

L'INTERNATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ENJEUX ET DÉFIS POUR LE QUÉBEC



PORTER LE FLAMBEAU



L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec

Présenté au congrès de la FNEEQ
du 26 au 29 mai 2015 à Shawinigan

Ce document est une réalisation du comité école et société de la FNEEQ :

Isabelle Bouchard
Marie-Pierre Boucher
Madeleine Ferland
Céline Lalande
Nicole Lavergne
Sylvain Marois
Gabrielle Saint-Yves
Claude Vaillancourt

Révision et mise en page :

Ginette Bacon, Ariane Bilodeau et France Désaulniers



*Fédération nationale
des enseignantes et des enseignants du Québec*

L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec

Table des matières

Introduction	4
1. Les voies de l'internationalisation	6
1.1 L'organisation internationale du commerce et le commerce des services	7
1.1 Le Processus de Bologne	8
1.3 L'UNESCO et sa mission éducative	11
1.4 L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).....	13
1.5 Positions du Canada sur l'internationalisation.....	15
1.6 Politiques du Québec sur l'internationalisation	18
2. Les universités et l'internationalisation.....	20
2.1 Les politiques d'internationalisation dans les universités	20
2.2. Recherches et collaborations internationales.....	23
2.3 L'internationalisation des programmes et de la formation.....	24
2.3.1 L'enseignement supérieur transnational	25
2.3.2 La mobilité étudiante	26
2.4 Valeur, retombées économiques et politique des droits de scolarité.....	28
2.5 Service aux collectivités, coopération et développement international	30
2.6. À qui profite l'internationalisation ?.....	32
2.7 Conclusion	33
3. Le réseau collégial et l'internationalisation	37
3.1 Cadre de référence de l'internationalisation dans le réseau collégial	38
3.1.1 Cégep International.....	38
3.1.2 Le Conseil supérieur de l'éducation.....	41
3.1.3 Le Rapport Demers.....	46
3.2 La situation dans les collèges	47
3.2.1 Les politiques d'internationalisation dans les collèges.....	47
3.2.2 Les activités internationales dans les collèges.....	49
3.3 Conclusion : à qui profite l'internationalisation au collégial?	55
4. Impact sur les conditions de travail du personnel enseignant.....	58
5. Autres enjeux	63
5.1 La formation à distance	63
5.1.1 Les MOOC et les SPOC	65
5.2 La fuite des cerveaux.....	67
5.3 L'anglais, langue véhiculaire	69
5.4 Palmarès des universités.....	71
5.5 L'interculturalisme	74
Conclusion.....	76
Propositions – dossier internationalisation.....	82
Annexe 1 Données sur le recrutement des ÉI – Canada et Québec	83
Annexe 2 Politiques de droits de scolarité pour les étudiantes et les étudiants non-résidents du Québec	86
Liste de sigles.....	89
Références.....	91

INTRODUCTION

Constatant une augmentation du volume des activités ayant une dimension internationale dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec, la FNEEQ a mandaté le comité école et société pour qu'il produise une étude approfondie sur les manifestations et les tendances de l'internationalisation dans les cégeps et les universités. Le but de l'étude consiste à identifier les principaux enjeux afin d'amorcer une réflexion qui permettra d'éclairer les orientations à venir.

Il est généralement admis que l'internationalisation constitue un processus d'intégration de dimensions internationale, interculturelle et globale aux visées, fonctions et offres de services de l'éducation¹. L'internationalisation a toujours constitué une réalité de l'enseignement supérieur. Elle prend cependant un nouveau visage à partir des années 1990 dans la foulée de la « mondialisation », de l'économie du savoir et du néolibéralisme. La dimension internationale de l'enseignement supérieur, dans ce contexte, sera davantage structurée par une approche utilitariste et marchande. Sophie Morin, chercheuse à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) a bien résumé la situation:

Au départ, l'internationalisation de l'éducation supérieure était un processus plutôt volontaire qui répondait essentiellement à des considérations politiques, culturelles et géostratégiques. Présentement, la mondialisation incite les gouvernements et les institutions à utiliser les universités comme de véritables outils au service du développement économique et du positionnement stratégique, tant sur le plan local que mondial².

Comme le souligne l'auteure, l'internationalisation peut alors être considérée comme un levier permettant de soutenir les économies et les développements régionaux ou le rayonnement de la province sur la scène internationale.

Sommé de participer à la croissance économique, le marché international de l'enseignement universitaire s'arrime aussi à la « nouvelle gestion publique » (NGP), ce qui, touchant sa dimension internationale, soutient la tendance à la transformation de ses visées, moins coopératives et plus compétitives, de nouvelles règles de gouvernance, plus proche des milieux socioéconomiques, et l'ajout de différents mécanismes de reddition de compte, dont l'assurance-qualité. Dans ce cadre, il pourrait être plus juste d'adopter le terme de *globalisation* de l'enseignement supérieur qui, selon Enders et Musselin, désigne la tendance à une standardisation mondiale, avec la perte correspondante des identités et des traditions nationales³.

Enfin, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sont susceptibles d'accroître et d'accélérer la mobilité des formations, des références, des innovations et des réseaux de chercheurs ou de favoriser l'intangibilité des établissements (campus virtuels).

¹ L'internationalisation «is generally accepted to be the process of integrating international, intercultural and global dimensions and perspectives into the purpose, functions and delivery of education, and as such it impacts upon the entire educational enterprise», "Taking an ethical approach to internationalization", Peter Ricketts et Jennifer Humphries, *University Affairs*, février 2015. Traduction du comité.

² Sophie Morin, « Mondialisation et internationalisation en éducation supérieure », *Options politiques*, Institut de Recherche en politiques publiques, mars 2008, p.76. Morin est chercheure au Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation à l'ÉNAP.

³ Jürgen Enders et Christine Musselin, « Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Volume 1, Paris, OCDE, 2008, p. 151-152.

Dans ce dossier, nous avons abordé l'enjeu de l'internationalisation de l'éducation en tenant compte le mieux possible des valeurs partagées par les membres de la FNEEQ : l'internationalisation doit se faire dans le respect de l'autonomie et des bonnes conditions de travail des enseignantes et des enseignants, dans une perspective qui favorise les échanges, la coopération et la solidarité.

Ce document est présenté en cinq parties. Dans la première, nous examinons les tendances générales qui se dessinent dans les pays les plus privilégiés. Nous les situons dans leur contexte historique et politique. Nous expliquons le rôle des principaux cadres organisationnels – OMC, UNESCO, OCDE – et institutionnels – gouvernements du Canada et du Québec – qui balisent l'internationalisation. Dans les sections 2 et 3, nous dressons le portrait de l'internationalisation dans les établissements universitaires (section 2) et collégiaux (section 3) du Québec, pour chacune des dimensions pertinentes : la recherche, l'internationalisation des programmes d'études, les stages à l'étranger, la mobilité des étudiantes et des étudiants, la coopération internationale. La section 4 traite de l'impact sur les conditions de travail des enseignantes et enseignants. La section 5 porte sur les phénomènes importants et caractéristiques des tendances actuelles en éducation tels que : la formation à distance, la fuite des cerveaux, l'anglais langue véhiculaire, les palmarès universitaires et l'interculturalisme. Nous terminons enfin avec des propositions qui permettront aux syndicats de la FNEEQ d'avoir une vision claire de la position de la fédération en ce qui concerne l'internationalisation de l'éducation supérieure.

Le comité école et société⁴ veut exprimer sa gratitude aux nombreuses personnes qui ont prêté leur collaboration à la réalisation de ce document. Vous avez grandement facilité et enrichi notre travail!

⁴ Voir la présentation de la mission du comité école et société : http://www.fneeq.qc.ca/fr/comites/ecole_societe/.

1. LES VOIES DE L'INTERNATIONALISATION

Il a toujours été difficile de maintenir l'éducation dans des frontières étroites. Le savoir voyage facilement, de même que celles et ceux qui désirent apprendre, prêts à parcourir de longues distances pour aller chercher des connaissances essentielles. Avec la mondialisation, mise de l'avant depuis les années 1980, les changements sont cependant considérables. Les échanges étant multipliés tant par la technologie que par une plus grande facilitation des déplacements en tout genre, l'éducation s'internationalise de plus en plus. L'idéologie néolibérale domine désormais la vision de l'économie. Elle donne une direction bien particulière à l'éducation à l'ère de la mondialisation : cette dernière est considérée comme un service parmi tant d'autres que l'on doit libéraliser dans le but de faire des profits, et lorsqu'elle reste publique, elle doit s'administrer selon les principes de la nouvelle gestion publique — qui s'appliquent eux aussi à l'ensemble des services.

L'éducation demeure un besoin essentiel, d'autant plus que dans un monde de concurrence ouverte entre les nations, avoir une main-d'œuvre qualifiée et bien formée est considérée comme un atout majeur. Mais elle est aussi un moyen, pour des entreprises privées de réaliser de gigantesques profits : le marché de l'éducation est considérable, il se renouvelle sans cesse, vise toute la

population et est en constant développement, avec la croissance de la population et l'ouverture plus grande à ce type de services dans les pays en développement.

Si bien que l'éducation a soulevé un grand intérêt de la part de grandes organisations internationales, plus spécifiquement l'UNESCO, l'OMC, l'OCDE et la Banque mondiale. De ces organisations, seule l'UNESCO a comme mandat spécifiquement établi de s'occuper d'éducation. Mais la place qu'occupe l'éducation au sein des trois autres organisations montre bien l'intérêt très grand soulevé par ce secteur.

Les vingt dernières années ont montré qu'il existait d'importantes tensions créées par deux visions contradictoires de l'éducation à l'échelle internationale. Faut-il la considérer comme un service parmi tant d'autres qu'il faut libéraliser et abandonner à la loi de l'offre et de la demande? Ou faut-il la laisser sous le contrôle des États en tant que bien public? Le milieu syndical a toujours défendu, sans la moindre hésitation, le second point de vue. Mais des intérêts économiques importants et le lobbying intensif de conglomérats d'affaires ont constamment ramené la privatisation à l'ordre du jour, celle-ci se présentant sous de multiples facettes. Cette bataille est loin d'être terminée.

1.1 L'organisation internationale du commerce et le commerce des services

C'est au cours des années 1980 que l'entreprise privée a entrevu les immenses sources de revenus rendus possibles par le commerce des services. Ce dernier avait longtemps paru difficilement envisageable à l'échelle internationale. Une part importante des services est assumée par le public, comme dans la santé et l'éducation. Ce secteur est aussi l'un des plus réglementés. Toutes ces réglementations compliquent grandement l'intrusion du privé et encore plus dans le cas d'un marché international. Ces réglementations diffèrent grandement d'un pays à l'autre. Elles rendent complexe, coûteuse et risquée, donc très difficile, l'exportation des services.

Des lobbyistes de grandes entreprises et des hauts fonctionnaires se sont alors demandé comment il serait possible d'uniformiser ces réglementations, tout en encourageant les privatisations. Le véhicule idéal pour arriver à ces fins est rapidement trouvé : l'Organisation mondiale du commerce (OMC), et au sein de cet organisme, l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). L'OMC a été fondée en 1995 et prend la relève du General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) qui portait exclusivement sur l'élimination des barrières tarifaires des produits. La nouvelle organisation a une portée beaucoup plus grande que la précédente, entre autres parce qu'elle ajoute à sa mission, outre les services, l'agriculture et les droits de propriété intellectuelle. Par un organe de règlement des différends qu'elle a créé, elle permet aussi aux États de sanctionner les pays qui vont à l'encontre de ce qui a été entendu dans les accords. Ce pouvoir de sanctionner, unique à l'OMC parmi les organisations internationales, en a fait, selon plusieurs opposants, la plus puissante d'entre elles.

Le commerce international des services est devenu l'une des grandes préoccupations de l'OMC surtout à partir de 2001, alors qu'on lançait le cycle de Doha. L'AGCS incitait les pays à entreprendre des cycles de négociations qui libéraliseraient progressivement des secteurs désignés, chacun de ces cycles devant pousser plus loin la privatisation, et sans véritable possibilité de revenir sur ce qui a été engagé. Les services y sont divisés en douze grands secteurs, et l'éducation occupe le 7^e rang.

L'AGCS portait donc clairement atteinte à l'intégrité des services publics, ce qui a soulevé de vives protestations. Au Canada et en Europe, ce sont les villes principalement, mais aussi certaines communes ou régions, qui ont exprimé le plus fortement leur désapprobation. Des centaines d'entre elles ont adopté des résolutions contre ou se sont symboliquement déclarées « zone hors AGCS »⁵, ce qui n'a pas empêché les négociations de se poursuivre.

Lors de la ministérielle⁶ à Hong Kong en 2005, on a tenté de faire débloquent des négociations qui n'avançaient pas, principalement à cause de désaccords concernant l'agriculture. Avec une rapidité qui a surpris plusieurs observateurs, il s'est formé un groupe des « amis de l'éducation », mené principalement par les pays anglo-saxons — États-Unis, Royaume-Uni, Australie et Nouvelle-Zélande (sauf le Canada). Ce groupe visait à accentuer la pression pour que les différents pays fassent de nombreuses offres de libéralisation dans ce secteur. Cette

⁵ Dont Montréal, Québec, Toronto, Paris, Gênes, Vienne... et Genève, la ville où siège l'OMC.

⁶ Les ministérielles sont les grandes rencontres de l'OMC qui regroupent les ministres du commerce international des pays membres et qui décident des grandes orientations de l'organisation.

charge soudaine a montré à quel point les lobbies des entreprises privées en éducation étaient actifs. Et aussi, à qui ces libéralisations profiteraient : l'internationalisation se fait bel et bien sous la coupe d'une langue dominante, l'anglais.

Un an plus tard, les négociations du cycle de Doha échouaient pour de bon, toujours à cause de difficultés dans le secteur de l'agriculture. Mais les fortes résistances à la libéralisation des services ont sans doute aussi contribué à empêcher une relance que les chefs d'États n'ont jamais cessé de demander. L'Internationale de l'éducation (IE) a joué un rôle central dans la résistance contre l'AGCS. Elle se tenait constamment informée de l'état des négociations, a offert d'excellentes analyses de l'accord et s'est mobilisée à plusieurs reprises pour le dénoncer.

L'échec du cycle de Doha a été une importante victoire pour celles et ceux qui tiennent à l'éducation publique, même si aucune occasion ne s'est présentée de sabrer le champagne. L'approche de l'OMC était particulièrement inquiétante, puisque l'éducation était vue comme un grand marché qu'il fallait fractionner puis privatiser, autant que possible, sans limites envisageables, soumettant les États à de fortes pressions pour qu'ils s'engagent dans ce jeu. Cette approche radicale a été rejetée. Mais les vendeurs de produits et services de l'éducation n'ont pas dit leur dernier mot et cherchent de nouvelles voies pour arriver à leurs fins.

1.1 Le Processus de Bologne

Le Processus de Bologne concerne d'abord et avant tout les pays européens, mais son influence déborde largement le cadre du Vieux Continent. La série de réformes de l'enseignement supérieur qu'il encourage révèle d'importantes tendances dans l'internationalisation de l'éducation. Ce processus, enclenché en 1999, doit assurer la « comparabilité des grades académiques », afin de favoriser la mobilité des étudiantes et des étudiants. Il a aussi comme objectif de rendre « attractif » l'enseignement supérieur européen afin d'y attirer le plus grand nombre de personnes originaires d'autres régions du monde. Le Processus de Bologne est enfin lié à l'employabilité : des diplômes équivalents assurent en principe une plus grande mobilité de la main-d'œuvre (voir Encadré 1).

Encadré 1

La Déclaration de Bologne s'articule autour de six actions :

- un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables qui inclut l'introduction d'un supplément au diplôme commun afin d'améliorer la transparence;
- un système fondé essentiellement sur deux cycles: un premier cycle utile pour le marché du travail d'une durée d'au moins trois ans et un deuxième cycle (maîtrise) qui exige l'achèvement du premier cycle;
- un système d'accumulation et de transfert de crédits du type de l'ECTS utilisé dans le cadre des échanges [Erasmus](#);
- la mobilité des étudiantes et des étudiants, des enseignantes et des enseignants et des chercheuses et des chercheurs, visant à la suppression de tous les obstacles à la liberté de circulation;
- la coopération en matière d'assurance de la qualité;
- une dimension européenne dans l'enseignement supérieur visant à augmenter le nombre de modules, de matières d'enseignement et de filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présente une dimension européenne.

