développement possible des activités de formation transfrontalière dans les universités québécoises, particulièrement celles où l'on enregistre une diminution du nombre d'étudiants, le Conseil souhaite vivement que les universités québécoises et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport contribuent dès maintenant aux travaux menés à l'OCDE et à l'UNESCO sur l'assurance-qualité.**

RECOMMANDATION 11 : Développement de la formation transfrontalière

Considérant les travaux en cours à l'échelle nationale et internationale sur la reconnaissance des acquis, l'homologation des diplômes et l'assurance-qualité;

Considérant l'engagement relativement faible et asymétrique des universités québécoises dans la formation transfrontalière;

Considérant les possibilités de développement de la formation transfrontalière dans le futur;

- **Le Conseil recommande à la CREPUQ :**
 - **de répertorier les exemples de « bonnes pratiques » en matière de formation transfrontalière, de les diffuser dans l'ensemble des universités québécoises et d'établir des critères de qualité à cette fin;**
 - **de mettre sur pied un mécanisme de veille au regard du développement de la formation transfrontalière par les universités québécoises.**

CONCLUSION

Les enjeux cruciaux soulevés par l'internationalisation des universités québécoises, pour la réalisation de la mission universitaire, le développement des universités ainsi que celui de toute la société québécoise, justifient l'importance que le Conseil accorde à cette question. Une position claire se dégage du présent avis : le Conseil exhorte l'État à soutenir les universités québécoises dans le développement des activités internationales. D'ailleurs, l'ampleur des enjeux justifie les moyens que l'État doit y consacrer et le dynamisme à conserver dans les universités pour poursuivre le développement des activités internationales.

Cependant, l'idée même de l'internationalisation des universités soulève certaines craintes au sein de la communauté universitaire, notamment en ce qui touche le commerce de l'enseignement supérieur, la primauté des collaborations internationales en recherche sur toute autre forme de recherche ou l'appauvrissement de la diversité culturelle au profit de l'occidentalisation de la formation supérieure. Ces craintes soulignent le fait qu'il est impérieux de poursuivre la réflexion sur les motifs qui sont à la base de l'engagement des universités dans les activités internationales ou sur les fondements mêmes des orientations véhiculées dans les politiques publiques et les mesures qui en découlent. Des balises relatives au développement des activités internationales et aux politiques s'y rapportant devraient être dégagées de cette réflexion. Le Conseil en a suggéré quelques-unes.

- L'internationalisation des universités doit s'appuyer sur **la conciliation des intérêts nationaux et globaux**, sans sacrifier les premiers ni se fermer aux seconds. En effet, on a noté comment l'internationalisation des universités prolonge la mission universitaire au-delà des intérêts nationaux, c'est-à-dire la formation supérieure de la population québécoise, vers des intérêts à caractère international, dont la collaboration aux équipes internationales de recherche, le recrutement des étudiants internationaux, la formation transfrontalière et le renforcement des capacités des pays en émergence.
- Les échanges et les alliances qui découlent des activités internationales doivent s'établir sur **un principe de réciprocité**, de sorte que les alliances conclues profitent à l'ensemble des partenaires.
- Le développement des activités internationales doit être placé à l'enseigne de **la qualité**, notamment en ce qui touche la formation transfrontalière.
- Tôt ou tard, les cycles successifs de négociation de l'Accord général sur le commerce des services, dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce, obligeront les universités à formaliser **les éléments de politique générale entourant la formation transfrontalière** (Knight, 2003b, p. 110).
- En somme, comme le rappelait l'UNESCO lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998, p. 14-15), **l'internationalisation doit s'ancrer dans des valeurs bien affirmées**, dont celles de l'enrichissement des peuples à travers le monde par la promotion du développement durable, la progression de la démocratie, le respect des droits humains fondamentaux, le renforcement de la cohésion sociale et la culture de la paix. Par exemple, l'aide au développement accordée aux pays en émergence devrait se traduire par des interventions éthiques de la part du Québec et du Canada, afin d'éviter l'exode des cerveaux qui guette ces pays.

BIBLIOGRAPHIE

Accord de libre-échange nord-américain (2005). *Textes légaux*. http://www.nafta-sec-alena.org/DefaultSite/index_f.aspx?DetailID=305 (31 août 2005).

Albert, Mathieu, Pierre Doray et Julie Sarrault (2000). «Les motifs et la mise en œuvre des séjours à l'étranger: étude exploratoire». Dans R. Denis, G. Leroux et L. Milot. *La mobilité internationale des étudiants québécois*. Paris et Montréal: Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, p. 47-83.

Altbach, Philip G. (2004). «Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World». *Tertiary Education and Management*, vol. 10, p. 3-25.

Altbach, Philip G. et Hans de Wit (1995). «International Higher Education: America Abdicates Leadership». *International Higher Education*, no. 1, May. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News01/Newslet1.html (30 août 2005).

Altbach, Philip G. et Viswanthan Selvaratnam (dir.) (1989). *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*. Dordrecht: Kluwer Academic, 363 p.

American Council on Education (2002). *Beyond September 1: A Comprehensive National Policy on International Education*. Washington: ACE, 28 p.

Association des universités et collèges du Canada (1995). *Statement: AUCC Statement on Internationalization and Canadian Universities*. Ottawa: AUCC, 6 p. http://www.aucc.ca/publications/statements/1995/intl_04_e.html (24 février 2004).

Association des universités et collèges du Canada (2003). *The GATS and Higher Education in Canada: An Update on Canada's Position and Implications for Canadian Universities*. Ottawa: AUCC, 20 p.

Association internationale des universités (2000). *Vers un siècle de coopération: l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Déclaration de l'AIU préparée pour la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO en 1998. http://www.unesco.org/iau/p_statements/fre/inter_declaration.html (19 mars 2004).

Association internationale des universités et autres (2004). *Un enseignement supérieur de qualité au-delà des frontières: déclaration au nom d'établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier*. http://www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2004/sharing_quality_he_f.pdf (9 août 2004).

Beerkens, Eric (2003). «Globalisation and Higher Education Research». *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, no. 2, p. 128-148.

Bennell, P. et T. Pearce (2003). «The Internationalisation of Higher Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies». *International Journal of Educational Development*, vol. 23, p. 215-232.

Bertrand, Denis (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation, 275 p.

Bollag, Burton (2003). «European Higher Education Seeks a Common Currency: But Some Professors Oppose a Plan to Standardize Degrees and Course Credits». *The Chronicle of Higher Education*, September 26. <http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i05/05a05201.htm> (7 octobre 2004).

Bollag, Burton (2004a). «Australia Sees Surge in Foreign Students». *The Chronicle of Higher Education*, March 19. <http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i28/28a04001.ht> (8 octobre 2004).

Bollag, Burton (2004b). «Degrees of Separation? Many American Graduate Schools Are Cool to Europe's 3-Year Diplomas». *The Chronicle of Higher Education*, October 7. <http://chronicle.com/prm/daily/2004/10/2004100704n.htm> (7 octobre 2004).