Il s'agit bel et bien d'un « processus », et non pas d'un traité qui lierait les partenaires à des engagements convenus et négociés. Cette mécanique lui donne plus de souplesse et demeure moins contraignant pour les pays qui y adhèrent. Chaque pays a la possibilité d'accepter ou de refuser ce qui a été entendu. Mais il demeure évident que la pression reste très forte pour que le plus grand nombre se plie à l'entente. Quarante-sept pays sont engagés dans ce processus, y compris des pays en périphérie de l'Europe, tels la Russie, la Turquie et le Kazakhstan.

L'une des plus importantes réformes entraînées par le Processus de Bologne a été l'uniformisation des grades académiques. Ceux-ci variaient beaucoup d'un pays à l'autre. Par exemple, le Royaume-Uni avait un système identique à celui qui existe en Amérique du Nord, alors que la France préférait un système plus complexe qui donnait en quelque sorte un diplôme à chaque année de cours à l'université. Le

modèle anglo-saxon l'a facilement emporté, en imposant les trois diplômes qui nous sont familiers : le baccalauréat, le master (chez nous, la maîtrise) et le doctorat. Le Processus de Bologne s'accompagne d'un système de transfert et d'accumulation de crédits, appelé European Credits Transfer System (ECTS), que l'on retrouve aussi dans le Traité de Lisbonne⁷. Ceci permet d'assurer des équivalences dans la reconnaissance des formations offertes dans les différents pays.

L'assurance qualité se trouve au cœur du Processus de Bologne. Elle est présentée comme un processus d'évaluation de la qualité et de certification des équivalences dans l'attribution des diplômes. Nous connaissons mieux aujourd'hui les effets et les conséquences de cette assurance qualité qui est devenue un enjeu incontournable de l'internationalisation de l'éducation. La FNEEQ s'est prononcée à quelques reprises contre ce type d'évaluation technocratique qui n'implique pas suffisamment les enseignants.

⁷ Signé en 2007, le Traité de Lisbonne établit les règles de fonctionnement de l'Union européenne.

En 2010, la Déclaration de Bologne a mené à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, considéré comme le plus important aboutissement du processus, puisqu'elle intègre les modifications adoptées depuis le lancement du processus. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada s'est montré très intéressé par l'évolution de ce dossier. Dans un document intitulé *Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), Processus de Bologne*⁸ (2008), il affirme qu'il est « clairement souhaitable de suivre de près le Processus de Bologne et ses répercussions en Europe, ici au Canada et ailleurs, car les réponses à plusieurs questions ne pourront être trouvées qu'à long terme. D'autres régions du monde (l'Afrique, l'Amérique latine, l'Australie et la Nouvelle-Zélande) suivent, à l'heure actuelle, l'évolution du Processus de Bologne. » Parmi les intérêts du Canada à suivre le processus, se trouve « la création d'outils nouveaux et améliorés facilitant la comparaison des diplômes et favorisant systématiquement une plus grande comparabilité ».⁹

L'OCDE s'est interrogé sur l'avenir du Processus de Bologne dans un rapport intitulé *L'enseignement supérieur à l'horizon de 2030, mondialisation* (volume 2, 2011). Selon elle, deux scénarios sont envisageables. Selon le premier, la situation actuelle perdure et le processus est mené à un réel aboutissement. Les universités européennes seront attrayantes et feront une forte concurrence aux universités étatsuniennes. L'OCDE ne se cache pas pour dire qu'il s'agit à son avis de la situation idéale. Selon le second scénario, l'Europe pourrait se laisser prendre par « l'obsession de la différence ». L'incapacité d'uniformiser le système universitaire européen créerait des obstacles à la mobilité des étudiantes, des étudiants et du personnel, ce qui poserait de sérieuses limites à l'internationalisation de l'éducation supérieure. Aucune de ces deux tendances ne semblait nettement l'emporter sur l'autre au moment de la rédaction du rapport.

Après plus de dix ans d'évolution et d'application, le Processus de Bologne ne fait pas l'unanimité. Déjà, en avril 2009, les ministres des quarante-six pays observaient de nombreuses difficultés dans son application : « les procédures de contrôle et de garantie de la qualité sont loin d'être standardisées et généralisées, les cycles d'études ne sont pas harmonisés, les ECTS ne sont pas d'application partout. Un travail de concertation entre les ministres est donc encore nécessaire, c'est pourquoi ils ont décidé de prolonger le Processus de Bologne jusqu'en 2020¹⁰ ».

Mais les critiques vont surtout bien au-delà de la simple application du Processus de Bologne, elles concernent sa nature même. Certains éléments positifs méritent d'être signalés, le programme Erasmus surtout (voir Encadré 2), qui favorise les échanges d'étudiantes et d'étudiants d'un pays à l'autre. Il faut cependant reconnaître que la grande mobilité envisagée par le processus ne s'est pas vraiment réalisée : les échanges, tant d'étudiantes et d'étudiants que de membres du personnel des universités, restent marginaux. Les étudiantes et les étudiants continuent à fréquenter principalement l'université à proximité de leur lieu de résidence. L'accès aux universités étrangères est limité par des obstacles linguistiques et financiers (aller étudier dans un autre pays coûte nettement plus cher). Ainsi, la mobilité profite surtout à une élite inscrite aux institutions d'enseignement les plus prestigieuses.

⁸ http://cicic.ca/docs/bologna/2008_CMEC-BolognaReport.fr.pdf.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Sarah Croché et Jean-Émile Charlier, « *Bologne dix ans après* », dans *Éducation et sociétés*, 2009/2.

Encadré 2

Erasmus

Une des plus belles réussites de l'internationalisation de l'éducation à la manière européenne est le programme Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students). Ce programme a été conçu pour favoriser la mobilité étudiante. Il permet de poursuivre à l'étranger le programme choisi par l'étudiante ou l'étudiant, pour une durée allant de trois mois à un an. Ceux-ci conservent les droits que leur offre leur pays d'origine (couverture sociale, prêts et bourses) et ont une reconnaissance des cours suivis à l'étranger. Pour y avoir accès, il suffit d'avoir complété une année à l'université.

Ce programme est ouvert dans 28 pays de l'Union européenne, mais aussi à des pays qui ne le sont pas (l'Islande, la Norvège, le Liechtenstein et la Turquie). Depuis sa création, 3 millions d'étudiantes et d'étudiants en ont profité.

Le modèle néolibéral qui a permis l'élaboration du Processus de Bologne est remis en cause par de nombreux opposants. Par le système d'équivalence des grades et par l'évaluation de la « qualité », la concurrence entre les universités est ouverte. La marchandisation devient encore plus évidente avec la hausse des droits de scolarité dans de nombreux pays, qui permet de donner un prix à la qualité et de vendre l'éducation selon la loi de l'offre et de la demande. L'Europe se dirige ainsi vers un système à deux vitesses, avec des universités de moindre réputation pour les populations moins favorisées, et des universités dites prestigieuses pour les élites.

1.3 L'UNESCO et sa mission éducative

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture (UNESCO) est la seule grande organisation internationale dont la mission est, entre autres, de s'occuper spécifiquement d'éducation. Elle est donc préoccupée par son internationalisation. Elle a produit de nombreux documents sur le sujet qui concernent des pays ou des régions bien ciblés. Deux documents concernent l'éducation de façon plus globale, se concentrant sur l'enseignement supérieur transfrontalier : *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée* (2004) et *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* (2006).

Le premier document établit d'abord une différence entre *l'internationalisation* de l'éducation, qui « englobe une multiplicité d'éléments tels que les programmes d'études, l'enseignement/apprentissage, la recherche, les accords institutionnels, la mobilité étudiante et enseignante, la coopération pour le développement et bien d'autres encore », et la mondialisation, phénomène plus global qui concerne tous les aspects de l'économie. L'enseignement transfrontalier est un des enjeux importants de l'internationalisation, à l'heure où les échanges commerciaux sont multipliés par la mondialisation. La mondialisation a selon l'UNESCO des effets à la fois positifs et négatifs sur l'éducation.

Effets positifs :

- offre accrue d'enseignement et plus large accès pour les étudiantes et étudiants;
- soutien de l'économie du savoir;
- mise en place de diplômes communs;
- fusion ou hybridation des cultures;
- comparabilité grandissante des diplômes;
- renforcement du rôle de l'approche marchande;
- avantages économiques pour les prestataires d'enseignement;
- diversification et création de nouveaux environnements universitaires.

Effets négatifs :

- crainte d'une dégradation de la qualité de l'enseignement inégalités d'accès conduisant à un système à deux vitesses;
- problème de plus en plus aigu de l'exode physique et virtuel des compétences des pays en développement vers les pays développés;
- homogénéisation des cultures;
- affaiblissement du rôle de l'État dans la formulation des objectifs des politiques nationales;
- développement de programmes conçus pour le marché, par exemple en matière commerciale et de technologies de l'information;
- déclin de certaines disciplines dans les lettres et sciences humaines et les sciences pures.

Les principales préoccupations de l'UNESCO concernent surtout la diversité de l'offre, l'apparition de nouveaux services et la difficulté d'évaluer avec efficacité ce nouveau foisonnement, ce qui permettrait de garantir une éducation de qualité. La question de l'assurance qualité devient alors primordiale, et l'UNESCO s'allie avec l'OCDE dans le but de voir à son encadrement :

Étant donné que certains pays ne disposent pas de cadres cohérents pour développer l'assurance qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications, le développement des capacités devra constituer un volet important des efforts de coordination et de renforcement des initiatives nationales et internationales. Dans cette optique, le Secrétariat de l'UNESCO et l'OCDE ont collaboré étroitement à l'élaboration de ces Lignes Directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier¹¹.

Ces Lignes Directrices constituent des directives claires pour mettre en place l'assurance qualité dans l'enseignement transfrontalier. Elles s'adressent à toutes les « parties prenantes » de l'éducation supérieure : gouvernements, direction des établissements, associations étudiantes, organisme d'assurance qualité et d'accréditation, organisme de reconnaissance des qualifications académiques et organismes professionnels. À noter que les enseignantes, les enseignants et les organisations syndicales sont exclus du processus.

On retrouve dans ces Lignes Directrices des recommandations qui nous sont désormais familières : établir des critères comparables, établir des dispositifs de gestion de la qualité, échanger les informations et les « bonnes pratiques », etc. L'objectif est clairement articulé : « protéger les étudiants et les autres parties prenantes des prestataires peu scrupuleux et des programmes d'enseignement de médiocre qualité, et de favoriser le développement d'un enseignement supérieur transfrontalier de qualité qui réponde aux besoins de développement

¹¹ UNESCO, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, 2006, p. 9.

social, humain, économique et culturel¹². » La diversité, et surtout la médiocrité de l'offre dans l'enseignement transfrontalier, la difficulté des étudiantes et des étudiants à obtenir de bonnes informations sur les cours sont considérées comme un problème majeur. Même des organismes d'assurances qualité et d'accréditation peuvent être de mauvaise qualité et mener à la « dévalorisation de leurs qualifications ».

Les deux documents de l'UNESCO affichent une grande neutralité sur le phénomène de la mondialisation : les avantages et les inconvénients y sont bien exposés. Mais l'organisation fait preuve d'une résignation face à la mondialisation qui remet en question sa neutralité : elle constate que l'éducation supérieure multiplie une offre de services qui échappe à tout contrôle. Plutôt que de défendre l'éducation supérieure comme un service public et un bien public, elle préfère laisser libre cours à ce foisonnement, convaincue qu'une évaluation correcte de ces services permettra aux usagers de distinguer les prestataires qui offrent une grande qualité de ceux « peu scrupuleux » qui offrent un enseignement d'une qualité douteuse.

L'UNESCO ne soumet à aucun moment sa démarche à un examen critique. Elle n'entrevoit aucunement que cette évaluation des services d'éducation transfrontaliers leur donnera aussi une valeur marchande et créera une concurrence qui va à l'encontre d'une conception de l'éducation supérieure accessible et égalitaire. De plus, les mécanismes d'évaluation proposés sont bureaucratiques, nivellent les différences et ne tiennent pas compte de ce qui fait à nos yeux une éducation de qualité : la transmission des connaissances, le développement de l'esprit critique, l'autonomie professionnelle, etc. Le fait que les enseignantes et les enseignants soient exclus du processus mis en place par l'UNESCO montre bien que l'organisation a une conception très relative et discutable de la qualité.

1.4 L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

L'Organisation de coopération et de développement économiques s'intéresse beaucoup à l'enseignement supérieur. Elle a écrit une quantité considérable de documents à ce sujet : ceux-ci constituent une importante mine de renseignements. Ils cumulent de nombreuses recherches, statistiques, tableaux qui demeurent une référence indispensable. L'OCDE est sans aucun doute l'organisation internationale qui s'intéresse le plus à l'enseignement supérieur, davantage même que l'UNESCO, si on se fie à la quantité de publications sur le sujet.

Toutefois, la légitimité de l'OCDE à intervenir sur cette question est discutable : cette organisation ne représente que 34 pays, ceux-ci étant les plus favorisés. Parfois, elle aborde l'éducation supérieure de façon globale, soutenant des idées et des projets qui concernent l'ensemble des pays. Dans ce cas, on peut s'interroger sur le bien-fondé de pareilles politiques, conçues par un club select de pays privilégiés. Parfois aussi, l'OCDE pense avant tout à l'intérêt de ses membres et les considère en concurrence avec des pays émergents tels la Chine, l'Inde et le Brésil. Le pouvoir et l'influence que se donne cette organisation en matière d'éducation supérieure doivent donc être remis en question. De plus, ses études comparent ses membres entre eux. Ceci permet d'offrir des mesures étalons entre des pays aux économies relativement équivalentes et donne l'occasion au Canada, par exemple, de se situer en lien avec des pays dont le secteur de l'éducation est similaire. Par contre, il s'agit d'un point de vue limité qui ne

¹² Ibid, p.7.

tient pas compte des problèmes que vivent plusieurs pays moins favorisés, ou à la culture différente.

Dans *Enseignement supérieur ; internationalisation et commerce* (2004), l'OCDE entreprend une étude très riche sur les liens entre l'internationalisation de l'éducation et le commerce, et offre ainsi d'importantes données sur la marchandisation de ce secteur. Selon l'OCDE, l'enseignement supérieur transnational prend trois formes qui se caractérisent par différents types de mobilité :

- *la mobilité des personnes*, lorsque des individus vont à l'étranger pour suivre ou donner des cours ;
- *la mobilité des programmes*, lorsque des cours sont offerts à l'étranger ;
- *la mobilité des établissements*, lorsqu'un fournisseur s'installe à l'étranger.

Il se fait dans quatre optiques :

- *L'optique de la compréhension mutuelle*. Les pays cherchent à s'ouvrir sur le monde dans une stratégie axée sur le désir de se connaître davantage et de renforcer les liens par des réseaux internationaux. Cette pratique ne se situe cependant pas dans une « *politique économique générale, vaste et bien définie*¹³ ».
- *L'optique de migration des personnes qualifiées*. Celle-ci est considérée comme un « *moyen de soutenir la croissance économique dans une économie du savoir* ». Elle se caractérise par sa propension à attirer un grand nombre d'étudiants étrangers susceptibles de devenir des immigrants qualifiés.
- *L'optique de la mobilisation des recettes*. Il s'agit d'exporter des produits et services de l'éducation, dans un objectif de rentabilité. L'Australie et la Nouvelle-Zélande appliquent ouvertement cette stratégie.
- *L'optique du renforcement des capacités*. Ceci concerne les économies émergentes qui investissent pour importer des services d'éducation, ou encouragent leurs ressortissants à étudier à l'étranger, afin de profiter éventuellement d'une plus grande qualification de la part de leurs citoyennes et citoyens.

En 2004, le marché de l'éducation supérieure transnationale était évalué à 53 milliards de dollars américains. Ses enjeux commerciaux sont donc considérables. Comme l'a observé l'UNESCO, l'OCDE craint aussi une explosion des produits et services de l'éducation dont il devient difficile d'évaluer la qualité. Cette multiplication s'effectue parallèlement à l'AGCS, selon les initiatives privées et les réponses du marché. Par contre, l'Accord général sur le commerce des services devait fournir un cadre juridique dans le but de favoriser les échanges commerciaux à l'échelle internationale, ce qui aurait permis davantage d'exportation de services d'éducation. Pour combattre la « fraude » et assurer à la clientèle de bons services, l'OCDE prône inévitablement la mise en place de mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement postsecondaire international, ce qu'elle contribuera à mettre en place, en collaboration avec l'UNESCO.

L'enseignement supérieur à l'horizon de 2030, mondialisation (volume 2, 2011) fait partie d'un ensemble de deux documents qui anticipent ce que sera l'éducation supérieure dans les

¹³ Ibid, p. 251

prochaines années¹⁴. L'OCDE prévoit une croissance de la mobilité étudiante. Si celle-ci se trouvait toutefois ralentie à cause des coûts causés par les séjours prolongés à l'étranger, l'internationalisation pourrait se poursuivre par une plus grande exportation des services de l'éducation, ou par des « partenariats linguistiques, religieux ou stratégiques », moins basés sur une approche commerciale.

Les établissements d'enseignement supérieur nord-américains pourraient subir davantage de concurrence de la part de l'Europe, grâce au Processus de Bologne, et de l'Asie. Les universités américaines resteront très attrayantes, mais elles perdront de leur pouvoir d'attraction et pourraient être victimes de leur manque d'ouverture sur le monde¹⁵. Les puissances émergentes que sont la Chine et l'Inde occuperont une place toujours plus importante. Mais elles font face à deux défis majeurs. D'abord, celui d'offrir une formation de qualité. Puis trouver un financement suffisant alors qu'on assistera dans ces pays à une explosion de la demande.

L'enseignement supérieur demeurera largement public et les gouvernements resteront des « acteurs clés » dans l'enseignement supérieur. Mais il faut aussi s'attendre à une croissance significative du secteur privé, surtout hors de la zone OCDE. Devant ce phénomène, l'importance accordée à l'assurance qualité ne fera que se confirmer. Un des défis majeurs pour les prochaines années sera de « parvenir à favoriser l'efficacité et l'excellence tout en préservant l'équité et l'accès »¹⁶. Ce mélange d'élitisme et d'ouverture, très paradoxal, exprime bien l'esprit de concurrence qui règnera entre les universités de demain, selon cette organisation, alors qu'il y pourrait y avoir quelques gagnants et beaucoup de perdants.

1.5 Positions du Canada sur l'internationalisation

Le gouvernement du Canada a exprimé ses positions sur l'internationalisation de l'éducation dans un rapport du Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale intitulé *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada* (2012)¹⁷. Ce document a comme objectif d'examiner les enjeux auxquels est confronté le gouvernement du Canada dans ce secteur et d'établir une série de recommandations qui orienteront ses politiques.

L'éducation étant de juridiction provinciale, le champ d'action du gouvernement fédéral pourrait sembler limité. Par contre, il a en main les relations internationales, ce qui lui permet d'intervenir dans ce secteur. Comme il n'existe pas de ministère de l'Éducation au fédéral, ce sujet concerne à fois les ministères du Commerce international, des Finances, de la Citoyenneté et de l'Immigration, et de l'Industrie. Le document présente cinq raisons pour lesquelles le Canada devrait développer une stratégie en matière d'éducation internationale.

¹⁴ Le premier volume porte sur la démographie.

¹⁵ Le document reproche aux universités étatsuniennes d'être accueillantes pour les éléments extérieurs, mais de peu s'intéressées à ce qui se fait dans le reste du monde.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 15.

¹⁷ <http://www.international.gc.ca/education/report-rapport/strategy-strategie/index.aspx?lang=fra>.

Il lui faut :

- Développer l'excellence qui permettra de former des personnes très qualifiées et » qui auront leur place parmi les meilleurs et les plus brillants experts du monde ».
- Doter les étudiants canadiens d'une « perspective mondiale » qui leur fera contribuer à une « diplomatie du savoir ».
- Profiter des retombées économiques qui découleront de pareilles mesures.
- Aider le Canada à « résoudre les enjeux démographiques et liés au marché du travail ».
- Favoriser la croissance économique, la création d'emplois, les exportations et l'investissement.

Les préoccupations économiques semblent être les plus importantes. L'éducation est considérée comme un important moteur de l'économie canadienne. Les revenus rapportés par les étudiantes, étudiants sont soigneusement comptabilisés : « Si l'on tient compte des revenus touristiques additionnels produits par les étudiants internationaux, le rapport arrive à un total de 8 milliards de dollars en 2010 au titre des dépenses des étudiants internationaux, ce qui correspond à 86 570 emplois créés et à 455 millions de dollars en recettes fiscales pour le gouvernement. » On nous dit que tout cela dépasse la valeur des exportations d'hélicoptères, d'avions et d'astronefs. Ce curieux amalgame entre l'éducation et l'industrie montre bien l'orientation générale du document : le gouvernement fédéral n'a aucune difficulté à considérer l'éducation comme une marchandise et sa stratégie se détermine en termes de rapports marchands.

Dans le document, on identifie d'abord les plus importants pays concurrents : l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis. Il s'agit des pays anglo-saxons qui ont développé une approche marchande similaire et dont la langue, l'anglais, qui occupe une position hégémonique, devient l'inévitable véhicule de l'éducation internationale. Les cibles du Canada sont clairement identifiées, soit les pays émergents, tels la Chine, l'Inde, le Brésil, la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (comprenant la Turquie !), le Vietnam et le Mexique. Tout cela en maintenant le contact avec les « marchés bien établis », comme la Corée du Sud, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni. Outre l'objectif d'« excellence » qui est adopté par tous, les avantages comparatifs du Canada ne sont pas toujours évidents. Le seul qui ressort de façon significative concerne les droits de scolarité et le coût de la vie moins élevés, mais devant les États-Unis et le Royaume-Uni seulement (on aurait pu toutefois ajouter l'Australie). Si bien qu'il devient important de développer des mesures pour attirer les étudiantes et les étudiants internationaux (ÉI) au Canada. L'objectif est de doubler leur nombre d'ici 2022, ce qui permettrait de passer de 239 131 (en 2011) à plus de 450 000. Pour y arriver, l'internationalisation de l'éducation doit être une priorité. Il est recommandé de créer un Conseil sur l'éducation internationale et la recherche qui fournira des avis stratégiques.

Le gouvernement canadien n'échappe pas à l'engouement pour l'assurance de la qualité. Il est recommandé « d'établir des directives claires sur l'assurance de la qualité et un cadre d'assurance de la qualité qui permettra de préserver la réputation du Canada en ce qui concerne la qualité des services d'éducation et du soutien qu'il offre aux étudiants

internationaux. » Ceci démontre une fois de plus à quel point l'assurance qualité est un mécanisme nécessaire à la mise en marché de l'éducation dans une optique de concurrence systématique à l'échelle internationale. Une vaste stratégie de marketing sera mise en place. Un site Web, *Imagine education in/au Canada*, devient la « marque » promue dans toutes les activités de marketing. Cette mise en marché sera appuyée d'un marketing électronique qui permettra de multiplier les communications.

Le document souligne aussi l'importance d'offrir de nouvelles bourses. Le gouvernement du Canada devrait cofinancer 8000 nouvelles bourses « destinées aux meilleurs étudiants internationaux du premier cycle pour qu'ils viennent étudier dans les universités, collèges et écoles polytechniques du Canada », 2000 bourses d'étude supérieure et 1000 bourses postdoctorales. Le fédéral donnera la moitié des montants qui seront complétés par les provinces, les institutions d'enseignement et le secteur privé. Tout cela regroupé sous une « marque » qui pourrait s'intituler, par exemple, « Bourses du Canada ». On y propose enfin d'autres mesures comme améliorer la formation du personnel dans les ambassades et faciliter l'accès aux visas.

Ce qui frappe, dans ce document, est l'approche marchande de l'éducation : celle-ci est vue d'abord et avant tout comme un moteur économique, au même titre que d'autres secteurs, comme l'industrie. Il faut la promouvoir, devant une dure concurrence, par un marketing agressif et des « marques » à faire connaître. Les produits doivent être certifiés par une assurance de la qualité et s'intègrent dans une logique d'import/export qui a peu à voir avec une véritable qualité de l'éducation. Tout est orienté en fonction des « meilleurs et des plus brillants » parmi les étudiantes, étudiants qui seuls intéressent notre gouvernement. Jamais il n'est fait mention du type d'éducation qu'il faut défendre, ni d'échanges internationaux qui ne sont passés le mode de la concurrence. Il semble que ce document manque d'une vision plus globale de l'éducation, portée par une réflexion qui permettrait d'en comprendre les objectifs essentiels d'accessibilité, de stimulation intellectuelle par les échanges réciproques et de diffusion du savoir. Inutile d'ajouter qu'une pareille vision va à l'encontre de celle défendue par la FNEEQ.

Encadré 3

Entrevue avec David Lamontagne (réalisée en 2014, extrait)
Professeur en cinéma au cégep Montmorency

Les changements apportés par le gouvernement Harper aux programmes comme celui de l'ACDI vont à l'encontre de tout ce que je pense de l'internationalisation en termes de formation personnelle des jeunes, d'enrichissement de la population. La politique de Harper, c'est un gros scandale: il n'a de toute évidence rien compris de ce qui se passe sur la planète. Ce n'est pas à travers des ententes économiques qu'on peut tisser des liens; c'est à travers une meilleure connaissance de l'autre et les efforts pour créer une solidarité plus juste.

1.6 Politiques du Québec sur l'internationalisation

Le commerce mondial et l'influence d'organisations internationales transforment considérablement l'environnement international en éducation supérieure. Les activités associées à l'internationalisation sont dorénavant soumises à l'injonction de contribuer à la compétitivité économique. Les établissements d'enseignement supérieur sont particulièrement ciblés par cette tendance internationale, qui risque de porter préjudice à leurs missions premières.

Dans son document d'orientation *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation*, paru en 2002 sous le gouvernement péquiste, le ministère de l'Éducation du Québec présente sa stratégie en alliant une vision humaniste (« partage des connaissances », « sortir des limites d'une étroite partialité », « compréhension et acceptation de l'autre ») à une approche marchande dont la finalité se confond avec l'opérationnalité : « accroître la portée internationale dans la formation des personnes et dans la mission des institutions¹⁸ ».

Ce document identifie quatre axes de développement :

- une éducation citoyenne ouverte sur le monde pour les Québécoises et les Québécois;
- la mobilité des connaissances et des personnes;
- l'exportation du savoir-faire québécois en matière d'éducation;
- le rayonnement du Québec et le réseautage¹⁹.

Dans le premier axe, le gouvernement préconise l'intégration de la dimension internationale dans les matières, les programmes d'étude et les parcours scolaires; dans le second axe, le gouvernement insiste sur les études à l'étranger et l'accueil d'étudiantes et d'étudiants internationaux, sur la recherche et le partage des connaissances, notamment par la formation à distance; dans le troisième axe, le gouvernement vise à exporter davantage de formations dans un établissement étranger, à créer des filières d'enseignement qui donnent accès à des diplômes québécois ou à encourager le développement de la formation à distance en vue de son exportation; dans le dernier axe, il entend positionner le Québec sur la scène canadienne internationale en insistant sur la présence du Québec dans les forums internationaux et sur sa participation aux travaux d'organisations multilatérales, comme l'UNESCO ou l'OCDE. Si le document, surtout dans ses intentions de départ, conserve un idéal humaniste dans la reconnaissance de la formation de la personne et de sa contribution à la société, il passe rapidement à des enjeux liés à la compétitivité économique (libre circulation de l'apprentissage et des personnes, préparation au travail, etc.) dans un jargon propre au discours utilitariste et empruntant aux « évidences » d'une approche entrepreneuriale.

Ce document d'orientation a été complété par un *Plan de travail conjoint* et un *Suivi de la stratégie et du plan de travail conjoint*, parus l'année suivante (2003). Au départ, ces documents ne semblent pas avoir eu une grande portée. Relevons tout de même qu'il y est fait mention « d'adapter les programmes d'études et de formation à la réalité de l'internationalisation, et ce, au primaire au secondaire et au collégial », de « prendre en considération la dimension

¹⁸ Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (ministre Sylvain Simard). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation*, 2002, p.6.

¹⁹ *Ibid.*, p.9.

internationale dans l'harmonisation des diplômes d'études collégiales et des baccalauréats²⁰ ». On y parle aussi de marchés potentiels; on veut, entre autres, « aider les organismes de formation à distance à lever les obstacles liés au recrutement d'élèves, et d'étudiantes et d'étudiants étrangers²¹ » et « continuer à soutenir les établissements entièrement voués à la formation à distance dans leurs efforts de développement d'une offre substantielle de cours en ligne²² ».

En 2006, sous le gouvernement libéral de Jean Charest, c'est auprès du ministère des Relations internationales que l'on comprendra mieux le rôle attendu des établissements d'enseignement supérieur dans le cadre des politiques d'internationalisation. Il s'agit de renforcer les aspects économiques de l'éducation, avec ses exigences de compétitivité et de croissance, notamment en attirant davantage d'ÉI et en développant à l'international une importante offre de services éducatifs²³. L'enseignement supérieur devient ici clairement un moyen au service de la politique internationale du gouvernement du Québec, de son développement économique et de son rayonnement.

De 2008 à 2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mené une vaste opération regroupant plusieurs ministères et partenaires du réseau de l'éducation pour faire la promotion des formations québécoises et le recrutement d'ÉI. Puis, en 2011, un comité interministériel piloté par le ministère des Relations internationales à élaborer une nouvelle stratégie gouvernementale pour accroître le nombre d'étudiants internationaux et répondre aux besoins du marché du travail québécois. Pourtant, la même année, le gouvernement du Québec suspend le Programme pour l'Internationalisation de l'école québécoise (PIEQ²⁴) qu'il avait implanté en 2002.

Le comité école et société commence à réfléchir aux conséquences de ces changements dans la stratégie gouvernementale, notamment sur les éléments qui rejoignent directement les préoccupations de la FNEEQ: le lien entre le recrutement et l'immigration par exemple, ou les orientations régionales. Il est inquiétant de constater que le gouvernement semble transiter vers une stratégie plurielle qui, à travers diverses mesures, se réorganise en fonction d'une inscription jugée nécessaire dans la concurrence internationale.

²⁰ Ministère de l'Éducation, *Plan de travail conjoint, Pour réussir l'internationalisation de l'éducation*, 2003, p. 2.

²¹ *Ibid.*, p. 3.

²² *Ibid.*, p. 4.

²³ Ministère des Relations internationales. *La politique internationale du Québec. La force de l'action concertée*, 2006, p. 63, p. 87.

²⁴ Dans le cadre du PIEQ, des fonds de soutien à la mobilité internationale étaient financés par le MESRT depuis 2002. Ils avaient été bonifiés en 2007-2008 avec un réinvestissement du gouvernement fédéral, avant d'être suspendus en 2011.

2. LES UNIVERSITÉS ET L'INTERNATIONALISATION

Pour témoigner de ce qui se fait dans les universités québécoises en matière d'internationalisation, nous examinerons les activités mises en place et les transformations touchant leurs trois fonctions classiques : l'internationalisation de la recherche; l'internationalisation de l'enseignement supérieur; les services aux collectivités, la coopération et le développement international. Commençons néanmoins par jeter un regard sur les politiques universitaires d'internationalisation.

2.1 Les politiques d'internationalisation dans les universités

En vertu de la *Politique internationale du Québec*²⁵, selon laquelle le savoir, l'innovation et l'éducation constituent l'une des priorités de l'action internationale du Québec, les universités devaient donner un coup de barre à leur dynamique d'internationalisation.

Cette orientation s'est notamment traduite par la délégation de plus de pouvoir aux établissements en matière de stratégie internationale, mais « sans l'intervention directe du gouvernement, en termes de ressources humaines et financières²⁶ ». Aussi, ce sont les recteurs qui, dans les différents établissements, sont responsables de la mise en œuvre de l'internationalisation.

Selon une enquête [diffusée] en décembre [2014] par l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC), les universités canadiennes sont de plus en plus engagées dans l'internationalisation et accordent une grande importance à la mobilité internationale de leurs étudiants. L'enquête souligne que 96 % des universités canadiennes inscrivent l'internationalisation dans leurs plans de développement et que 80 % d'entre elles en font une priorité²⁷.

Au Québec, « tous les établissements qui ont répondu à l'enquête [de l'AUCC] comptent l'internationalisation ou la collaboration internationale parmi leurs cinq grandes priorités, contre seulement 70 pour cent des établissements ontariens²⁸.»

L'Université de Montréal (UdM) a fait de l'internationalisation l'une de ses priorités institutionnelles. Pour ce faire, elle a adopté une série d'objectifs. Ils vont de la valorisation de la réputation de l'université, en passant par la croissance de tous les indicateurs de mobilité et de partenariat et en oubliant rarement d'accroître les efforts de recrutement des étudiantes et des étudiants internationaux (ÉI). Pour sa part, le Plan de développement de l'Université Laval, *Horizon 2017* (2014), énonce clairement son souhait d'accentuer sa dimension internationale.