Bollag, Burton (2004c). «Wanted: Foreign Students: Troubled by a Precipitous Decline in Applications, U.S. Colleges Wonder if They Are Being Shunned for Good». *The Chronicle of Higher Education*, October 8. <http://chronicle.com/prm/weekly/v51/i07/07a03701.htm> (8 octobre 2004).

Bond, Sheryl et Jean-Pierre Lemasson (dir.) (1999). *Un nouveau monde du savoir: les universités canadiennes et la mondialisation*. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international, 324 p.

Brender, Alan (2003). «Women's Universities Struggle in Japan: Shrinking Enrollments Bring Closures, Mergers, and Reforms». *The Chronicle of Higher Education*, November 14. <http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i12/12a03801.htm> (6 octobre 2004).

Brender, Alan (2004a). «In Japan, Protection or Prejudice? Government Slashes Number of Visas Issued to Chinese Students». *The Chronicle of Higher Education*, May 28. <http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i38/38a03701.htm> (6 octobre 2004).

Brender, Alan (2004b). «In Japan, Radical Reform or Same Old Subsistence? National Universities Wonder How Much Freedom They Will Be Given Under the Government Oversight». *The Chronicle of Higher Education*, March 12. <http://chronicle.com/prm/weekly/v50/i27/27a03901.htm> (6 octobre 2004).

Brender, Alan (2004c). «Japan Recognizes U.S. and Other Foreign Universities on Its Soil». *The Chronicle of Higher Education*, October 15. <http://chronicle.com/weekly/v51/i08/08a03802.htm> (15 octobre 2004).

Breton, Gilles (2003). «Introduction : de l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur». Dans G. Breton et M. Lambert (dir.). *Globalisation et universités: nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 21-33.

Breton, Gilles et Michel Lambert (dir.) (2003). *Globalisation et universités: nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec : Presses de l'Université Laval, 264 p.

Brown, F.J. (1950). «Universities in World-Wide Cultural Co-operation». Dans *Universities of the World Outside U.S.A.* Washington : American Council on Education.

Brown, Justin (2004). *International Students in Australian Universities: Semester 2, 2004*. Sydney : IDP Education Australia Limited. http://www.idp.com/research/fastfacts/Semester%20Two%202004%20-%20Key%20Outcomes_Web.pdf. (27 janvier 2005).

Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise (2003). *Bourses de court séjour en France à l'intention des étudiants de doctorat des universités québécoises*. <http://www.sigu7.jussieu.fr/quebec/documents/pdf/bd octqfr.pdf> (19 juillet 2005).

Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise (2004a). *Mobilité professorale. Volet 2: soutien aux bourses de mobilité professorale*. http://ccifq.org/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=43 (6 septembre 2005).

Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise (2004b). *Rapport d'activités du Bureau du CCIFQ au Québec: 2003-2004*. Montréal : Le Centre, 48 p.

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (2002). *Fiche n° 3: La Convention Conseil de l'Europe/UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région Europe: ce qu'elle signifie pour le Canada*. <http://www.cicic.ca/factsheets/factsheet3fr.stm> (18 août 2005).

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (2004). *Fiche d'information n° 5: Pratiques liées à l'assurance de la qualité dans les établissements postsecondaires au Canada*. <http://www.cicic.ca/factsheets/factsheet5fr.stm> (26 avril 2005).

Citoyenneté et Immigration Canada (2003). *Foreign Students in Canada 1980-2001*. Ottawa : CIC, 40 p.

Cohen, David (2004). «Curricula at Risk? Australia's Quest for Lucrative Foreign Students May Have a Dark Side, Study Says». *The Chronicle of Higher Education*, October 8. <http://chronicle.com/prm/daily/2004/10/2004100804n.htm> (8 octobre 2004).

Cohen, Élie (2004). «Éducation, attractivité, mondialisation». *Le Figaro économie*, n° 18634, 5 juillet, p. 7.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2002). *Modification aux Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement supérieur pour l'année 2003-2004*. Sainte-Foy : CCAFE, 51 p.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). *Modification aux Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement supérieur pour l'année 2004-2005*. Sainte-Foy : CCAFE, 35 p.

CONAHEC – Consortium pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord (sans date). http://www.conahec.org/conahec/application?origin=hnav_bar.jsp&event=bea.portal.framework.internal.refresh&pageid=Member%20Organizations (6 décembre 2004).

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (sans date). *Programmes d'échanges d'étudiants de la CREPUQ (PEE)*. <http://echanges-etudiants.crepuq.qc.ca/> (31 août 2005).

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2004). *Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise (PIEQ)*. http://www.crepuq.qc.ca/article.php3?id_article=601 (31 août 2005).

Conseil de l'Europe (1999). *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne: STCE n° 165*. <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=165&CL=FRE> (18 août 2005).

Conseil des universités (1992). *Les étudiants étrangers dans les universités québécoises*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Sainte-Foy: Le Conseil, 156 p.

Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants (2004). *Rapport annuel 2003-2004: stratégies de développement de la mobilité internationale des étudiants et attractivité de l'enseignement supérieur français*. [Sans lieu]: Le Conseil, [79] p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy: Le Conseil, 110 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000a). *Éducation et nouvelles technologies: pour une intégration réussie de l'enseignement et de l'apprentissage*. Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy: Le Conseil, 181 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000b). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir*. Sainte-Foy: Le Conseil, 126 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université: des défis importants à mieux cerner*. Rapport annuel 2002-2003 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy: Le Conseil, 115 p.

Council for Higher Education Accreditation (2005). *Database of Institutions and Programs Accredited by Recognized United States Accrediting Organizations* <http://www.chea.org/search/default.asp> (31 août 2005).

Crosnier, Julie (2005). «Les grandes écoles à l'heure de l'internationalisation». *Studyrama*. http://www.studyrama.com/article.php?id_article=6173 (8 septembre 2005).

de Ridder-Symoens, Hilde (1992). «Mobility». Dans Hilde de Ridder-Symoens (dir.). *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Age*. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 1.

de Wit, Hans (dir.) (1995). *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education, 176 p.

de Wit, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. Westport: Greenwood Press, 270 p.

Déclaration de Bologne 1999: l'espace européen de l'enseignement supérieur. http://www.unige.ch/formcont/ressources/credit_declaration_bologne.pdf (5 octobre 2004).

Department for Education and Skills (2003). *The Future of Higher Education*. Norwich: The Stationary Office Limited, 105 p.

Duclos, Pierre (2005). «Projets internationaux: autour de quatre grands axes de développement». *HEC Montréal MAG*, vol. 3, n° 2, p. 19.

Eaton, Judith S. (2003). *Accreditation and Recognition in the United States*. Trondheim: Organisation de coopération et de développement économiques, 13 p.

Ebuchi, Kazuhiro (1990). «Foreign Students and the Internationalisation of the University: A View from the Japanese Perspective». Dans K. Ebuchi (dir.). *Foreign Students and the Internationalisation of Higher Education*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education.

Enders, Jürgen (2004). «Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory». *Higher Education*, vol. 47, p. 361-382.

Engardio, Pete (2003). «The New Global Job Shift». *BusinessWeekOnline*, February 3. http://www.businessweek.com/magazine/content/03_05/b3818001.htm (21 octobre 2004).