²⁵ Ministère des Relations internationales, Québec, Gouvernement du Québec, 2006.

²⁶ Sophie Morin, « Mondialisation et internationalisation en éducation supérieure », *Options politiques*, Institut de Recherche en politiques publiques, mars 2008, p. 77.

²⁷ Claude Gauvreau, « À l'heure de l'internationalisation », *Actualités UQAM*, 2 février 2015, en ligne. L'AAUC sonde régulièrement les établissements universitaires canadiens sur le processus d'internationalisation. Toutes les universités québécoises ont répondu au plus récent sondage dont nous utilisons les résultats. À noter que ce sondage participe de la tendance à la mesure tous azimuts des pratiques des établissements du secteur public.

²⁸ AUCC, *Les universités canadiennes dans le monde, Enquête de l'AUCC sur l'internationalisation*, Ottawa, 2014, p. 9.

La Politique uquamienne sur l'internationalisation (n°43), adoptée en 2005, paraît légèrement distincte, puisqu'elle met davantage l'accent sur son enracinement communautaire et son accessibilité. Stratégiquement transversale, sa politique internationale ne fait pas que réaffirmer le caractère inter et transnational de l'enseignement supérieur, dans toutes ses composantes. Elle implique aussi de favoriser certains développements, tels que « l'élaboration et la mise en place de profils internationaux dans certains programmes, l'enseignement à distance, le développement d'accords de mobilité, l'apprentissage d'une deuxième et d'une troisième langues, la mise en application de nouveaux mécanismes et de nouvelles structures²⁹ ». Ces deux derniers éléments, obscurs, pourraient obliger notre vigilance, car le « diable se cache dans les détails » !

Les universités québécoises constatent une accélération du rythme de l'internationalisation depuis une dizaine d'années ; « 62 pour cent des universités du Québec disent avoir observé un nombre élevé ou très élevé d'activités d'internationalisation sur leur campus dans les dernières années³⁰ ». Étonnamment, « un nombre exceptionnellement élevé d'universités du Québec (92 pour cent) ont déclaré se concentrer sur la recherche et le développement³¹ ». L'AUCC a mis en place une série d'indicateurs de l'internationalisation qui vont de la présence d'orientations institutionnelles jusqu'à la mise en place de mécanismes de suivi³². À propos de ceux-ci, l'association souligne que :

Les initiatives sont aussi de plus en plus évaluées : aujourd'hui, 59 pour cent des universités canadiennes ont intégré le suivi de leurs stratégies d'internationalisation dans leurs procédures d'évaluation et d'assurance de la qualité, et un peu plus de 60 pour cent évaluent le soutien qu'elles offrent aux étudiants étrangers³³.

Pour mesurer leur degré d'internationalisation, les universités font valoir le nombre d'ententes signées et les régions géographiques couvertes, la provenance internationale des diplômés de leurs professeurs et professeurs, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en mobilité entrante et sortante, parfois la part du budget affecté, le pourcentage des cotutelles ou des articles cosignés avec des chercheurs étrangers, les expériences particulières de coopération, de maillage avec des entreprises ou la présence de centres de recherche transnationaux. Tous les portails d'accueil des universités québécoises comportent un onglet international, sauf la Téluc. Dans la majorité des cas, ceux-ci servent à orienter les Él.

Dans son Plan stratégique 2015, McGill a demandé à ses Écoles et Facultés d'identifier les actions et objectifs qu'elles déployaient relativement aux cinq grandes priorités institutionnelles, dont l'internationalisation. C'est ainsi que sa Faculté de droit peut se vanter d'être la plus internationale en Amérique du Nord, que sa Faculté des arts offre plusieurs formations de pointe selon le classement QS World University Subject, ou que sa Faculté de gestion (Desautels) se distingue par sa dimension internationale inhérente.

²⁹ *Politique 43*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Secrétariat des instances, Adoptée le 17.05.2005 Résolution 2005-A-12658 http://www.instances.ugam.ca/politiques/Politique_43.html.

³⁰ AUCC, 2014, *op. cit.*, p.13.

³¹ *Ibid.*

³² Les mesures type consistent à chiffrer les ressources mobilisées, le type et la quantité d'activités, de même que les résultats.

³³ AUCC, 2014, *op. cit.*, p.4-5.

Cela dit, l'Université Laval (UL) et l'Université de Montréal (UdM) ont aussi la prétention d'être des établissements de réputation internationale. Mais, avec McGill, elles font partie du Regroupement des grandes universités de recherche du Canada (U15) et l'UdM est l'initiatrice du G3 des universités francophones d'enseignement et de recherche avec l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Genève. L'UdM annonce d'ailleurs qu'elle sera, en 2015, « l'université québécoise qui offrira à ses professeurs et à ses étudiants, l'environnement académique le plus internationalisé³⁴. » Pour ce qui est de McGill, sa Principale rappelait lors de son discours à la communauté à la fin de mars 2015 que la mission de l'université consiste à offrir des activités académiques jugées excellentes par les plus hauts standards internationaux. Quant à l'INRS, elle se targue d'être la seule université canadienne membre de l'Université internationale de Venise, un consortium de 18 universités regroupées sur un campus vénitien.

Pour ce qui est du réseau des universités du Québec (UQ), son Assemblée des Gouverneurs a adopté, en 1993, une *Politique cadre d'internationalisation* dans laquelle elle en définit les principes, les orientations et les conditions de développement. Elle y rappelle néanmoins que la responsabilité des politiques institutionnelles d'internationalisation incombe à chaque établissement.

Plusieurs universités québécoises disposent d'un service dédié à l'internationalisation. C'est le cas de l'UQAM, de l'UQAC, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université de Montréal et de l'Université Laval. Cette dernière, par exemple, dispose d'un Pôle d'excellence sur l'international et d'un Bureau international. Le premier, le Pôle, développe des activités liées aux programmes d'études, aux activités parascolaires et aux connaissances internationales. Quant au Bureau, il est responsable de la mise en œuvre de la stratégie d'internationalisation adoptée depuis 1999. Il s'occupe de mobilité étudiante, des partenariats de même que d'une veille stratégique sur la mondialisation des universités et de la promotion de l'université à l'étranger dans une visée de recrutement. Notons qu'il coordonne une centaine de missions à l'étranger chaque année. Le Service des relations internationales de l'UQAM administre aussi la politique internationale, de même que les subventions de différents organismes permettant d'offrir des bourses à la mobilité. Il dispose d'une veille sur les bailleurs de fonds internationaux. À titre d'exemple, il emploie une douzaine de personnes, dispose d'un budget qui oscille entre 200 000 \$ et 730 000 \$ par année, et administre un financement annuel moyen de près de 5 millions de dollars qu'il verse en bourses. Les facultés sont néanmoins responsables de la coordination des activités internationales. Pour ce qui est de l'Université de Montréal, un vice-rectorat aux relations internationales chapeaute une Direction des relations internationales qui s'occupe à la fois des partenariats, des échanges, de l'accueil, du recrutement, de la gestion du financement interne et de l'élaboration stratégique. À McGill, le personnel administratif et de soutien au sein de l'unité Recherche et Relations internationales a augmenté de 62,7 % au cours des cinq dernières années, plus que les autres unités, selon le budget de 2013, et de 86,5 % selon celui de 2015. Pour ce qui est de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), son Bureau des étudiants et des échanges internationaux (BÉÉI) s'occupe essentiellement de mobilité étudiante. Il offre des ateliers, des formations, des stands d'information, des journées d'accueil selon un calendrier fréquent et dont l'information est facilement accessible. Certaines sont obligatoires. Un guide d'accueil existe.

³⁴ Vice-rectorat Relations internationales, Francophonie, Partenariat institutionnels, *La place de l'Université de Montréal sur l'échiquier mondial*, Montréal, Université de Montréal, Conseil universitaire, octobre 2013, p. 15.

Plusieurs des activités transnationales des universités s'effectuent dans le cadre de partenariats ou d'ententes entre les établissements ou les États. Ils servent à baliser la mobilité étudiante, à favoriser la recherche, la coopération, les collaborations et les échanges. Certaines optent pour la quantité, d'autres pour la qualité. Dans tous les cas, il s'agit d'une des grandes priorités des universités. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les établissements réalisent, chaque année, plusieurs missions à l'étranger afin de favoriser les ententes bilatérales, réaliser des projets, assister à des conférences et mousser leurs réseaux.

Les activités liées à l'internationalisation seront présentées selon qu'elles sont liées à la recherche, à l'enseignement ou aux services à la collectivité.

2.2. Recherches et collaborations internationales

Pour les professeures et les professeurs, les avantages de l'internationalisation découlent de la possibilité d'approfondir des problématiques plus vastes ou plus complexes en bénéficiant de la création de réseaux de chercheurs, d'échanger de l'information ou des outils, ou de recruter de jeunes chercheuses, chercheurs de talent. Le recrutement de professeurs de réputation internationale, parfois de chargées et de chargés de cours comme à l'UQAM, fait partie des orientations internationales des universités. Il en va aussi du rayonnement des centres de recherche et de création et de la diffusion de leurs résultats. Pour l'UdM, c'est une manière d'améliorer la performance de son établissement dans les classements. McGill vise quant à elle à promouvoir l'excellence en recherche ce qui implique, pour elle, de prioriser les partenariats internationaux.

Pour accompagner les professeures et les professeurs, des universités ont mis en place des services dédiés à la recherche internationale. Au Canada :

Les deux tiers des bureaux ou des personnes responsables de la recherche internationale aident à conclure des partenariats internationaux de recherche industrielle pour les membres du corps professoral; un peu moins de la moitié soutient des activités d'incubation liées à la recherche internationale et offre des services-conseils sur les transferts technologiques et les négociations sur la propriété intellectuelle³⁵.

C'est ainsi que le maillage avec l'entreprise privée fait partie du paysage de l'internationalisation des universités. À titre d'exemple, l'UQAM souligne dans son Rapport d'activité 2010-2012 qu'il lui importe de « soutenir [sa] présence dans le domaine du tourisme mondial³⁶. » Plus pointue, l'Université Laval propose la multiplication des projets avec l'entreprise privée, partout dans le monde, dans sa stratégie de renforcement de la recherche et de la création internationale. En outre, son *Plan de développement de la recherche 2010-2014* établit « le caractère prioritaire de certains projets de recherche en fonction d'*orientations stratégiques transversales* » (p. 4) dont l'une des trois est la dimension internationale.

Plus largement, l'articulation de la NGP, des politiques d'innovation et de financement appelle d'autres formes d'internationalisation, susceptibles de transformer le caractère des universités et

³⁵ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 33.

³⁶ Service des relations internationales, *Rapport d'activités 2010-2012*, Montréal, UQAM, 2013, p. 2.

des recherches qui y sont menées³⁷ : paradigme de l'innovation ouverte, calcul des externalités et politique des preuves, réseaux mondiaux de chercheurs académiques, de multinationales et d'ONG, économie évolutionniste et domination du management, le tout relayé par l'OCDE.

Collaborations et publications

Il semble que pour l'instant, la dimension internationale ne soit pas encore intégrée aux mécanismes d'évaluation des professeurs, professeurs³⁸. Quoi qu'il en soit, selon l'AUCC, « au Canada, 43 pour cent des articles scientifiques publiés entre 2005 et 2010 étaient rédigés avec un collaborateur étranger, ce qui classe le pays au septième rang mondial³⁹. » L'UdM affirme même que plus 50 % des articles publiés par son personnel enseignant sont issus de collaborations internationales. Selon l'établissement, l'avantage de ces collaborations est indéniable, même au risque de légitimer des mesures douteuses : « le facteur d'impact (taux de citations) de ces publications est trois fois plus élevé que celui des publications nationales ; elles contribuent donc de manière exceptionnelle au rayonnement de l'Université dans la communauté scientifique mondiale⁴⁰. »

Enfin, selon Berny⁴¹ (2010), la dynamique d'internationalisation repose encore largement sur les initiatives individuelles des professeurs, qu'elle concerne les partenariats et réseaux de recherche ou l'encouragement à la mobilité étudiante. Aussi, à l'UQAM, selon la Politique 43, la mobilité internationale des personnes chargées de cours est aussi encouragée (dans les deux sens).

2.3 L'internationalisation des programmes et de la formation

Selon l'AUCC, « plus de 80 pour cent des universités participantes offrent un programme menant à un grade ou à un certificat à l'étranger en collaboration avec des partenaires internationaux⁴². »

Ententes visant à favoriser la mobilité étudiante, les cotutelles et la reconnaissance des différentes formations, ajustement de l'offre de cours, gestion de bourses et activités d'accueil et de soutien, cours de langues, écoles d'été délocalisées, développement de nouvelles plateformes d'apprentissage, mais surtout intensification du recrutement sont au menu des stratégies internationales des universités touchant la formation.

Nous n'aborderons pas ici l'encouragement fait aux enseignantes, enseignants d'intégrer une dimension internationale aux cursus, celui-ci étant difficile à mesurer. Assurément, chaque université offre des programmes internationaux spécifiques, surtout depuis la prise de conscience de l'ampleur de la phase actuelle de la mondialisation dans les années 1990. Cependant, il s'agirait de surveiller l'ajustement des programmes à la demande internationale. Par exemple, la Politique 43 de l'UQAM mentionne qu'elle pourrait revoir les cours et les programmes en fonction de la visée d'internationalisation. Pour sa part, l'Université Laval a balisé

³⁷ Voir à ce propos l'intéressante, mais vertigineuse, recherche menée par Pierre Milot, *L'impact des politiques de l'innovation sur la recherche universitaire: systèmes nationaux et réseaux mondiaux*, FQPPU, 2011.

³⁸ Charbonneau, Léo, « Peu d'étudiants canadiens partent étudier à l'étranger », *Affaires universitaires*, 10 décembre 2014.

³⁹ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 33.

⁴⁰ *La place de l'Université de Montréal sur l'échiquier mondial*, 2013, *op. cit.*, p. 9

⁴¹ Wafa Berny, *L'internationalisation des enseignements au premier cycle universitaire de l'UQAM*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, Administration des affaires, 2010.

⁴² AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 5.

sa politique sur l'internationalisation de la formation⁴³ de principes directeurs comprenant une mise en garde contre les dérives marchandes de la mondialisation. Mais cette politique a une vingtaine d'années et c'est maintenant qu'a cours l'intensification de l'internationalisation.

Commençons par éclairer l'aspect touchant l'enseignement supérieur transnational. Nous aborderons ensuite la mobilité étudiante.

2.3.1 L'enseignement supérieur transnational

Il y a trente ans, l'UNESCO valorisait déjà le modèle créé par les Australiens et suivis par les Anglais basé sur la délocalisation de programmes comme nous la connaissons aujourd'hui⁴⁴.

Comme le mentionne un document interne du Bureau international de l'UQAC, « la délocalisation de programme aussi connue sous le terme d'éducation transfrontière signifie l'exportation de connaissances, de méthodes pédagogiques et de structure de programme. »

Actuellement, 15 pour cent des universités canadiennes forment des étudiants non inscrits au campus principal dans le cadre de programmes menant à un grade offerts dans des établissements partenaires étrangers, et neuf pour cent le font dans le cadre de programmes menant à un grade sur leur propre campus satellite; six pour cent des établissements élaborent actuellement de tels programmes. Ces programmes sont le plus souvent concentrés dans le domaine du commerce et de la gestion. De plus, la plus grande proportion d'entre eux, soit 44 pour cent, sont offerts en Chine. Les initiatives internationales ne débouchent pas toutes sur une réussite : parmi les établissements qui ont rempli cette section du questionnaire, trois ont indiqué avoir fermé un campus satellite au cours des cinq dernières années.⁴⁵

Nous savons que l'UQAC offre en Chine des programmes de gestion, de marketing et d'informatique, à la maîtrise et au doctorat⁴⁶. Ceux-ci rejoignent environ 1500 étudiantes et étudiants et encore mille autres ailleurs. Mais comment comprendre que cette université prétend avoir l'exclusivité de la délocalisation en Chine depuis 1999 alors que l'UQAM y offre aussi un programme de MBA depuis plus de 20 ans ? Quoi qu'il en soit, le MBA⁴⁷ uquamien est exporté non seulement en Chine, mais aussi au Pérou, au Paraguay, en République dominicaine, au Vietnam, en Pologne, au Mexique, en Algérie et au Cameroun. Des ententes similaires sont en négociation pour d'autres pays d'Europe, d'Océanie et d'Asie. Outre les retombées économiques et réputationnelles, cette stratégie est présentée comme favorisant le recrutement d'Él. C'est ainsi que l'Université du Québec à Trois-Rivières se lance aussi dans la délocalisation, puisqu'elle offre depuis janvier 2015 un programme de MBA à l'Université de commerce du Vietnam, située à Hanoï. Enfin, nous n'avons pu confirmer que l'Université Laval vend des cours dans une douzaine de pays.