EUROPA (2005). *Éducation et formation: qu'est-ce que Socrates/ERASMUS?* http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/what_fr.html (9 septembre 2005).

Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (2005a). *Le bulletin électronique du Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies*, éd. 11, 12 juillet.

Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (2005b). *Regroupements stratégiques*. <http://www.fqrnt.gouv.qc.ca/nateq/regroupementsStrategiques/index.htm> (28 juin 2005).

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (2005). *Supplément Québec-France*. <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/programmes/pdf/fsup-2005.pdf> (28 juin 2005).

- Gacel, Jocelyne (2004). *L'internationalisation des programmes de formation*. Présentation au colloque de Cégep international. <http://www.cegepinternational.qc.ca/images/Gacel%20%20Colloque%20C.I.%202004.pt> (20 avril 2005).
- Gendarmerie royale du Canada (2005). *Sous-direction d'immigration et de passeport*. http://www.rcmp-grc.gc.ca/html/imm_f.htm (31 août 2005).
- Gingras, Yves, Benoît Godin et Martine Foisy (1999). «L'internationalisation de la recherche universitaire au Canada». Dans S. Bond et J. P. Lemasson. *Un nouveau monde du savoir: les universités canadiennes et la mondialisation*. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international, p. 81-103.
- Godin, Benoît (2000). «Esquisse d'un bilan comparatif». Dans R. Denis, G. Leroux et L. Milot. *La mobilité internationale des étudiants québécois*. Paris et Montréal: Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, p. 19-45.
- Gouvernement du Canada (2003). *L'innovation au Canada*. <http://innovation.gc.ca/gol/innovation/site.nsf/fr/index.html> (23 juin 2005).
- Green, Madeleine et Jane Knight (2003). *Cross-Border Post-Secondary Education in North America*. Trondheim: Organisation de coopération et de développement économiques, 47 p.
- Green, Madeleine et Christa Olsen (2004). *L'internationalisation des établissements d'enseignement: un guide pratique*. Montréal: Cégep international, 108 p.
- Gribbon, A. (1994). «Idealism or Marriage of Convenience? An Examination of Internal Relationships in International Exchange Programs». *Higher Education Management*, vol. 6, no. 1, p. 23-31.
- Groennings, Sven et David S. Wiley (dir.) (1990). *Group Portrait: Internationalizing the Disciplines*. New York: The American Forum, 482 p.
- Hammerstein, Notker (1996). «The Enlightenment». Dans Walter Rüegg (dir.) *A History of the University in Europe: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 2.
- Huisman, Jeroen et Marijk van der Wende (dir.) (2004). *On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlags and Mediengesellschaft, 280 p.
- Huntington, Samuel P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Shuster, 367 p.
- IDP Education Australia et Australian Education International (2001). *Comparative Costs of Higher Education Courses for International Students in Australia, New Zealand, the United Kingdom, Canada and the United States*. Sydney: IDP, 82 p.
- Institute of International Education (2004a). *International Student Enrolments Declined by 2.4 % in 2003/04: Graduate Student Enrolments Increased Slightly While Undergraduate Numbers Dropped*. <http://opendoors.iienetwork.org/?p=50137> (30 novembre 2004).
- Institute of International Education (2004b). *Open Doors 2004: Report on International Education Exchange*. New York: Hey-Kyung Koh Chin, IIE, 96 p.
- Institute of International Education (2004c). *Study Abroad Surging Among American Students: After Sept. 11, Interest in Study Abroad Continues to Grow Rapidly*. <http://opendoors.iienetwork.org/?p=50138> (22 novembre 2004).
- Julien, Mélanie (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation, 103 p.
- Junor, Sean et Alex Usher (2004). *Le prix du savoir 2004: l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 369 p.
- Kälvermark, T. et Marijk van der Wende (dir.) (1997). *National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Kerr, Clark (1990). «The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two "Laws of Motion" in Conflict?». *European Journal of Education*, vol. 25, p. 5-22.
- Kerr, Clark (1994). *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century*. Albany: State University of New York Press, 248 p.
- Knight, Jane (1995). *L'internationalisation dans les universités canadiennes: le nouveau paysage*. Ottawa: Association des universités et collèges du Canada, 71 p.

Knight, Jane (1997). «Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework». Dans J. Knight et H. de Wit (dir.). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam : European Association for International Education, p. 5-19.

Knight, Jane (1999). «Thèmes et tendances de l'internationalisation : une optique comparative». Dans S. Bond et J. P. Lemasson (dir.). *Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation*. Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, p. 223-264.

Knight, Jane (2000). *Progression et promesse : rapport de l'AUCC sur l'internationalisation des universités canadiennes*. Ottawa : Association des universités et collèges du Canada, 99 p.

Knight, Jane (2003a). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : pratiques et priorités : rapport de l'enquête 2003 de l'AIU*. Paris : Association internationale des universités, 29 p.

Knight, Jane (2003b). «Les accords commerciaux (AGCS) : implications pour l'enseignement supérieur». Dans G. Breton et M. Lambert (dir.). *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 87-115.

Knight, Jane (2003c). *Report on Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Post-Secondary Education in Canada*. Trondheim : Organisation de coopération et de développement économiques, 16 p.

Knight, Jane (2004). «Assurance-qualité et reconnaissance des qualifications dans l'enseignement post-secondaire». Dans Organisation de coopération et de développement économiques. *Qualité et reconnaissance des diplômés de l'enseignement supérieur : un défi international*. Paris : OCDE, p. 49-70.

Knight, Jane et Hans de Wit (1995). «Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives». Dans H. de Wit (dir.). *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam : European Association for International Education, p. 5-32.

Larivière, Vincent (2005). «Les partenariats et la recherche en sciences sociales et humaines». *L'Observatoire S&T*, note 15, 18 mai.

Larivière, Vincent, Jean Lebel et Pascal Lemelin (2004). *Les recherches collaboratives en sciences humaines : analyse bibliométrique des pratiques*. Montréal : Observatoire des sciences et des technologies, 46 p.

Larsen, Kurt, John P. Martin et Rosemary Morris (2002). «Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues». *The World Economy*, vol. 25, no. 6, p. 849-868.

Larsen, Kurt et Stéphane Vincent-Lancrin (2002). «Le commerce international de services. Est-il bon? Est-il méchant?». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 14, n° 3, p. 9-50.

Lehoux, Jean-François, France Picard et Gilles Roy (2004). *L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 153 p.

Lemasson, Jean-Pierre (1999). «Introduction : l'internationalisation des universités canadiennes». Dans S. Bond et J. P. Lemasson (dir.). *Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation*. Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 324 p.

Marcuse, Peter (2000). «The Language of Globalization». *Monthly Review*, vol. 52, no. 3, July-August. <http://www.monthlyreview.org/700marc.htm> (12 septembre 2005).

Marginson, Simon (2002). «Education in the Global Market: Lessons From Australia». *Academe*, vol. 88, no. 3, May-June. www.aaup.org/publications/Academe/2002/02mj/02mjmar.htm (4 mars 2003).

Martin, Fernand et Jean-Yves Benoit (2003). *L'impact économique des universités montréalaises*. Montréal : Université de Montréal, Département de sciences économiques, 118 p.

Mazzarol, T. et autres (2001). *Perceptions, Information and Choice: Understanding how Chinese Students Select a Country for Overseas Study*. Canberra : Australian Education International, 96 p.

Mesli, Samy (2004). *Vingt ans d'échange d'étudiants entre la France et le Québec*. Montréal : Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, 13 p.

Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2001). *Politique québécoise de la science et de l'innovation : savoir changer le monde*. Sillery : MRST, 169 p.

Ministère de l'Éducation (2002a). *Politique québécoise à l'égard des universités: pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec: MEQ, 37 p.

Ministère de l'Éducation (2002b). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation...: une stratégie mutuellement avantageuse*. Québec: MEQ, 32 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Québec: MEQ, 34 p.

Ministère de l'Éducation (2004). *Droits de scolarité des étudiantes et étudiants étrangers: une politique qui favorise leurs études au Québec*. <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/Setrangers-f.asp> (16 octobre 2004).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Exemption d'impôt pour les stagiaires postdoctoraux venant de l'étranger*. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/Exemption-impot/exemption_stag_f.asp (31 août 2005).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2005. Québec: MELS, 160 p.

Ministère de l'Éducation nationale (2001). *L'évolution du système éducatif de la France: rapport national*. [Sans lieu]: Le Ministère, 95 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005). *Regard sur le système éducatif français: enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.fr/stateval/regards/qdg_po4.htm?openR=Syst%26egrave%3Bme%20%26eacute%3Bducatif&rub=qqdg (8 septembre 2005).

Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (2005a). *Fonds de recherche en santé du Québec*. <http://www.mdeie.gouv.qc.ca/page/web/portail/scienceTechnologie/nav/recherche/42677/64862/47046.html?iddoc=47046> (28 juin 2005).

Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (2005b). *Programmes et services: Programme de soutien à la recherche*. <http://www.mdeie.gouv.qc.ca/page/web/portail/ministere/nav/programmes.html?&iddoc=60761> (31 août 2005).

Monière, Denis et Antoine Khater (2004). *Que donne la mobilité étudiante? Enquête sur les perceptions de la mobilité étudiante vers la France et vers le Québec*. Paris et Montréal: Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, 24 p.

Muller, Steven (1995). « Globalization of Knowledge ». Dans K. H. Hanson et J.W. Meyerson (dir.). *International Challenges to American Colleges and Universities: Looking Ahead*. Phoenix: American Council on Education.

Musselin, Christine (2003). « L'évolution des universités depuis 20 ans ». *Regards sur l'actualité*, n° 293, juillet-août, p. 49-61.

Neave, Guy (1992). *Institutional Management of Higher Education: Trends, Needs and Strategies for Cooperation*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Neave, Guy (1997). *The European Dimension in Higher Education: An Historical Analysis*. Document présenté lors de la conférence « The Relationship between Higher Education and the Nation-State », du 7 au 9 avril, Enschede.

Niquette, Sophie (2002). « Québec-France: portrait d'une relation en mouvement ». Québec: Ministère des relations internationales, 109 p.

Office Québec-Amérique pour la jeunesse (2005). *Une histoire... une mission*. <http://www.oqaj.gouv.qc.ca/francais/mission.html> (29 septembre 2005).

Organisation de coopération et de développement économiques (2002a). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE, 147 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2002b). *Regard sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE 2002*. Paris: OCDE, 417 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004a). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris: OCDE, 317 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004b). « L'internationalisation de l'enseignement supérieur ». *L'Observateur de l'OCDE*, n° 244, septembre.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004c). *Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur: un défi international*. Paris: OCDE, 228 p.

Prairie Research Associates (2004). *Le Canada au premier rang: l'enquête 2004 sur les étudiants étrangers*. Ottawa: Bureau canadien de l'éducation internationale, 36 p.

Québec (2002). «Chapitre 28 : Loi modifiant la Charte de la langue française». Dans *Lois du Québec 2002*. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 685-698.

Schmidt, Sarah (2004). «Universities Balk at Rise in Foreign Students: Officials Worry Huge Increase of International Students Makes it Even Harder for Canadians to Go to School». *Ottawa Citizen*, April 29.

Scott, Peter (1998). «Massification, Internationalization and Globalization». Dans P. Scott. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham : SRHE et Open University Press, 134 p.

Statistique Canada (2004). «Effectifs universitaires». *Le Quotidien*, édition du 30 juillet. <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/040730/q040730b.htm> (5 juillet 2005).

Teichler, Ulrich (1999). «Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe». *Tertiary Education and Management*, no. 5, p. 5-23.

Télé-Université et Université du Québec à Montréal (2003). *Protocole d'entente*. <http://www.uqam.ca/bref/rectorat/protocole-teluq-uqam.htm> (6 septembre 2005).

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1998). *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle: vision et actions: Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur: rapport final*. Paris : UNESCO, 147 p.

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2002). *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. Paris : UNESCO.

Union européenne (sans date). *Mercosur*. http://europa.eu.int/comm/external_relations/mercosur/intro/#1 (21 octobre 2004).

Université de Montréal (2005). *Avis: financement des activités liées à l'internationalisation de l'Université pour l'année 2005. Volet 2: financement de la mobilité professorale*. http://www.intl.umontreal.ca/fr/q_neuf/avis/progdri0506.html#prof (6 septembre 2005).

Université du Québec à Chicoutimi (2004). *Rapport annuel 2002-2003*. Chicoutimi : UQAC. <http://www.uquebec.ca/lereseau/lavie/uqac.shtml> (6 décembre 2004).

Université du Québec à Montréal. École des sciences de la gestion. *Volet international*. <http://mba.uqam.ca/International/index.html> (5 juillet 2005).

van der Wende, Marijk C. (1999). «Final Report, CRE Conference, Valencia». *CRE-Action*, vol. 115, p. 61-66.

van der Wende, Marijk C. et Robin Middlehurst (2003). *Cross-Border Post-Secondary Education in Europe*. Trondheim : Organisation de coopération et de développement économiques, 45 p.

Wächter, Bernd (dir.) (2004). *Higher Education in a Changing Environment: Internationalisation of Higher Education Policy in Europe*. Bonn : Lemmens Verlags & Mediengesellschaft, 111 p.

Walker, James (1999). *Le Canada au premier rang: l'enquête de 1999 sur les étudiants étrangers*. Ottawa : Bureau canadien de l'éducation internationale, 38 p.

Welch, Anthony (2004). «Going global? L'internationalisation des universités australiennes et la crise mondiale». *Revue française de pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars, p. 27-40.

Williams, Gareth et Kelly Coate (2004). «The United Kingdom». Dans J. Huisman et M.C. van der Wende (dir.). *On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn : Lemmens Verlags and Mediengesellschaft, p. 113-137.

Yang, Rui (2002). «University Internationalisation: Its Meanings, Rationales and Implication». *Intercultural Education*, vol. 13, no. 1, p. 81-95.

Yang, Rui (2003). «Globalisation and Higher Education Development: A Critical Analysis». *International Review of Education*, vol. 49 nos. 3-4, p. 269-291.