⁴³ http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique-internationalisation-formation.pdf, 1996.

⁴⁴ Source : document interne du Bureau international de l'UQAC.

⁴⁵ AUCC, 2014, *op. cit.*, p.18.

⁴⁶ Les professeur.es qui sont délocalisés reçoivent une compensation financière, quoique minimale, supplémentaire pour ce travail qui ne fait pas partie de leur tâche de professeur.es telle que définit par leur convention collective (ajout financier et expérientiel de 7 000 \$ par cours enseigné et déplacements remboursés dans sa totalité).

⁴⁷ Acronyme anglais signifiant une formation de niveau maîtrise en administration des affaires.

2.3.2 La mobilité étudiante

La mobilité étudiante constitue la principale activité internationale des universités⁴⁸. L'AUCC ne dit pas autrement : « La mobilité étudiante, vers le Canada et vers l'étranger, est l'un des sujets les plus abordés dans les discussions canadiennes et mondiales sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur⁴⁹. »

La mobilité étudiante prend plusieurs formes. Elle peut consister à faciliter les séjours des étudiantes et étudiants dans des établissements d'autres provinces ou d'autres pays avec lesquels l'institution d'attache a conclu des accords. Elle peut prendre la forme de stages à l'étranger ou de courts séjours pour participer à des concours, tels que ceux de plaidoirie ou les Jeux du commerce, ou à des simulations, par exemple aux Nations Unies (ONU). Elle peut enfin consister en l'accueil d'Él. Cependant, « le recrutement d'étudiants au premier cycle est au sommet des priorités en matière d'internationalisation des établissements : 45 pour cent des établissements l'ont définie comme leur grande priorité et 70 pour cent l'ont classée parmi les cinq plus importantes⁵⁰. »

Les avantages associés à la mobilité étudiante paraissent infinis. L'AUCC les a cependant placés en ordre de priorité pour les institutions :

Les raisons les plus couramment fournies ont été la formation de diplômés possédant des connaissances internationales et la promotion d'alliances stratégiques. [Viennent ensuite] la promotion d'un campus ouvert sur le monde, l'amélioration du profil de l'établissement à l'échelle mondiale et la production de revenus. Ces changements suggèrent un éloignement des considérations nationales et particulièrement liées à l'enseignement et un glissement vers les considérations liées aux alliances, à la réputation et aux finances des établissements⁵¹.

Insistons sur l'importance, pour les établissements d'enseignement, de la mobilité entrante pour des raisons budgétaires et démographiques⁵². À ces avantages s'ajoutent la diversité culturelle de la population étudiante, son ouverture sur le monde et la capacité de la main-d'œuvre à interagir dans un contexte mondial.

À l'échelle d'une société, elle peut agir comme mécanisme de sélection et de croissance d'une main-d'œuvre qualifiée⁵³ et, toujours pour des raisons économiques, le Conference Board y trouve des possibilités de développement économique et commercial lorsque les étudiants regagnent leurs pays d'origine⁵⁴.

⁴⁸ Morin, 2008, *op. cit.*

⁴⁹ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁰ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 5.

⁵¹ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 12.

⁵² Voir : Hélène P. Tremblay et Pierre Roy, *Rapport final du chantier sur la politique de financement des universités*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Juin 2014; Enders et Musselin, 2008, *op. cit.*; Commission des Affaires étudiantes, *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval*, Québec, Université Laval, Commission des Affaires étudiantes, 2006-365, 2006.

⁵³ Selon la BCEI, 55 % des étudiants internationaux veulent poursuivre leurs études au Canada après leur programme et 50 % des étudiants internationaux veulent faire une demande de résidence permanente au Canada. Source : <http://www.cbie.ca/fr/news/le-bcei-lance-son-rapport-faisant-le-bilan-des-resultats-du-pays-en-matiere-deducation-internationale/>.

⁵⁴ <http://www.conferenceboard.ca.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2048/hcp/provincial-fr/education-fr/intlstudents-fr.aspx?pf=true#top>

La mobilité étudiante constitue un élément de la politique internationale de l'État québécois.

[La politique actuelle de financement des universités] a été l'un des instruments privilégiés de la politique internationale du gouvernement en matière de rayonnement culturel et scientifique, également en matière de coopération internationale. En permettant de doubler le nombre de doctorants, elle a favorisé le déploiement de la recherche et sa reconnaissance à l'échelle mondiale⁵⁵.

Au Canada

Bien qu'étant en lice pour le recrutement d'ÉI, le Canada ne remporte pas la palme des efforts déployés en ce sens. Moins de 10 % des effectifs étudiants proviennent de l'étranger (voir Annexe 1). Il faut néanmoins noter une intensification de la mobilité étudiante entrante depuis 15 ans. Les ÉI proviennent principalement de la Chine, des États-Unis, de l'Inde et de l'Arabie saoudite et ils étudient le plus souvent en gestion.

Pour ce qui est de la mobilité sortante, le Canada fait encore plus piètre figure avec moins de 5 % des étudiantes et des étudiants effectuant un stage ou des études à l'étranger. Le gouvernement est accusé de n'avoir pas mis en place un programme de bourses encourageant les séjours internationaux.

Au Québec

Onze des établissements universitaires québécois participent aux programmes d'échanges du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI, ancienne CRÉPUQ). Dans six langues, le site internet de cet organisme offre des informations pour les ÉI, dont un service d'accueil à l'aéroport Montréal-Trudeau au cours du mois d'août. Il gère aussi le protocole d'entente pour bénéficier de l'assurance-maladie québécoise, lequel concerne essentiellement moins d'une dizaine de pays européens.

Pour le Québec, le nombre d'ÉI ou de Canadiens non-résidents du Québec (CNRQ) oscille entre près de 33 000 pour l'automne 2013, selon le MERS, et près de 39 000⁵⁶ pour l'année 2012-2013⁵⁷. Selon le MERS, le nombre total avait presque doublé depuis 2001 tandis que Tremblay et Roy relèvent plutôt une croissance de 5,3 % par année en moyenne au cours de la même période. Du nombre total de ces étudiantes et des étudiants, 39,1 % était constitué de CNRQ et 60,9 % d'ÉI. L'anglais domine le paysage de la mobilité (voir Annexe 1).

Pour attirer les ÉI, les universités développent des ententes, font la promotion de leur établissement, offrent des cours en ligne et semblent disposées à développer certains programmes. C'est le cas de l'Université Laval qui « étudie la possibilité de mettre sur pied des programmes de formation continue susceptibles de satisfaire les besoins de groupes d'étudiants étrangers ciblés⁵⁸ ». L'AUCS souligne que le site Web des universités constitue leur principal outil de recrutement.

⁵⁵ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 102.

⁵⁶ Effectif en équivalent au temps plein.

⁵⁷ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 80.

⁵⁸ *Politique sur l'internationalisation de la formation*, 1996 http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique-internationalisation-formation.pdf.

Alors que la croissance la plus notable est celle des étudiantes et des étudiants français, nous apprenions à la mi-février que le Québec allait mettre un terme à son entente historique avec la France, établie depuis 1978. Les étudiantes, étudiants inscrits aux 2^e et 3^e cycles continueront de payer les frais s'appliquant aux Québécoises et aux Québécois tandis que les nouveaux inscrits au 1^{er} cycle paieront les mêmes droits que les CNRQ, soit environ 6650 \$ dès la rentrée de septembre 2015⁵⁹.

Pour ce qui est de la mobilité sortante, elle est difficile à estimer, mais elle est plus faible encore que celle enregistrée pour l'ensemble du Canada, moins de 1 % des étudiantes, étudiants inscrits à l'automne 2003, selon Boutin et Picard. Cependant, « on estime que la proportion d'étudiants diplômés qui ont séjourné à l'étranger à un moment donné de leur parcours scolaire peut s'élever à 10 ou 15 % parmi l'ensemble des diplômés (CSE, 2005, p. 53)⁶⁰. » Dans son *Rapport annuel 2009-2010*, le Bureau international de l'UL confirme ces données, puisque chaque année environ mille étudiantes, étudiants effectuent un séjour international, ce qui correspond à 13 % des diplômés. Les bourses, tel que le Programme québécois de bourses de courts séjours de formation à l'extérieur du Québec, le PBCSE, géré par les universités, constituent un encouragement à la mobilité. D'autres bourses sont aussi disponibles.

Enfin, pour ce qui est de la validation des études effectuées à l'étranger, chaque établissement est responsable d'établir les équivalences.

2.4 Valeur, retombées économiques et politique des droits de scolarité

En 2008, Sophie Morin notait que les échanges touchant l'enseignement supérieur valaient déjà 30 milliards de US \$ par année. Cette valeur découle non seulement des frais de scolarité, mais aussi des dépenses de vie des étudiantes et des étudiants. À titre d'exemple, la Grande-Bretagne reçoit 10 % du budget de l'enseignement supérieur de sources extranationales, essentiellement par le biais des frais de scolarité (70 %), un peu par le biais de fonds de recherche (13 %). Cependant, la moitié de cet apport est concentré dans un petit nombre d'établissements. Un calcul a été effectué pour le Canada, où les écarts relatifs aux droits de scolarité exigés des différentes catégories d'étudiantes, étudiants sont plus significatifs, voire déréglementés :

En 2010, les étudiant.es internationaux au Canada ont dépensé plus de 7,7 milliards de dollars en frais de scolarité, logement et autres dépenses et généré plus de 445 millions de dollars de recettes publiques. Ils sont aussi à l'origine de la création de 81 000 emplois⁶¹.

La déréglementation des droits de scolarité constitue l'un des cinq objectifs à l'aune duquel est présenté le Rapport final sur la politique de financement des universités : « Assurer une juste contribution des étudiants non québécois tout en maintenant le pouvoir d'attraction des

⁵⁹ Source : Relations internationales et francophonie, « Entente en matière de mobilité étudiante au niveau universitaire - Le Québec et la France annoncent la conclusion d'un accord de principe », communiqué de presse, le 12 février 2015 http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/salle-de-presse/communiqués/2015/2015_02_12.

⁶⁰ Boutin et Picard, 2007, *op. cit.*, p. 6.

⁶¹ Bureau canadien de l'éducation internationale, *Un monde à apprendre : Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale 2013, 2014* < <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2013/11/Un-monde-%C3%A0-apprendre-%C3%89l%C3%A9ments-essentiels.pdf>.

universités québécoises. »⁶² C'est en analysant la valeur économique des ÉI que nous serons à même d'interpréter cette juste part. Il s'agit, d'un côté, de considérer ce que coûte l'internationalisation et de l'autre, ce qu'elle rapporte et pour qui.

Les universités indiquent que, parmi les diverses activités d'internationalisation qu'elles financent, elles consacreront le plus d'argent au soutien de la participation des étudiants à des programmes d'études à l'étranger, ensuite au soutien des professeurs qui font de la recherche ou qui prennent congé pour effectuer de la recherche à l'étranger, puis au soutien des professeurs qui orientent les étudiants vers des programmes d'études à l'étranger. Parmi les établissements qui financent des activités d'internationalisation, 12 pour cent y ont consacré plus d'un million de dollars en 2012-2013⁶³.

Du côté des dépenses publiques, le budget québécois 2011-2012 a doté les universités de fonds ciblés afin de les aider à s'internationaliser⁶⁴. Les budgets des établissements n'étant pas particulièrement transparents en matière de politique internationale, nous avons trouvé qu'en 2013-14, la part des subventions spécifiques versées par le gouvernement québécois pour les activités liées à l'internationalisation totalise 18,4 millions de dollars sur un budget total de 510,7 millions de dollars (subventions spécifiques seulement). Ces montants sont alloués pour des bourses de courts séjours d'études à l'étranger (10 millions), le Programme de mobilité internationale (7,5 millions), le programme études-travail pour étudiants étrangers, le prêt de service à l'Agence universitaire de la francophonie et le Conseil franco-québécois de coopération universitaire⁶⁵. Les universités québécoises déplorent toutefois une diminution des sources de financement des activités internationales.

Les établissements consacrent une partie de leur budget pour financer les déplacements de leur personnel, qu'il s'agisse d'assister à des colloques ou d'établir des partenariats. Ils investissent aussi dans les infrastructures ayant un lien direct ou indirect avec l'internationalisation : campagne de promotion et de recrutement, activités d'accueil et d'informations, etc. À propos du recrutement, nous pouvons envisager les sommes investies dans celui-ci en considérant les pratiques de l'Université McGill, laquelle effectue des visites jusque dans les *high schools* de la Côte Ouest états-unienne ou l'existence d'un Bureau de l'UQAC à Paris.

Attardons-nous maintenant sur la politique de droits de scolarité et plus précisément, sur la modulation des droits, puis leur libéralisation récente. Notons d'abord qu'alors que le cinquième des CNRQ est exempté des droits de scolarité supplémentaires, c'est le cas de 49 % des ÉI. Pour ces derniers, les droits ont été majorés à partir de 1978-79, tandis que la majoration ne touche les CNRQ que 20 ans plus tard, soit en 1997-98. Tout en restant égaux selon la discipline ou le niveau d'études, les droits de scolarité des CNRQ sont plus élevés, tandis qu'ils varient selon le cycle d'études et la lourdeur des études pour les ÉI (voir Annexe 2). Pour le moment, le gouvernement récupère presque la totalité des frais de scolarité supplémentaires, ce qui n'est plus le cas des droits ayant été déréglés. En effet, depuis 2008-09, les droits de scolarité des ÉI ont été libéralisés dans six disciplines du 1^{er} cycle : administration, droit, génie,

⁶² Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 27.

⁶³ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 14.

⁶⁴ Marie Blais, « Assurance qualité : la réingénierie de l'université québécoise continue », *Vie économique*, vol. 4, n°1, 2012, p. 1.

⁶⁵ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 22.

mathématique, informatique et sciences pures⁶⁶. Par conséquent, les établissements qui se sont prévalus de l'offre de libéralisation empochent directement la part du montant forfaitaire imposé aux Él. McGill milite pour leur déréglementation complète au 1^{er} cycle et dans les programmes professionnels de 2^e cycle afin d'accroître ses revenus et dans le but d'améliorer sa position d'« excellence » sur la scène internationale.

En 2012-13, la contribution des Él au financement des universités s'élève à 2,2 % du revenu total des établissements. La somme correspondante, soit 129 millions de dollars va exclusivement dans le fonds de fonctionnement. Pour ce qui est des CNRQ, leur contribution s'élève à moins de 1 % (0,8 %, équivalent à 45,1 millions⁶⁷). « Pour les étudiants étrangers qui n'ont pas droit à une exemption, la politique actuelle fait en sorte que ceux qui sont inscrits dans les disciplines légères du 1^{er} cycle financent le coût de la formation des étudiants inscrits dans les disciplines lourdes et les cycles supérieurs⁶⁸. » Mais les auteurs écrivent aussi que le financement des étudiantes, étudiants non québécois coûte cher à l'État québécois – 381,5 M \$ en 2013-14 – alors que les retombées en matière d'immigration seraient décevantes⁶⁹.

Dans le reste du Canada, les frais exigés sont plus élevés qu'au Québec et l'écart entre les résidents et les non-Canadiens est plus grand. Les frais sont quasi déréglementés. Aussi, pour en revenir à la justice d'une nouvelle formule de financement, devons-nous comprendre qu'il serait équitable de se conformer aux manières de faire canadiennes ?

2.5 Service aux collectivités, coopération et développement international

Selon leur tradition, les établissements inscrivent leur stratégie internationale dans la perspective des services à la collectivité et de la coopération internationale. C'est là que jouent les partenariats avec différents organismes tels que l'Agence canadienne de développement international (ACDI), l'Agence universitaire de la Francophonie, l'UNESCO, le Haut Commissariat aux Réfugiés, le Programme des Nations Unies pour le Développement, les ministères des Affaires internationales, etc.

Là encore, ces projets ne sont pas dénués de certains biais. L'UQAM souligne par exemple l'existence d'un programme *Étudiants pour le développement international*, financé par l'ACDI qui permet à des étudiants et des professeurs de collaborer avec des partenaires afin de promouvoir une saine gouvernance. En contrepartie, l'UQAM, et d'autres universités, accueille des réfugiés qu'elle parraine dans le cadre du Programme d'étudiants réfugiés (PER) de l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC).