ZLEA – Zone de libre-échange des Amériques: avant-projet d'accord. *Chapitre II: Dispositions générales*. (2003). http://www.ftaa-alca.org/FTAADraft03/ChapterII_f.asp (29 novembre 2004).

ANNEXE A CLARIFICATION DES CONCEPTS

Les difficultés sont bien réelles quand il s'agit de définir le concept d'internationalisation. En fait, dans le corpus des travaux sur le sujet, différents concepts sont utilisés pour rendre compte du phénomène de l'internationalisation des universités. Dans certains cas, les concepts de « globalisation » et d'« internationalisation » sont confondus⁷². Tout en mentionnant les distinctions importantes qu'il faut apporter en ce qui concerne ces concepts, les auteurs soulignent le caractère imprécis ou équivoque des définitions proposées (Yang, 2002, p. 81; Beerkens, 2003, p. 128; Altbach, 2004, p. 5; Welch, 2004, p. 28; de Wit, 2002, p. 142-143). Ce caractère tiendrait à différents facteurs dont les suivants :

- les concepts sont définis en fonction des domaines d'études et de recherche desquels ils émergent (Beerkens, 2003, p. 130 et 139), ce qui a pour effet de multiplier les définitions possibles tenant compte du champ d'application;
- ils sont compris différemment selon les caractéristiques historiques et culturelles de leurs utilisateurs (Yang, 2002, p. 83 et 91);
- ils ne sont pas neutres et prennent des significations différentes selon qu'il s'agit d'acteurs universitaires ou de décideurs politiques (Yang, 2002, p. 83);
- l'internationalisation s'est développée de manière ad hoc, ce qui fait que le travail conceptuel s'est effectué après coup (Yang, 2002, p. 81);
- le concept de globalisation est galvaudé et utilisé trop souvent dans les sphères politiques, commerciales ou scientifiques, empruntant des acceptions théoriques et philosophiques contradictoires (Welch, 2004, p. 28; Marcuse, 2000);
- on omet parfois de distinguer, dans la définition même, le processus et ses effets (Beerkens, 2003, p. 146).

Pour tenter de lever cette confusion, diverses définitions des concepts d'internationalisation et de globalisation sont exposées dans les pages suivantes, pour cerner en quoi ils se distinguent, ainsi que divers autres concepts liés à la thématique de l'internationalisation des universités, à savoir la régionalisation, l'éducation transnationale, l'éducation transfrontalière et le concept d'échange transnational. L'objectif visé consiste à cerner les liens dynamiques entre les concepts d'internationalisation et de globalisation.

L'internationalisation

Diverses définitions du concept d'internationalisation ont été recensées :

- l'intégration d'une composante internationale ou interculturelle aux activités d'enseignement, de recherche et de service communautaire, afin d'accroître la pertinence de leur contribution aux sociétés et l'excellence de leur enseignement (AIU et autres, 2004);
- un ensemble de processus qui conduit à une accentuation de la collaboration entre les États, à la suite de la réalisation d'activités transfrontalières. Ces processus aboutissent à la mise en place de stratégies en matière de relations internationales, empreintes à la fois de collaboration mais aussi de vigie exercée par rapport aux pratiques des autres pays (Enders, 2004, p. 367);
- un ensemble de processus selon lequel l'enseignement supérieur s'oriente de plus en plus vers l'aspect international et délaisse l'aspect national (Association européenne d'éducation internationale, 1992);
- un processus selon lequel l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité d'un système d'enseignement supérieur deviennent compatibles à l'échelle internationale et sur le plan interculturel (Ebuchi, 1990);
- un effort systématique et soutenu afin de rendre l'enseignement supérieur plus ouvert aux défis liés à la globalisation des sociétés, de l'économie et du marché du travail (Kälvermark et van der Wende, 1997).

Dans les écrits consultés à ce jour sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, la définition proposée par Knight apparaît incontournable. Celle-ci renvoie au *processus qui intègre une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et les fonctions de service des universités* (Knight, 2000, p. 14; Knight, 1999, p. 203; Knight et de Wit, 1995, p. 13). Bien qu'elle ait le mérite d'être simple et éclairante, cette définition ne fait pas pour autant l'unanimité. Yang (2002) objecte que cette idée de « dimension internationale et interculturelle », contenue dans la définition de Knight, n'a pas une acception univoque selon les cultures, comme le démontre cette étude effectuée auprès des administrateurs de dix-sept universités dans le canton de Guangzhou. Il écrit :

⁷² De Wit (2002, p. 142-143) recense diverses définitions de ces concepts dans le corpus des travaux sur le sujet et souligne la confusion qui y règne. Enders (2004, p. 367) abonde en ce sens.

[...] a key concept of Knight's well-known definition is the international dimension/perspective. The Guangzhou survey shows, however, that 47,46 % of the total 59 administrators surveyed did not know what «international perspective» meant, or simply left this question blank. Answers provided by the other 52,54% of them varied substantially (Yang, 2002, p. 84).

Pour comprendre ce que recouvre le concept d'internationalisation, on peut également énumérer les activités internationales des universités. Toutefois, Knight et de Wit ont écarté cette avenue, rétorquant que l'internationalisation est bel et bien un «processus» fondé sur un cycle administratif composé de six étapes, soit l'éveil aux bénéfices de l'internationalisation, l'engagement de toute la communauté universitaire dans le développement des activités internationales, la planification, la réalisation et l'évaluation de la qualité des activités réalisées de même que la consolidation des expériences vécues dans les activités internationales par des mesures permettant d'encourager ou de récompenser les acteurs qui y ont pris part⁷³.

La globalisation

Le concept de globalisation est également utilisé pour rendre compte des échanges et des alliances qui ont lieu entre les systèmes universitaires à travers le monde. En effet, selon Yang (2003, p. 271), le concept de globalisation peut s'appliquer à divers champs de l'activité humaine (le politique, l'économique, l'éducation, l'environnement, le militaire). En fait, en ce qui touche l'institution universitaire, le concept de globalisation, en tant que contexte de l'internationalisation des universités, met l'accent sur un nouveau territoire dans lequel les universités évoluent, les nouveaux enjeux auxquels celles-ci doivent faire face et les nouvelles règles du jeu qui s'appliquent. Alors que l'enseignement et la recherche universitaires relèvent généralement de la compétence des nations, la globalisation affecte en quelque sorte cette compétence (de Wit, 2002, p. 226). C'est ce que reflètent les définitions présentées dans les pages suivantes.

Breton (2003, p. 27) met l'accent sur la dimension politique de la globalisation : *la construction d'un nouvel espace qui implique l'acceptation des acteurs qui pourront y être présents, les enjeux qui y seront abordés et les règles qui en organiseront le fonctionnement*. Selon l'auteur, trois éléments principaux en découlent :

- «le desserrement de l'ancrage territorial de l'action», ce qui signifie que les nations ne sont plus les points de référence, par exemple, pour justifier l'intervention universitaire;

- «la création d'un nouvel espace global» dans lequel de nouveaux enjeux se posent et de nouvelles règles sont définies, écartant parfois des règles jusque-là respectées;
- «le nouveau lieu d'affrontement et de négociation des préférences collectives qui ont pour projet de structurer ce nouvel espace global».

Par ailleurs, Knight (1999, p. 204) définit le concept de globalisation en ces termes : *the flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas [...] across borders*.

Selon Enders (2004, p. 369), la globalisation réfère à un ensemble de processus marqué par l'accentuation de l'interdépendance, de la convergence de l'économie et de la libéralisation des marchés et du commerce. Il en résulte une restructuration de l'État occasionnée par une déréglementation accrue, une ouverture des marchés et une plus grande compétition entre les pays. L'auteur en conclut que, par conséquent, le pouvoir de l'État s'amoindrit, notamment par la perte de contrôle exercé sur le système d'enseignement supérieur.

D'autres définitions ont également été repérées. Pour Altbach (2004), il s'agit d'un contexte accélérant l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il le définit ainsi : *The broad economic, technological, and scientific trends that directly affect higher education and are largely inevitable* (p. 5).

Les autres concepts liés

Différents auteurs ont traité des concepts de **régionalisation**, d'**éducation transnationale**, d'**éducation transfrontalière** et d'**échange transnational**, en ce qui concerne la globalisation et l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Voyons ce qu'il en est.

Le concept de **régionalisation** renvoie au regroupement des nations à l'échelle de la planète à travers des accords de diverses natures (de Wit, 2002, p. 149). Ce regroupement s'opère généralement sur la base de la proximité géographique. Les alliances universitaires dans les pays de l'Union européenne en constituent un exemple.

Selon la revue du corpus des travaux effectuée par de Wit (2002), le concept d'**éducation transnationale**, appliqué à l'enseignement supérieur, se définit par la mise en œuvre d'activités de formation en dehors des frontières, soit que l'information traverse la frontière de

⁷³ Ce modèle est décrit en détail dans Knight et de Wit (1995, p. 26 et suivantes).

manière virtuelle pour atteindre l'étudiant dans le pays où il se trouve (ex. : la formation à distance offerte par le soutien des TIC), soit que les professeurs offrent la formation dans les établissements existants des pays autres que celui de leur université d'attache, soit que des universités implantent des campus dans des pays autres que leur pays d'origine, soit que les étudiants se rendent dans diverses universités autres que celles de leur pays d'origine pour y suivre un programme de formation, en tout ou en partie (p. 146-147). Un synonyme de ce concept est l'expression «**éducation transfrontalière**».

Pour Enders (2004, p. 368), les échanges transnationaux se caractérisent par un transfert du pouvoir et des responsabilités vers le haut, c'est-à-dire au-delà de ce qui incombe généralement à une nation. Selon Huntington (1996), la notion d'échange transnational naît de diverses réalités qui interpellent soit l'humanité entière, soit l'une ou l'autre des civilisations. Par exemple, la prise de conscience de problèmes environnementaux appelle une organisation transnationale pour trouver des solutions adéquates. Ainsi, l'Organisation des Nations Unies est une instance transnationale dont le but est la concertation entre les nations pour la gestion de diverses problématiques (Beerkens, 2003).

Les liens dynamiques entre l'internationalisation et la globalisation

Pour Beerkens (2003), la globalisation, et son impact sur l'internationalisation des universités, est affaire d'intensité. Il affirme que la globalisation n'est pas une réalité nouvelle, notamment dans les universités, et n'a rien de révolutionnaire. Cependant, elle s'opère rapidement,

massivement et de manière plus étendue que par le passé, d'où l'importance attribuée à ce phénomène et à son impact sur les diverses sphères de l'activité humaine dont l'enseignement supérieur (voir le tableau A1).

À l'instar de Altbach, Beerkens conçoit que l'internationalisation des universités est une réponse à la globalisation croissante. Toutefois, il précise que l'accélération de l'internationalisation des universités peut également avoir une influence sur l'intensification de la globalisation. En bout de ligne, pour l'auteur, un fort niveau d'interdépendance, d'interconnexion et d'interaction dans les activités internationales d'un secteur donné peut conduire à la globalisation de ce secteur.

Pour Yang (2002), le concept de globalisation, dans sa forme achevée, renvoie à ces processus sociaux qui outrepassent les frontières des nations, regroupant des domaines jusque-là isolés. Ces processus s'appuient sur l'intégration économique au-delà des frontières, dont l'effet se fait sentir sur le flux des connaissances, la mobilité des personnes, les valeurs et les idées (p. 82). Contrairement à la pensée d'Altbach, la distinction que fait cet auteur entre les concepts de globalisation et d'internationalisation se fonde sur les valeurs sous-jacentes à ces deux processus, comme en témoigne le tableau A2 ci-dessous.

Pour sa part, Knight (1997) conçoit l'existence d'une relation dynamique entre la globalisation et l'internationalisation, dans le sens où la globalisation devient le catalyseur de l'internationalisation, ce qui laisse au système d'enseignement supérieur l'autonomie nécessaire pour organiser les activités internationales en tenant compte des priorités et des caractéristiques propres à une nation.

Tableau A1
Le concept de globalisation selon Beerkens

Different Perspectives on Globalisation			
Conceptualisation	Past Reality	New Reality	Globalisation Equals
Geographical	Unconnected localities	The world-system that came into existence around 1900	Increasing interconnectedness
Authority	State sovereignty over clearly defined territories	Authority transferred upward, downward, and sideways	Deterritorialisation
Cultural	Mosaic of cultures without significant routes for cross-cultural exchange	Melange of cultures	Either uniformity or friction
Institutional	Nation as the institutional container of society: Identity, solidarity, and citizenship based on nationality	Social organisation and identity structured around aspatial systems	Cosmopolitanisation

Source :Tableau tiré intégralement de Beerkens, 2003, p. 134.

Tableau A2
Les valeurs sous-jacentes à la globalisation et à l'internationalisation selon Yang

	Globalisation	Internationalisation
Origin	Started in the 19th century or earlier with the rise of Western imperialism and modernisation, nowadays fuelled by modern technology	Dating back at least to the Sophists and Confucius, respectively in Ancient Greece and China
Impetus	Profit and belief in a single, world-wide market	Advancement of human knowledge based on realisation of the bond of humanity
First priority	Economic	Human interests
Primary form	Competition, combat, confrontation, exploitation, and the survival of the fittest	Cooperation, collaboration, caring, sharing and altruism
Benefits	One-sided economic benefits	Mutual advantages
Mobility of educational provision	South North (students) North South (programmes)	Two/multi-way
Quality regulation	Largely ungoverned	Careful quality control

Source : Tableau tiré intégralement de Yang, 2002, p. 92.