⁶⁶ *Ibid.*, p. 87.

⁶⁷ Tremblay et Roy, 2014, op. cit., p. 44.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 95.

⁶⁹ *Ibid.*

Encadré 4

Les universités en région prennent le pas de l'internationalisation de l'éducation supérieure : l'UQAC un prototype ?

UQAC à l'international ouvre ses jolies portes verrières à des étudiantes et des étudiants internationaux potentiels afin de les inviter à venir étudier à l'Université du Québec à Chicoutimi ou encore, aux étudiantes et aux étudiants de la région du Saguenay, afin de faire un stage parmi les quelque 180 possibilités qui s'offrent à elles et eux sur un présentoir coloré immense. La diversité culturelle est présentée, dans cette université, comme un milieu riche et stimulant qui accueille plus de 6700 étudiants, dont 800 étudiants internationaux de 60 nationalités provenant notamment de la Chine, du Liban, du Bénin, du Maroc, du Sénégal. On peut chiffrer à 10 % cet apport d'étudiant.es internationaux dont l'impact est de plus en plus important puisqu'en 2004, on en accueillait qu'une centaine ! Le développement de réseaux d'enseignement supérieur s'inscrit dans une démarche de mondialisation valorisée par l'institution et le rayonnement de ses programmes délocalisés à l'étranger ainsi que ses diverses activités internationales. Alors, si vous êtes en attente, devant le bureau du registraire, le rêve de *l'Auberge espagnole* peut commencer à se concrétiser. Le bureau est devant vous et pourquoi ne pas y aller ? En y entrant par curiosité, on risque cependant de succomber rapidement au charme des espaces *feng shui*, à la décoration minimaliste nippone et aux tableaux chinois où sont inscrits des idéogrammes mystérieux. Tentons de brosser un tableau de la genèse de l'internationalisation de l'éducation supérieure dans cette région saguenéenne afin d'en comprendre les enjeux.

Pourquoi ce nouveau modèle international ?

La mission du Bureau de l'international, telle que décrite dans son document explicatif et qui correspond aux attentes de deux documents publiés par le Conseil supérieur de l'éducation au Québec, est de répondre aux besoins des étudiantes, étudiants, du personnel enseignant, des chercheuses et des chercheurs, des partenaires actuels et potentiels, afin de les guider en matière :

- d'enseignement transfrontalier à l'étranger;
- de recherche et développement international;
- d'activité de recrutement international;
- de mobilité bilatérale des professeurs et des étudiants.

Le contexte a cependant grandement évolué à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis ses premiers balbutiements de mise en œuvre de collaborations et de partenariats internationaux à Saguenay. Le nouveau recteur de l'UQAC est un homme d'affaires connu dans le milieu et il a préalablement occupé le poste de directeur du Bureau international. Il a été choisi par certains cadres qui recherchaient un candidat avec un profil entrepreneurial à la tête de l'institution universitaire. Son successeur à l'International, Marc Gravel, indique que le nombre d'étudiant.es hors campus de l'UQAC s'élève annuellement à 2500 mondialement dont 1500 en Chine dans les domaines d'enseignement suivants : gestion, marketing, informatique et ce, à la maîtrise et au doctorat. Il appert que la délocalisation est favorable à la région du Saguenay quant aux retombées économiques, qui semblent être de plusieurs millions de dollars.

Mobilité bilatérale : plutôt à sens unique

Les ÉI sont issus de diverses provenances telles que la France, le Maroc, la Colombie, la Chine, etc. Cet apport est un enrichissement pour la diversité étudiante et sur le plan administratif elle comble un vide qui permet, selon Marc Gravel, de poursuivre et de conserver certains programmes sinon ils pourraient être appelés à disparaître. La réalité est telle que la diminution des effectifs étudiants de

la région ne peut être ignorée. Par contre, l'enveloppe budgétaire réservée à des bourses de stages pour les étudiants du Saguenay, totalisant 400 000 \$, est manifestement sous-utilisée, car à peine 80 000 \$ de ces fonds sont attribuées à la mobilité internationale des Québécois.es. Les étudiantes et les étudiants de la région de Chicoutimi ne semblent pas partir ! On dénombre, en 2014-2015, à peine 50 étudiantes et étudiants pigeons-voyageurs ! Il faudrait s'assurer que l'internationalisation de l'éducation soit aussi au service des étudiants québécois qui ne peuvent pas, dans les circonstances économiques actuelles, bénéficier d'une expérience internationale.

Où s'en va cette institution ?

Plusieurs membres de la communauté universitaire commencent à se poser des questions sur l'impact de l'internationalisation de l'éducation supérieure au Saguenay. Les points de vue sont assez variés et il appert que les enseignantes et les enseignants universitaires ont beaucoup à dire sur cette question. Il faudrait faire un véritable sondage car les propos recueillis dans le cadre de cette étude sont statistiquement insuffisants pour dégager les grandes tendances, bien qu'utiles à l'amorce d'une discussion. Il est certain que la plus-value de cette mouvance d'internationalisation et cette force d'attractivité d'ÉI ainsi que des retombées économiques qui favorisent la survie de l'université en région sont mises en évidence par le Bureau international de l'UQAC. Par ailleurs, tous les moyens ont été remarquablement mis en place pour que l'accueil de ces étudiants soit impeccable et novateur : réseaux sociaux, plateforme d'accueil, guide de l'étudiant.

Nous sommes agréablement étonnés par la richesse et la diversité des services donnés et des outils technologiques déployés. Par contre, aurait-on omis de préparer les enseignants universitaires à ce nouveau type de public d'apprenantes et d'apprenants qui n'a peut-être pas encore été suffisamment introduit aux us du milieu universitaire québécois ? L'intégration des ÉI pourrait surement se faire un peu plus en profondeur afin de présenter les vraies couleurs des étudiantes, étudiants, enseignantes et enseignants québécois, et favoriser, selon le vice-recteur à la recherche, une véritable cohésion dans la communauté universitaire régionale de l'UQAC.

2.6. À qui profite l'internationalisation ?

Le monde universitaire est encore clairement hiérarchique et les universités de recherche des pays industrialisés fixent les règles du système scientifique international. La mobilité des universitaires comme des étudiants reste par conséquent un phénomène Sud-Nord en dépit des efforts déployés pour promouvoir les échanges sur des bases plus égalitaires⁷⁰.

Tandis que certains craignent que la demande internationale dicte la mort et la création des programmes, un constat peut se dégager de notre analyse : l'internationalisation profite d'abord aux disciplines de commerce et gestion. « Les disciplines les plus couramment visées par les programmes donnés avec des partenaires étrangers sont le commerce et la gestion ainsi que les sciences, la technologie, le génie et les mathématiques⁷¹. »

Pour ce qui est des pays, les puissances nationales lorgnent la Chine et les nouvelles puissances économiques, tels que l'Inde ou le Brésil. Cependant, la réalité est tout autre et professeurs

⁷⁰ Enders et Musselin, 2008, *op. cit.*, p.153.

⁷¹ AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 16.

comme étudiants préfèrent encore les destinations classiques : les pays européens, les pays de langue anglaise ou les pays liés par leur passé colonial.

Dans ce contexte, la dynamique de l'internationalisation ne tendrait-elle pas à favoriser les mieux nantis, sans oublier qu'elle conforte la domination de la langue anglaise ? « Aux États-Unis, les étudiants des groupes minoritaires ne font habituellement pas d'études à l'étranger; et les étudiants provenant de ménages à faible revenu, qui sont peut-être les premiers de leur famille à accéder à l'université, bénéficient de moins de soutien financier pour vivre une expérience internationale et d'encouragement parental à cet égard⁷². » Dans tous les cas, les universités préfèrent les Él inscrits aux 2^e et 3^e cycles, de même que les chercheurs postdoctoraux (la nouvelle politique de droits de scolarité pour les Français confirme cette tendance).

Trois principales justifications sont avancées pour expliquer cette prérogative allouée aux étudiants des cycles supérieurs. La première concerne la nécessité, pour le maintien de certaines filières de formation et d'emploi délaissées par les étudiants québécois, comme l'informatique, de recruter des étudiants à l'étranger. La seconde a trait à la volonté de développer la recherche dans les universités québécoises ainsi que des liens de coopération entre les universités québécoises et les universités étrangères. Enfin, la troisième justification s'inscrit plus concrètement dans une logique économique. En privilégiant les cycles supérieurs, les diplômés issus de l'étranger sont mieux à même de contribuer à l'essor de l'économie nationale et sont plus « rentables » pour l'État⁷³.

Il a été démontré qu'une immigrante ou un immigrant ayant complété ses études dans le pays d'accueil s'insère plus facilement dans le système d'emploi et que son revenu est supérieur.

2.7 Conclusion

Cette synthèse des activités d'internationalisation dans les universités révèle leur transversalité. En termes clairs, cette dynamique ramifie l'ensemble des pratiques universitaires. L'université ayant dans sa nature même une portée et une dimension internationales, il est normal de constater une intensification de celle-ci dans la foulée de la mondialisation contemporaine. Les auteurs critiques consultés s'entendent cependant pour constater un parti pris plus commercial ou stratégique depuis une quinzaine d'années. Aussi, s'il nous paraît pertinent que des contenus internationaux soient intégrés aux enseignements, leur arrimage à l'*économie* du savoir nous paraît moins évident. De par sa vocation critique, l'université n'est pas tenue de s'*adapter* à des réalités qui menacent ses missions ; elle est plutôt tenue d'éclairer les sociétés et leurs transformations. Certaines tendances sont ainsi plus inquiétantes que d'autres : la mise en concurrence des institutions en vertu d'un certain nombre de paramètres quantitatifs, sans référence à la valeur des pratiques sous-jacentes ou des conditions dans lesquelles celles-ci s'exercent (le nombre de partenaires internationaux, par exemple) ; l'importance accordée à la valeur réputationnelle des établissements et l'arrimage des fonctions académiques aux retombées économiques.

⁷² AUCC, 2014, *op. cit.*, p. 21.

⁷³ Garneau et Bouchard, 2013, *op. cit.*, p. 220.

Considérant l'importance du recrutement d'ÉI dans la stratégie d'internationalisation des universités, de même que la tendance à la libéralisation des frais de scolarité, nous reviendrons sur cet aspect dans la dernière partie de ce rapport portant sur les recommandations du comité école et société. Ici, nous insisterons sur la concordance entre cette tendance à la libéralisation des droits de scolarité, l'attractivité des établissements et les conditions d'emploi offertes aux ÉI.

Depuis le 1^{er} juin 2014, les ÉI disposant d'un permis d'études peuvent être admissibles à travailler hors campus sans avoir à obtenir un permis de travail, à condition qu'ils étudient à temps plein et qu'ils ne travaillent pas plus de 20h par semaine, en période scolaire, ce qui les autorise à prester plus d'heures en période de vacances^{74,75}. Enfin, une ou un étudiant international qui a séjourné au Québec pendant au moins huit mois pour étudier peut se prévaloir d'un permis de travail après cette période, pourvu que la durée de celui-ci n'excède pas le temps des études et pour un maximum de trois ans.

Cette nouvelle législation fédérale doit-elle être considérée comme une contrepartie de la libéralisation, notable au Canada, des droits de scolarité et comme une mesure d'attractivité des universités canadiennes, au détriment de leur valeur propre ?

Sans avoir de réponses à cette question, cet élément nous porte à considérer les conditions d'emploi et de travail des personnes chargées de cours. A-t-on pris le soin d'offrir à ces enseignantes, enseignants d'égales chances de participer au processus d'internationalisation et de leur offrir les meilleures conditions pour le faire ? Nous avons peu exploré cette question. Mais il est bien connu que les personnes chargées de cours sont institutionnellement invisibilisées. Le fait qu'une minorité de documents que nous avons consultés les mentionnent confirme ce problème. Il est donc difficile de juger des efforts d'intégration déployés par les établissements pour favoriser la pleine participation de ce corps enseignant. En outre, si les activités d'internationalisation reposent largement sur les initiatives des enseignantes et des enseignants, il faudrait s'assurer que toutes et tous aient les moyens pour ce faire.

Ce n'est pas le seul problème d'opacité que notre étude a révélé. Nous concluons donc, à l'heure de la crise du financement des universités, sur le manque de transparence des établissements quant au budget qu'ils consacrent à l'internationalisation.

⁷⁴ <http://www.cic.gc.ca/francais/etudier/travailler-horscampus.asp>.

⁷⁵ Cependant, à l'Université Laval, « le salaire horaire, versé dans le cadre du programme Emplois-Campus, ne peut être supérieur aux droits de scolarité supplémentaires payés par l'étudiant pour l'année budgétaire en cours », selon cette source : <https://www.spla.ulaval.ca/etudiants/subvention-travail-campus>.

Encadré 5

Entrevue avec Massimiliano Zanoletti

Chargé de cours à l'Université du Québec en Abitibi Témiscamingue, École de génie

Parlez-moi de votre parcours.

Je suis au Québec depuis 10 ans. Je suis venu pour étudier, mais en réalité j'étais venu avant ça dans un programme d'échange avec mon université. Moi j'étudiais l'ingénierie à l'École polytechnique de Milan et en 1998, j'ai participé à un programme d'échanges avec Polytechnique Montréal. Donc, j'ai étudié deux ans à Polytechnique. Puis, après une expérience de travail de quelques années en Italie, j'ai décidé de revenir ici au Québec et j'ai continué mes études, j'ai fait un doctorat. Après, j'ai décidé de rester et j'ai émigré au Canada.

Pourriez-vous me parler de ce que vous voyez comme avantages à l'internationalisation monsieur Zanoletti, du point de vue de chargé de cours?

Du point de vue du chargé de cours, je trouve qu'avoir des étudiants qui viennent d'autres réalités apporte quelque chose de différent, de nouveau. C'est un échange, c'est une façon de voir les choses différemment. Comme chargé de cours cela apporte aussi des défis parce que ces étudiants ne sont peut-être pas habitués à la façon d'ici. Pour moi, c'est très stimulant d'essayer de les faire participer aux travaux qu'on fait; mais je trouve qu'ils peuvent apporter beaucoup aux autres étudiants en termes d'échanges, des connaissances aussi.

Vous avez des étudiants internationaux qui viennent étudier l'ingénierie à l'UQAT?

Oui. Par exemple, en maîtrise, il y a beaucoup d'étudiants qui viennent du Maghreb, Maroc, Algérie et dans les cours de premier cycle, il y en a plusieurs qui viennent de Chine.

Les étudiants qui viennent de Chine est-ce qu'on leur enseigne en français?

Oui, on leur enseigne en français. Il y a quand même des difficultés : il y a souvent une barrière linguistique vraiment grande et ils ont des difficultés à s'intégrer dans le cours.

Pour ce qui est des avantages vous trouvez que la contribution des étudiants internationaux enrichit les autres étudiants.

Oui, surtout parce que, par exemple, les étudiants qui viennent du Maghreb ont déjà une expérience de travail et celle-ci peut enrichir les échanges.

Les étudiantes et les étudiants internationaux sont-ils nombreux?

Je dois dire que dans le cours de maîtrise que j'enseigne, c'est la majorité. Une fois, j'ai eu une classe composée seulement d'étudiants étrangers.

Cela signifie que votre université est particulièrement active pour les recruter ou a une entente avec certaines universités.

Oui, tout à fait. Je pense aussi que ça dépend du professeur. Par exemple, à l'École de génie, il y a un ou deux professeurs qui viennent du Maghreb; peut-être qu'ils ont gardé des contacts avec leur université d'origine. C'est plus facile ainsi de faire des programmes d'échange dans ces cas-là.

Est-ce que vous voyez des désavantages à l'internationalisation de l'enseignement?

Des difficultés, oui parce que c'est sûrement plus difficile pour un étudiant qui vient de l'étranger, le système, la langue, etc. Mais des désavantages, moi, je n'en vois pas. Parce que, dans le contexte de la mondialisation, le monde du travail est global et on demande d'être ouvert à l'international. Je pense, au contraire, que le devoir d'une université est de s'ouvrir à l'international et de faciliter le plus possible le contact avec l'international.

Les défis au quotidien du point de vue de la personne chargée de cours? Est-elle bien assez préparée?