ANNEXE B LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES

1. Consultation tenue lors de la 62^e réunion de la CERU, le 4 novembre 2004

M. Serge Brasslet, directeur général du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et président de Cégep International

M. Nicholas de Takacsy, Associate Provost, Academic Services, Université McGill

M^{me} Line Dubé, directrice du Bureau des relations internationales à l'École Polytechnique de Montréal, membre du Sous-comité des relations internationales à la CREPUQ

M^{me} Évelyne Foy, directrice générale de Cégep international

M. Bernard Landriault, directeur des relations internationales de l'Université de Montréal et membre du Sous-comité des relations internationales à la CREPUQ

M. Benoît Godin, INRS Culture et Société et directeur du Consortium canadien sur les indicateurs de science et d'innovation

M. Wenceslas Mam's Mamboundou, Conseil national des cycles supérieurs, Fédération étudiante universitaire du Québec

2. Personnes-ressources consultées

M. Gilles Breton, directeur du Bureau international, Université Laval

M. Michel Brunet, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, MELS

M^{me} Ginette Dion, directrice des affaires étudiantes, MELS

M. Yvan Dussault, professeur invité à l'École nationale d'administration publique (ENAP)

M. Jacques La Haye, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, MELS

M. Antoine Khater, représentant du CCIFQ auprès des universités québécoises

M^{me} Micheline Roberge, Direction des affaires internationales et canadiennes, MELS

ANNEXE C STRATÉGIES D'INTERNATIONALISATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

À l'hiver 2005, une consultation a été menée au sein des universités québécoises afin de cerner les stratégies d'internationalisation que celles-ci empruntent. Les objectifs poursuivis étaient les suivants :

- cerner la nature, la raison d'être et les modalités de réalisation des activités internationales;
- explorer les modes d'organisation des universités en ce qui touche la planification et la mise en œuvre des activités internationales;
- dégager les orientations et les priorités des universités en matière d'internationalisation, de manière à fournir une vision prospective du développement des activités internationales;
- cibler les stratégies et les ressources nécessaires à un développement adéquat des activités internationales des universités québécoises;
- cerner les difficultés éprouvées et les enjeux de l'internationalisation.

Ainsi, à l'hiver 2005, des entretiens ont été effectués dans chaque établissement universitaire québécois, auprès de membres du personnel de direction concerné par la gestion ou la planification des activités internationales, occupant des postes de vice-recteur, de vice-rectrice, de *vice-principal*, de *vice-provost*, de vice-président, de vice-doyen, de directeur, de directrice, de directeur adjoint ou de registraire. En règle générale, ce personnel de direction travaillait dans l'un ou l'autre des quatre secteurs suivants, à savoir la planification, l'enseignement, la recherche et les activités internationales. En raison de l'objet de l'étude et des objectifs visés, ces interlocuteurs semblaient les plus aptes à fournir les informations recherchées.

Cette consultation a permis de dresser un portrait à jour de l'état de l'internationalisation des universités québécoises, puisque toutes y ont participé, sans exception. Notre démarche comportait toutefois certaines limites : la conduite d'entretiens semi-dirigés ne se prête pas à une comptabilisation des mentions, comme ce fut le cas pour l'enquête par questionnaire (Knight, 2000), de l'AUCC (2000), mais bien à une analyse qualitative des propos entendus. Ce choix méthodologique, justifié par la richesse des informations recueillies, entraîne néanmoins une difficulté à cerner l'ampleur des phénomènes observés.

La présente consultation s'est déroulée en six étapes :

1. Repérage des documents d'information sur les sites Internet des universités.
2. Repérage des interlocuteurs à consulter dans chaque établissement.
3. Élaboration et validation du schéma d'entrevue.
4. Réalisation des entrevues.
5. Compilation et présentation des résultats.
6. Rétroaction sur le rapport de consultation

1.1 Repérage des documents d'information sur les sites Internet des universités

Les activités internationales de plusieurs établissements s'appuient sur une riche documentation. De plus, ceux qui se sont dotés d'une politique d'internationalisation ou d'un plan stratégique en la matière les rendent généralement accessibles au public. Ainsi, les documents suivants ont été repérés sur les sites Internet des universités :

- les planifications stratégiques;
- les politiques d'internationalisation;
- les mémoires élaborés dans le cadre de la Commission de l'éducation à l'Assemblée nationale;
- les rapports d'activités.

La consultation de ces documents a permis de connaître les orientations et les priorités des établissements dans le domaine de l'internationalisation.

1.2 Repérage des interlocuteurs à consulter dans chaque établissement

Nous avons également tenté de cerner, à partir des sites Internet des universités, le mode d'organisation des activités internationales. Cette information nous a menés aux personnes responsables de la planification et de la gestion des activités internationales dans chaque établissement, donc à celles dont nous devons solliciter la collaboration en vue de la consultation.

1.3 Élaboration et validation du schéma d'entrevue

Au regard de l'objet de l'étude et des objectifs poursuivis, un schéma d'entrevue a été élaboré en vue d'éclairer les points suivants :

- les activités internationales menées;
- la raison d'être de l'internationalisation;
- le mode d'organisation des activités internationales;

- l'impact des activités internationales sur le développement de l'université;
- le soutien nécessaire pour les activités en cours ou prévues;
- les difficultés et les défis rencontrés;
- les principaux enjeux.

Le schéma d'entrevue a été soumis à quatre membres de la CERU en vue de sa validation. Les corrections nécessaires y ont été apportées. Précisons que ce schéma a été ajusté pour tenir compte des renseignements recueillis sur les sites Internet respectifs des universités (étapes 1 et 2), en vue de les valider et de les compléter au cours des entretiens.

1.4 Réalisation des entrevues

Entre le 10 février et le 10 mars 2005, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès du personnel de direction concerné par la gestion ou la planification des activités internationales, dans les dix-huit universités québécoises et au siège social de l'Université du Québec. De une à cinq personnes ont participé simultanément à l'entrevue dans un même établissement, sauf quelques-unes, qui ont été interrogées individuellement, pour un total de 48 personnes. D'une durée approximative d'une heure et demie, les entrevues se sont déroulées face à face. Dans trois cas, elles ont eu lieu au téléphone. Les entretiens ont été enregistrés pour faciliter la rédaction du compte rendu de l'entrevue tout en assurant l'exactitude des informations recueillies.

1.5 Compilation et présentation des résultats

Après chaque entretien, un compte rendu des propos entendus était rédigé. La rédaction du rapport de consultation a permis de faire la synthèse des informations recueillies. Pour préserver la confidentialité, ces informations ont été compilées de manière à dégager un portrait d'ensemble de l'internationalisation au sein des universités québécoises. Même si les réalités propres à chaque établissement ont été gommées, il a été possible d'apporter certaines nuances, le cas échéant, pour tenir compte des variations en fonction de la langue d'enseignement, de la taille et de la situation géographique de l'établissement.

1.6 Rétroaction sur le rapport de consultation

Entre le 13 mai et le 10 juin 2005, le rapport de consultation a été soumis à trois comités de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) : le Comité de la recherche, le Comité des affaires académiques et le Sous-comité des relations internationales. Les personnes qui siègent à ces comités ont été invitées à formuler leurs commentaires sur l'état

de situation dressé dans le rapport de consultation. Cette étape de rétroaction visait à vérifier si le portrait de la situation de l'internationalisation des universités québécoises paraissait fidèle au regard de la réalité connue et si des informations étaient manquantes. Ainsi, les propos recueillis au cours de cette étape ont permis d'apporter des nuances au portrait initial, lesquelles sont prises en compte dans le présent avis.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRES*

MEMBRES

Édith CÔTÉ

Présidente de la Commission
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Michèle BEAUDOIN

Adjointe à la gestion modulaire
Décanat des études
Université du Québec en Outaouais

Claude BÉDARD

Doyen à la recherche et au transfert technologique
École de technologie supérieure

Farid BEN HASSEL

Professeur titulaire
Département d'économie et de gestion
Université du Québec à Rimouski

Myriam BOUROCHE

Directrice
Laboratoires universitaires Bell

Patrick CHARLAND

Étudiant au doctorat
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Bernard DEMERS

Directeur général
Cégep de Granby-Haute-Yamaska

Thérèse HAMEL

Professeure
Département des fondements et pratiques
en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Serge JANDL

Professeur titulaire
Département de physique
Université de Sherbrooke

Enrica QUARONI

Vice-doyenne aux affaires étudiantes
Université McGill

France PICARD

Coordination de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Sébastien ADAM

Étudiant au doctorat
Département de psychologie
Université de Montréal

Michel A. BOUCHARD

Directeur général
Secrétariat francophone de l'Association
internationale pour l'évaluation d'impacts
Professeur titulaire en géologie
Faculté des arts et des sciences
Université de Montréal

Louise LANGEVIN

Professeure
Département d'éducation et de pédagogie
Université du Québec à Montréal

Yvan MARINEAU

Agent de recherche
Direction des affaires départementales
Université du Québec à Trois-Rivières

Bernard ROBAIRE

Professeur
Département de pharmacologie
Faculté de médecine
Université McGill

Jean VAILLANCOURT

Doyen de la recherche
Université du Québec en Outaouais

Soumaya YACOUT

Professeure titulaire
Département de mathématiques et de génie industriel
École Polytechnique de Montréal

* Membres au cours de la période 2003-2005. Les fonctions mentionnées sont celles que ces personnes occupaient quand elles étaient membres de la Commission.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe à la retraite
Centre de formation pour adultes Pearson
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Fernand De GUISE
Consultant en éducation
Educaf

Louise Elaine FORTIER
Directrice adjointe par intérim
École secondaire Samuel-De Champlain
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Amir IBRAHIM
Directeur des services administratifs
et responsable de la sanction des études
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda JUANÉDA
Directrice
École Terre-Soleil
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Denis MÉNARD
Conseiller en développement organisationnel,
éducatif et technologique

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

Marie-Josée ROY
Enseignante au secondaire
École secondaire de l'Aubier
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette SERGERIE
Présidente
Commission scolaire des Chics-Chocs

Marc ST-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Consultante en services éducatifs

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-France GERMAIN
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Louise de la SABLONNIÈRE
Josée TURCOTTE

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

(2005)50-0448

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux: une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec

(2005)50-0447

Un nouveau souffle pour la profession enseignante

(2004)50-0446

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : pour suivre le renouveau au collégial

(2004)50-0445

L'encadrement des élèves au secondaire: au-delà des mythes, un bilan positif

(2004)50-0443

L'éducation des adultes: partenaire du développement local et régional

(2003)50-0442

L'appropriation locale de la réforme: un défi à la mesure de l'école secondaire

(2003)50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en œuvre à soutenir

(2002)50-0440

Les universités à l'heure du partenariat

(2002)50-0439

Au collégial - L'orientation au cœur de la réussite

(2002)50-0438

Le projet de Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire - Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux

(2001)50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique - Modification au Règlement sur le régime des études collégiales

(2001)50-0436

Aménager le temps autrement - Une responsabilité de l'école secondaire

(2001)50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire - Comprendre, prévenir, intervenir

(2001)50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale

(2000)50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu

(2000)50-0432

Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir

(2000)50-0430

L'autorisation d'enseigner: projet de modification du règlement

(2000)50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire

(2000) (Épuisé)50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle

(2000)50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles

(1999) (Épuisé)50-0426

Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis

(1999)50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)	50-0424	Le financement des universités (1996)	50-0411
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)	50-0423	Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996)	50-0410
Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998)	50-0422	La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996)	50-0409
La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)	50-0421	Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance: de la vision à l'action (1996)	50-0408
Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider (1998)	50-0420	La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise (1996)	50-0407
L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)	50-0419	Pour la réforme du système éducatif: dix années de consultation et de réflexion (1995)	50-0406
Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998)	50-0418	Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants (1995)	50-0405
Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (Épuisé)	50-0417	Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé)	50-0404
Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997)	50-0416	Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995)	50-0403
L'autorisation d'enseigner: le projet d'un règlement refondu (1997)	50-0415	Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995)	50-0402
Projet de Règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997)	50-0414	Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé)	50-0401
L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996)	50-0413	Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (Épuisé)	50-0400
Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire (1996)	50-0412	La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal (1995)	50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995)50-0398

ÉTUDES ET RECHERCHES

Les mesures d'encadrement des élèves au
secondaire (2004)

L'état de situation et les prévisions de renou-
vellement du corps professoral dans les uni-
versités québécoises (2004)

Diversité, continuité et transformation du tra-
vail professoral dans les universités québé-
coises (1991 et 2003) (2003)

La participation de l'éducation aux travaux
des CLD et des CRD portant sur le développe-
ment local et régional (2003)

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les
enseignements à en tirer dans un contexte de
décentralisation (1999)

Différencier le curriculum au secondaire: vers
des parcours scolaires stimulants pour tous
les jeunes (1999)

Le renouvellement du curriculum: expérien-
ces américaine, suisse et québécoise (1999)

La formation continue du personnel des entre-
prises. Vers la gestion des compétences par
l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de
leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion
professionnelle liées au marché du tra-
vail (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage:
une synthèse de la recherche (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et
diplômés: le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation
et du développement social: étude explora-
toire (1997)

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2003-2004 L'éducation à la vie profession-
nelle: valoriser toutes les avenues
.....50-0180

2002-2003 Renouveler le corps professoral à
l'université: des défis importants
à mieux cerner
.....50-0178

2001-2002 La gouverne de l'éducation: prio-
rités pour les prochaines années
.....50-0176

2000-2001 La gouverne de l'éducation: logi-
que marchande ou processus poli-
tique?
.....50-0174

1999-2000 Éducation et nouvelles technolo-
gies. Pour une intégration réussie
dans l'enseignement et l'appren-
tissage
.....50-0172

1998-1999 L'évaluation institutionnelle en
éducation: une dynamique propice
au développement
.....50-0170

1997-1998 Éduquer à la citoyenneté
(Épuisé)50-0168

1996-1997 L'insertion sociale et profession-
nelle, une responsabilité à partager
.....50-0166

1995-1996 Pour un nouveau partage des pou-
voirs et responsabilités en éduca-
tion
.....50-0164

1994-1995 Vers la maîtrise du changement en
éducation
.....50-0162

Vous pouvez consulter le présent avis, les versions abrégées (française et anglaise), ainsi que le rapport de recherche intitulé *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*,

sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :

www.cse.gouv.qc.ca;

sur demande au Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale);
- par télécopieur : (418) 644-2530;
- par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca;
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