Pas toujours, parfois il y a des lacunes dans la préparation et la barrière de la langue ne permet pas de comprendre si les étudiants ont les connaissances ou ne les ont pas. Parfois, ceux-ci n'arrivent pas à répondre et on ne sait pas si c'est parce qu'ils n'ont pas compris la question. Parfois, il faut faire le cours un peu en français, un peu en anglais et ça ralentit le travail; ça ne permet pas de couvrir toute la matière d'un cours. On ne veut pas les abandonner, on veut les suivre le plus possible, mais c'est clair que si je passe un tiers du temps à répéter les choses en français et en anglais, il y a un problème.

Comment pourriez-vous vous préparer? Est-ce que l'université offre suffisamment de soutien pour bien accueillir des étudiants internationaux ?

Jusqu'à maintenant, je n'ai jamais eu de rencontre ni de discussion sur comment gérer les étudiants étrangers. Jusqu'à maintenant seule mon expérience personnelle m'a aidé car je sais ce que c'est être dans une nouvelle université, un nouveau pays, je m'appuie sur cela.

Une personne chargée de cours qui n'a pas cette expérience découvrira au fur et à mesure ce qui va et ce qui ne va pas?

Absolument, c'est sa sensibilité qui va la guider sur comment gérer ses étudiants.

Il n'y a pas de cours spéciaux, de cours de langue pour les aider?

Oui il y en a, mais comme vous le disiez tout à l'heure, 6 mois de cours pour apprendre le français, ce n'est pas toujours suffisant. Il faudrait effectivement vérifier s'ils l'ont appris. S'ils n'ont pas les connaissances minimales de la langue, il vaudrait peut-être mieux attendre une session de plus.

On ne semble pas se préoccuper outre mesure de la persévérance ni de la réussite... Je me demandais si les connaissances acquises ici sont transférables à leur retour dans leur réalité?

J'imagine que oui. Parfois, ils viennent pour une période limitée et s'en retournent. Par exemple en génie, j'ai vu des étudiants qui sont venus ici justement parce qu'ils voulaient appliquer les technologies apprises ici dans leur pays d'origine. Mais parfois, après deux ou trois ans les étudiants décident de rester plus longtemps, comme moi.

Dans nos universités, on a l'habitude de faire lire des textes en anglais aux étudiants. Cela n'apporte-t-il pas une difficulté supplémentaire, des cours en français, des lectures en anglais?

Cela dépend de la discipline, c'est clair. Si moi je pense au génie, tous les manuels, les références sont en anglais. Au contraire, c'est formateur de donner des lectures en anglais. Moi, ma première langue c'est l'italien; j'ai appris le français à l'université ici au Canada et tout de suite j'ai été exposé à l'anglais dans les manuels, les articles scientifiques. J'ai choisi d'étudier en ingénierie donc je savais que j'aurais à étudier aussi des textes anglais. Ça fait partie du programme.

Pensez-vous qu'on devrait ajouter dans tous les programmes une dimension internationale ?

Je pense que oui parce, peu importe la discipline, peu importe la matière étudiée, le contact avec d'autres façons de travailler, d'autres méthodes, d'autres cultures, c'est toujours enrichissant pour l'étudiant. C'est clair que pour certaines disciplines c'est plus important, voire même essentiel.

3. LE RÉSEAU COLLÉGIAL ET L'INTERNATIONALISATION

Le réseau collégial a vécu, dans sa prise en charge de la dimension internationale de l'éducation, la mutation d'une approche éducative humaniste vers une approche gestionnaire utilitariste. Dans les faits, les deux discours s'entremêlent, souvent parce qu'ils ne sont pas portés par les mêmes actrices et acteurs. Les directions de collèges semblent de plus en plus avoir intégré l'approche managériale, alors que les enseignantes, les enseignants ainsi que les membres du personnel demeurent très attachés aux dimensions formatrices et sociales des projets internationaux. Il faut rappeler que la dimension internationale a toujours été présente dans l'enseignement collégial. Mais au départ, elle ne se déployait pas dans un cadre institutionnel et avec des moyens reconnus.

Initialement, les activités internationales se faisaient sur une base volontaire. Elles étaient conçues par les actrices et les acteurs du milieu et souvent réalisées sur la base d'initiatives personnelles soumises aux exigences et contraintes liées aux différents programmes de subventions. Même si les cégeps ont peu à peu commencé à avoir accès à des subventions pour réaliser des projets en internationalisation, l'État n'avait pas de stratégie concertée et globale, comme l'indique le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) qui déplore qu'encore aujourd'hui le gouvernement québécois ait laissé à eux-mêmes les intervenantes et intervenantes des collèges engagés dans la réalisation de tels projets.

Les collèges pouvaient tout de même soumettre des projets et recevoir du financement, dans le cadre de programmes financés par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). Ainsi, de nombreux projets ont été réalisés avec le soutien financier du Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise (PIEQ). D'ailleurs la Fédération des cégeps et le Conseil supérieur de l'Éducation attribuent à la fois la diminution du nombre de partenariats internationaux depuis 2011 à la suspension du programme⁷⁶.

Si le discours gouvernemental a évolué entre le début des années 2000 et aujourd'hui, il ne semble pas avoir conduit à une prise en charge effective et planifiée du virage marchand de la mondialisation en éducation. Pour autant, cela n'a pas empêché le discours de s'implanter et le glissement de s'opérer peu à peu dans les cégeps, à la pièce et de façon décentralisée, sous la direction d'administrations soucieuses de se démarquer, et avec le soutien attentif de leur fédération – la Fédération des cégeps – et de son rejeton devenu grand et ambitieux : *Cégep International*.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre de référence de l'internationalisation du réseau collégial, représenté par deux grands acteurs : Cégep international, maintenant intégré à la fédération des cégeps comme Direction des affaires internationales, et le Conseil supérieur

⁷⁶ Le PIEQ comporte deux volets. Le volet I, dont la dernière mise à jour date de 2002, regroupe les projets d'échanges ou de stages d'élèves et d'étudiantes et d'étudiants du secondaire, du collégial et de niveau universitaire, particulièrement celles et ceux qui visent l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue ainsi que le perfectionnement de professeurs ou professeuses de langue seconde ou tierce. Le second volet, plus large, dont la dernière mise à jour date de 2005, concerne la « promotion du savoir-faire en matière d'éducation » ; il donne la priorité aux projets susceptibles d'apporter des retombées économiques ou du rayonnement au Québec, et à ceux qui permettent d'accroître la mobilité étudiante sortante et entrante. L'ensemble des documents que nous avons consultés ne réfèrent qu'au volet II du PIEQ. Voir aussi la note en bas de page, dans la section 1.6 *Politiques du Québec sur l'internationalisation*.

de l'éducation. Ce qui sera complété par les références à l'internationalisation dans le rapport Demers. Dans un deuxième temps, nous exposerons la situation de l'internationalisation dans les collèges.

3.1 Cadre de référence de l'internationalisation dans le réseau collégial

Nous présentons dans ce qui suit les principaux acteurs qui influencent l'élaboration du cadre de référence de l'internationalisation dans le réseau collégial.

3.1.1 Cégep International

Cégep international (CI) a été fondé en 1993. Cet organisme, qui a toujours été étroitement associé à la Fédération des cégeps, en fait maintenant partie depuis le 1^{er} juillet 2014 comme Direction des affaires internationales. Sa mission est de « promouvoir les cégeps sur le plan international, soutenir les cégeps dans toutes leurs actions sur la scène internationale, susciter échanges et partenariats entre les collèges ». Dans son énoncé de mission 2011, toujours dans l'optique de faire reconnaître les cégeps à l'international, CI ajoute qu'il « analyse l'évolution de l'internationalisation de l'enseignement supérieur⁷⁷ ». L'organisme est devenu un interlocuteur privilégié auprès du ministère de l'Éducation sur toute question internationale qui touche le réseau collégial.

Déjà en 2004, dans un mémoire⁷⁸ présenté au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial initié par le ministre de l'Éducation de l'époque, Pierre Reid, Cégep international plaidait pour un engagement proactif du réseau collégial dans l'internationalisation. Il y présentait ses recommandations comme répondant explicitement aux quatre axes de développement des orientations ministérielles du document *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation* :

- introduire (dans les révisions et élaborations de programmes) d'abord dans les objectifs puis dans les activités d'apprentissage la dimension internationale; valoriser l'apprentissage d'une 3^e langue, avec la maîtrise du français et de l'anglais;
- renforcer le PIEQ et le programme Praxis de l'Office Québec-Amériques pour la jeunesse (OQAJ), autrefois réservés aux universités, et s'assurer que l'on répond au besoin des étudiantes et étudiants du niveau collégial;
- mettre sur pied un programme de bourses pour courts séjours à l'étranger, comme implanté dans les universités, avec un nouvel investissement;
- soutenir la mobilité du corps professoral ainsi que des chercheuses et chercheurs;
- déréglementer le financement des collèges pour leur permettre de conserver les droits de scolarité exigés des étudiantes et des étudiants étrangers.

On peut déjà constater, dans la dernière recommandation, à quel point Cégep International incite à la compétition entre les collèges. Visiblement, le virage de l'international entrepris par le réseau collégial doit s'opérer à la fois dans la réorganisation des enseignements, mais aussi par l'accès à de nouveaux fonds gouvernementaux dédiés aux activités internationales.

⁷⁷ Cégep International. *Planification stratégique, 2011-2015*.

⁷⁸ Evelyne Foy, Directrice générale. Cégep International. Mémoire. Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, mai 2004, 8 p.

Trois publications récentes de CI (dont celle de l'automne 2014, porte la signature de la Fédération des cégeps) permettent de suivre le développement à géométrie variable de l'internationalisation dans les cégeps, en fonction des réalisations, bien sûr, mais aussi selon les adhésions plus ou moins enthousiastes à « suivre le mouvement » dans les catégories d'activités promues par le gouvernement du Québec et reprises par CI.

Encadré 6

Philippe Langlois,
Enseignant de philosophie, Cégep de Sherbrooke

Les cégeps sont nés d'un désir des Québécoises et des Québécois de s'intégrer au monde moderne. Ils sont toujours demeurés fidèles à cet esprit d'accessibilité, d'ouverture à la diversité et de solidarité avec le destin partagé des êtres humains. Ce qu'on appelle aujourd'hui l'« internationalisation » participe du projet en quelque sorte contraire : celui d'une éducation devenue marchandise planétaire, pressée de se standardiser et jouant le jeu de la compétition. Les professeurs sont généralement conscients de cela et on observe sur les lieux de travail une absence d'adhésion réelle au discours de « l'internationalisation ». Dans ce contexte, toute ressource consacrée à « l'exportation de nos expertises » et au « recrutement international » devient suspecte et irritante. Si on voulait mobiliser les travailleuses et travailleurs qui ont choisi d'œuvrer au sein du service public, il faudrait leur parler d'enrichissement, de curiosité et d'esprit critique plutôt que de partenariats et de marchés.

Les deux publications, *Profil des activités internationales des cégeps 2010* et *Portrait des activités internationales des cégeps 2014* constituent les derniers recensements des activités en internationalisation dans les cégeps, établis à partir d'un questionnaire envoyé à l'ensemble du réseau. Sauf pour la dernière publication⁷⁹, l'exercice est fait tous les cinq ans depuis l'an 2000.

CI classe les activités internationales en cinq catégories, selon les standards actuels :

- Recrutement d'étudiants internationaux⁸⁰;
- Coopération internationale et exportation de savoir-faire;
- Internationalisation de la formation;
- Mobilité étudiante;
- Mobilité enseignante.

Notons que la coopération internationale, associée à l'exportation du savoir-faire, n'est plus mentionnée en 2014. Devrait-on y voir le signe d'un glissement du modèle de coopération et de partage des connaissances vers l'approche marchande⁸¹ ? Dans les résultats du questionnaire de la publication de 2010, auquel 39 collèges ont répondu, les activités les plus importantes sont la mobilité étudiante (18 cégeps, 46 %) et l'accueil d'étudiantes et d'étudiants internationaux (11 cégeps, 28 %). La région est aussi un facteur de variation dans l'ordre de priorités. Ainsi en 2010, les cégeps urbains s'intéressent à la mobilité étudiante dans une proportion de 71 % et à

⁷⁹ Cette dernière publication est parue un peu à l'avance, en 2014 plutôt que 2015, à l'occasion du congrès de la Fédération des cégeps, qui s'est tenu sous le thème de l'international : *Cégeps de classe mondiale*.

⁸⁰ Les documents consultés ne sont pas féminisés et les analyses ne sont pas différenciées selon les sexes.

⁸¹ Fédération des cégeps. *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*, p. 14.

l'internationalisation de la formation dans une proportion de 29 % ; en région, c'est le recrutement (69 %) et la coopération/exportation de savoir-faire (31 %) qui viennent en premier. Mais CI conclut que, pour l'ensemble de ses analyses, la mobilité étudiante demeure une priorité⁸².

À la lecture de ces données, on peut se demander si l'intérêt pour l'internationalisation reçoit une adhésion aussi unanime qu'il y paraît. Le fait demeure que le poids exercé par un message univoque, provenant de tous les paliers de décisions et concernant la nécessité d'un virage marchand dans l'international, risque tout de même de changer la donne et d'uniformiser la tendance. Ainsi, en 2010, les collèges misaient surtout pour les trois prochaines années sur :

- Le développement de partenariats dans de nouvelles régions du monde (31 cégeps, 79 %)
- L'adaptation du site internet du collège pour attirer plus d'étudiants étrangers (28 cégeps, 72 %)
- L'association avec des partenaires québécois pour des projets internationaux (26 cégeps, 67 %)
- L'offre de diplômes conjoints avec un établissement étranger (22 cégeps, 56 %)

Puis, en 2014, CI constate un « intérêt grandissant » pour l'internationalisation des programmes. Son portrait de 2014 se termine sur la volonté de mieux intégrer les activités internationales des Centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) avec des projets d'exportation du savoir-faire et la mobilité enseignante, de consolider le rôle intégrateur des écoles de langues dans les cégeps et de développer des programmes menant à une AEC pour recruter davantage d'étudiantes et d'étudiants internationaux (ÉI).⁸³

Dans le document *2011-2015 Planification stratégique. Les cégeps dans le monde*, CI prévoit, entre autres, élaborer des stratégies dans l'exportation du savoir-faire (celui de la formation technique), augmenter de 20 % le nombre d'ÉI, favoriser les cégeps dans le partage des droits de scolarité avec le gouvernement, faire hausser les budgets de mobilité étudiante et enseignante.

On peut certes applaudir ce que fait Cégep International à plusieurs égards : ententes, partenariats, soutien aux projets, recherche de financement et de bourses pour le personnel enseignant, cadres de référence pour les interventions à l'étranger et pour l'accueil des ÉI, etc. Mais il importe d'aller plus loin dans l'analyse et de se demander si la politique actuelle d'internationalisation ne participe pas au processus de marchandisation de l'enseignement supérieur et de vérifier comment les grands principes se traduisent au plan décisionnel. C'est d'autant plus important que la demande dépasse maintenant les budgets ainsi que les ressources institutionnelles disponibles, et que les mesures d'austérité gouvernementales risquent de diminuer le nombre de projets internationaux, voire de laisser aux établissements la responsabilité d'en assurer le suivi, alors qu'ils n'auront pas le choix de se maintenir dans la voie de la concurrence dans laquelle ils se seront déjà engagés.

⁸² Cégep International, *Profil des activités internationales des cégeps 2010*, p. 10.

⁸³ Trois des cégeps répondants offrent des AEC à des étudiantes et étudiants internationaux. En 2010, dix offraient des AEC destinées à des personnes immigrantes. Fédération des cégeps, *op. cit.*, p. 67.

3.1.2 Le Conseil supérieur de l'éducation

Par son influence, un autre acteur qui s'impose dans les orientations de l'internationalisation du réseau collégial demeure sans contredit le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). Il a produit en mai 2013 un avis entièrement consacré à la formation collégiale *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales*⁸⁴. Dans l'introduction, le CSÉ annonce se limiter à l'internationalisation du volet d'enseignement de la mission des cégeps sous deux aspects complémentaires :

« 1) l'internationalisation des formations collégiales et 2) l'attractivité des formations pour les étudiants internationaux ».

Ce choix représente la ligne directrice à laquelle d'autres enjeux de l'internationalisation seront subordonnés. De surcroît, il semble que l'enjeu de l'internationalisation des formations est ici traité de façon à vouloir briser les résistances du milieu, souvent présenté comme réfractaire au changement.

Toujours est-il que cette approche pourrait rejoindre la position de la Banque Mondiale, selon Francisco Marmolejo, invité au Congrès 2014 de la Fédération des cégeps, qui a présenté en conférence la visée d'une « internationalisation intégrale » dans l'intégration des perspectives internationales dans les programmes d'études⁸⁵. Ainsi le maillage entre la qualité des programmes, l'assurance qualité et le recrutement d'Él pourra se développer. C'est exactement ce qui constitue la trame

de fond de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation qui incite à :

- développer l'attractivité en misant sur la qualité de nos programmes;
- intégrer formellement les dimensions internationales développées par et pour les séjours à l'étranger en faisant, notamment, des éléments d'évaluations;
- instaurer l'Assurance-qualité.

L'internationalisation de la formation (IdF)

Le CSÉ rappelle que, depuis le début des années 2000, les écrits des associations québécoises, canadiennes, étatsuniennes et européennes insistent pour que l'IdF soit au cœur du processus d'internationalisation, la question n'étant pas de vérifier ses retombées sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants mais bien de s'assurer que « ces retombées sur l'apprentissage soient visées explicitement⁸⁶ ». Concernant cette visée, le CSÉ constate que, sur le terrain, l'IdF ne serait pas une véritable finalité, parce qu'elle n'aurait pas donné lieu à une intégration plus formelle des compétences liées à l'international dans les cours, les programmes d'études et les activités de l'établissement d'enseignement. Le CSÉ se dit aussi préoccupé par la création d'un possible écart entre les compétences des personnes qui ont bénéficié d'un séjour à l'étranger et de celles qui n'ont pas pu le faire. Il invoquera ce problème pour prôner l'introduction des compétences en international dans les programmes.

⁸⁴ Conseil supérieur de l'éducation. *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales*, 2013, 142 p.

⁸⁵ Notes personnelles sur la conférence *L'enseignement supérieur : tendances globales, implications locales. Pourquoi l'internationalisation de l'enseignement supérieur est (sic) pertinent ?* de M. Francisco Marmolejo, coordonnateur de l'enseignement supérieur à la Banque Mondiale, présentée dans le cadre du Congrès de la Fédération des cégeps, qui s'est tenu les 22-23 octobre 2014, sous le thème de l'international : *Cégeps de classe mondiale*.

⁸⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 8. C'est nous qui soulignons.

La mobilité étudiante sortante

Le CSÉ considère la mobilité étudiante comme un moyen privilégié d'intégrer les compétences en international, mais seulement dans la mesure où elle est inscrite formellement dans le programme d'études, tant dans les objectifs d'apprentissages que dans les évaluations. Il propose un nouveau paradigme qui repose sur l'importance de formaliser les retombées pédagogiques en tant que marque distinctive de l'enseignement supérieur.

Le Conseil recommande aussi aux Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ⁸⁷) « de donner la priorité, dans le financement des programmes de mobilité étudiante en enseignement collégial, aux projets de séjours qui comportent une prise en charge pédagogique et qui sont directement liés à un programme de formation⁸⁸ ». Cela risque évidemment d'avoir des incidences sur le choix des récipiendaires de subventions et de faire pression sur les équipes-programmes et les départements pour qu'ils inscrivent ces stages dans les compétences des programmes. Par ailleurs, le CSÉ demande aux collèges de « développer une culture de l'évaluation des séjours de mobilité dans une perspective d'amélioration continue⁸⁹ ». Tout est maintenant en place pour que le CSÉ prône l'instauration de l'assurance-qualité dans les collèges. Comme on le sait, la CEEC a déjà enclenché le processus⁹⁰.

Finalement, le CSÉ constate que les coûts associés à des séjours à l'étranger demeurent dissuasifs pour un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants. Si les collectes de fonds ou les remises de bourses améliorent l'accessibilité, elles ne la rendent pas universelle pour autant, les étudiantes et étudiants participant à ces programmes venant pour la plupart de milieux favorisés.

Le recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux

Le CSÉ aborde le thème du recrutement des ÉI sous l'angle de « l'attractivité des formations ». Il souhaite qu'une des raisons de choisir le Québec soit la qualité et la réputation des formations et espère donc voir changer l'approche québécoise actuelle qui aborde le recrutement international sous l'angle d'une valeur ajoutée à l'internationalisation des établissements, des besoins de main-d'œuvre ou d'effectifs étudiants, ou encore de ses retombées économiques. L'attractivité des formations est ici analysée de façon comparative sur la base des différentes mesures prises ici et ailleurs (publicité, accueil, droits de scolarité, bourses, etc.) et sur les résultats obtenus en termes de recrutement international d'un point de vue statistique.

Le Conseil supérieur présente « la performance des formations collégiales en matière d'attractivité par rapport à d'autres formations comparables ». Il compare ainsi les inscriptions des ÉI dans les formations collégiales techniques et les certificats de premier cycle universitaires au Québec et en Ontario : la comparaison avec le nombre total des étudiantes et étudiants montre qu'en Ontario, les ÉI comptent pour 5,6 % des effectifs de ces formations, contre 4,3 %

⁸⁷ À l'annexe 6 de l'avis du CSÉ (p. 117), le tableau sur le financement alloué par le MELS aux programmes de mobilité étudiante au collégial entre 2008 et 2011 indique que, en excluant la contribution de l'Association des collèges privés, ce financement était assumé approximativement aux 2/3 par LOJIQ en 2008-09 et 2009-10, l'autre tiers étant versé par Cégep International; il était assumé à parts égales entre ces deux organismes subventionnaires en 2010-11. Même si elle avait diminué la dernière année, la contribution du LOJIQ demeurait importante.

⁸⁸ Recommandation 12, *Ibid.*, p. 43

⁸⁹ *Ibid.*, p. 44

⁹⁰ Voir Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence*, mars 2013, 63 p.

pour le Canada et 2,4 % pour le Québec (données de 2009). Le CSÉ précise que le pourcentage québécois passe sous le 2 % si on ne considère que les programmes de DEC; il s'agit pour lui d'un signe clair de faible attractivité des formations collégiales⁹¹.

Selon les conclusions du CSÉ, les stratégies d'attractivité étudiées peuvent avoir des buts différents, mais toutes, sauf au Québec, misent sur la qualité de la formation, la promotion à l'étranger et des structures d'accueil. Les différentes stratégies tendent à faire surtout la promotion des 2^e et 3^e cycles, dans un effort national pour faciliter le développement de la recherche. Cependant, le Québec se démarque en favorisant les programmes techniques, selon une approche unique, selon les besoins des régions et de main-d'œuvre. Finalement, le CSÉ demandera au gouvernement de soutenir les recherches sur la réussite des ÉI et il insistera particulièrement sur le développement d'une offre de services de formations linguistiques et sur sa promotion.

Les droits de scolarité et leurs exemptions

Le CSÉ constate que les finalités économiques et sociales actuelles du recrutement d'ÉI à l'enseignement collégial sont en contradiction avec les ententes internationales ratifiées par le passé, dans lesquelles les établissements et les formations n'étaient pas explicitement visées. Maintenant les ententes ciblent la formation technique; on y retrouve par exemple des mesures visant à combler des places dans des programmes qui connaissent une baisse d'effectifs, dans des régions en déclin démographique, ou dans des domaines présentant un besoin de main-d'œuvre.

Mais plus encore que les droits de scolarité, ce sont les exemptions pour les ÉI qui ont retenu l'attention du CSÉ, dont celles prévues dans l'entente France-Québec (1978) qui assurent le même traitement aux étudiantes et étudiants français que celui des Québécoises et Québécois (c'est-à-dire la gratuité au cégep)⁹², et plusieurs autres allouées par le MESRST. Le CSÉ parle d'une augmentation d'ÉI exemptés, passant de 48,8 % (1219 ÉI) en 2007 à 59,3 : % (1277 ÉI) en 2011. Les exemptions sont plus importantes dans le public (80,6 %) que dans le privé (20,5 %) pour la période 2007-2011. La grande majorité des ÉI exemptés sont des Français, ce qui représente 66,4 % des ÉI au public et 16,1 % parmi les ÉI du privé subventionné (44,4 % sur l'ensemble des ÉI de 2007-2011)⁹³. Le CSÉ estime que les droits de scolarité devraient couvrir les coûts de formation. Et même si les exemptions favorisent l'attraction des formations collégiales, il croit que cette dernière ne devrait pas reposer uniquement là-dessus. Il souhaite la réalisation d'études de marché pour mesurer l'attractivité des formations collégiales, en établissant notamment pourquoi les ÉI soumis aux droits de scolarité s'inscrivent aux études collégiales.

⁹¹ CSÉ. Op. cit., p. 77

⁹² L'entente est maintenant abrogée et la nouvelle entente, signée le 6 mars 2015, ne fait aucune mention de la mobilité étudiante dans les cégeps.

⁹³ Source MESRST 2013, pour les années 2007-2011, Ibid., p.53-54-55

Encadré 7

Entrevue réalisée le 10 juin 2014 avec Dominique Germain,
Professeur en Techniques d'éducation à l'enfance au cégep Montmorency

L'internationalisation dans les cégeps au Québec, pourquoi l'instaurer ? Quels sont les avantages et les désavantages que tu y verrais ?

Les avantages c'est qu'on peut ouvrir nos œillères pour voir ce qui se fait ailleurs, rencontrer des gens d'ailleurs, se comparer, autant moi que les étudiants, comparer nos pratiques avec ce que les autres font ailleurs. Ça permet de s'enrichir, d'imiter ce qu'ils font, de prendre ce qui est le mieux dans ce qu'on voit dans d'autres endroits, d'élargir les connaissances. Ça permet aussi de vivre un projet personnel en même temps parce, quand on fait un projet international et qu'on va quelque part, même si c'est un voyage professionnel, du point de vue personnel ça nous permet de grandir aussi et de se déstabiliser, ce qui est important, à mon avis, en tant que prof et aussi en tant qu'étudiant qui vit le projet.

Les désavantages, c'est que ça demande beaucoup de préparation, beaucoup de travail, parce qu'il y a beaucoup de choses à prévoir au niveau de la logistique, s'il arrive un pépin. Il faut aussi prévoir les relations à l'international. Si on est responsable d'un groupe d'étudiants, il faut s'organiser pour que les relations se passent bien, ce qui n'est pas un désavantage, mais le désavantage c'est que ça prend du temps de préparation.

Est-ce que tu considères avoir du soutien de la part du cégep ?

Je ne dirais pas assez; j'ai du soutien parce qu'une fois que je décide de faire le projet, que je le fais accepter au niveau de la Direction des études, là on a du soutien. Mais c'est quand même limité au niveau du soutien, on pourrait en avoir plus. Par exemple, avant de partir pour mon dernier voyage en France avec mes étudiants, il y a eu un pépin au niveau du budget; c'était une erreur parce qu'il y a eu un changement de chaises et il a fallu que moi, enseignant, pédagogue et non pas technicien en administration ni à l'aise avec les fichiers Excel, je démêle ça par moi-même et ce fut difficile. Éventuellement, j'aimerais que quelqu'un puisse prendre en charge la partie logistique et le budget pour aller plus loin dans le côté pédagogique du projet parce que mon rôle est pédagogique.

Est-ce que les raisons qui motivent les institutions à développer l'international seraient semblables aux tiennes et à celles des professeurs ?

À mon avis, ceux qui développent ont pour premier mandat de créer des liens outre-mer ou avec d'autres établissements pour pouvoir, par exemple, faire un échange de stagiaires, un échange de connaissances et de compétences. Ensuite, on sent que les établissements veulent beaucoup rayonner à travers ces projets-là; il faut que notre cégep puisse rayonner à l'étranger, ça fait qu'on nous encourage à poursuivre les partenariats et les projets. Ça nous donne déjà une indication des volets qui pourraient davantage intéresser à la fois les établissements et les enseignantes et les enseignants.

Si on pense aux programmes d'études, est-ce que la dimension internationale y est importante, et à quel point, puisqu'on parle éventuellement d'évaluer cette dimension de façon obligatoire ?

Oui, cette dimension est importante dans le programme d'études, mais elle doit demeurer facultative parce que ce ne sont pas tous les étudiants qui sont intéressés à faire des projets internationaux. Il y en a qui préfèrent faire des projets ici dans la communauté: on a des gens qui ont besoin d'aide dans des régions du Québec ou pas loin d'ici. Donc la dimension internationale est importante, mais doit demeurer facultative.

Dans ton travail, quels sont les défis liés à l'internationalisation? Que cernes-tu comme choses intéressantes et comme embûches au quotidien?

Pour ma part, dans les projets que je réalise et dont je suis responsable, c'est d'amener les étudiants ailleurs. Les défis au quotidien, c'est de convaincre que c'est un projet qui est pertinent qui vaut la peine d'être vécu. C'est un défi d'organisation de projets car on fait affaire avec l'étranger: il faut que ça se passe bien, il faut avoir des collaborations et des partenariats. Et il y a aussi un défi relié à l'argent parce que ça coûte des sous. On amène les étudiants dans une aventure qu'ils doivent payer. Donc c'est sûr qu'il y en a pour qui c'est cher. Il y en a dont les parents paient, mais il y en a d'autres qui travaillent pour amasser l'argent. Pour moi c'est un gros défi et je dois m'organiser pour que cela coûte le moins cher possible. Faire des recherches pour trouver les hôtels les moins chers, des billets d'avion, tout cela, ça demande beaucoup de temps quand même. C'est un gros défi.

Est-ce que tu aurais le sentiment que des gens ont renoncé à un projet faute d'argent?

Oui, en fait, c'est arrivé. On fait des levées de fonds, bien sûr, mais on ne réussit jamais à payer tout le projet avec les levées de fonds.

Vous recevez à l'occasion des étudiantes et des étudiants internationaux. Est-ce que tu peux nous décrire comment ça se passe? Sont-ils inscrits aux cours ou viennent-ils dans le cadre d'un stage?

Ils viennent dans le cadre d'un stage et passent environ deux mois ici et dans ces deux mois-là, on essaie de les intégrer à certains cours pour qu'ils puissent vivre une expérience québécoise dans les cours. Et on essaie de créer des liens avec nos étudiants pour que ceux-ci puissent soit faire des activités en dehors de l'école avec eux, soit leur parler du milieu, leur parler de la formation et leur parler du Québec.

Sont-ils évalués par leurs professeurs dans leurs pays d'origine? Est-ce qu'il y a un partage?

Les deux mais pour eux, en France par exemple, les stages ne sont pas évalués comme on les évalue ici; ils sont évalués par rapport à un concours qu'ils feront à la fin de leurs études et ce sont des réflexions qui sont évaluées et le travail qu'ils font au retour là-bas. Nous on fait quand même une évaluation ici car, comme ils sont inscrits au cégep, on se doit de les évaluer et ça leur fait vivre en même temps une expérience québécoise d'évaluation. On leur permet de vivre cette expérience-là aussi.

Pour conclusion, voudrais-tu ajouter quelque chose que mes questions ne t'ont pas permis d'aborder, ou sur ton intérêt et l'avenir de l'internationalisation?

On aurait besoin de plus de soutien, plus de temps. Parce que cela demande des réflexions. Par exemple, on va bientôt développer un stage à l'étranger et il faut réfléchir sur ce qu'on évalue, comment on va l'évaluer, qui va y aller. Ça demande du temps de réflexion et du temps qu'on n'a pas dans nos tâches d'enseignants. Oui je suis pour l'internationalisation au cégep, la venue d'étudiants étrangers et la mobilité de nos étudiants, mais je demanderais à ce qu'on ait plus de temps et de support pour pouvoir réaliser ces projets, surtout dans les premières années. Ça nous permettrait de sentir qu'on les fait bien, avec qualité et non pas en improvisant, faute de moyens.

3.1.3 Le Rapport Demers

Nous traiterons ici du *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, communément appelé Rapport Demers, sous l'angle de l'internationalisation, même si sa portée est beaucoup plus vaste. Rappelons d'abord qu'il est l'un des chantiers issus du Sommet sur l'enseignement supérieur de février 2013, dont les travaux devaient porter sur l'offre de formation collégiale. Les cinq orientations proposées en internationalisation (recommandation 3 du rapport) s'adressent toutes au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Elles portent exclusivement sur les ÉI. La première consiste en la mise en œuvre « d'un équivalent amélioré et bonifié du volet II du Programme d'internationalisation de l'éducation québécoise⁹⁴ » pour coordonner les activités internationales des cégeps et soutenir les initiatives collectives entre collèges ou avec une commission scolaire, une université ou un organisme du milieu. La deuxième orientation porte sur une révision des règles budgétaires de manière à retourner le produit des droits de scolarité vers les collèges qui accueillent une masse critique d'ÉI. Le rapport ne précise pas le nombre d'ÉI nécessaire pour qu'un cégep soit considéré comme accueillant une « masse critique ».

C'est la troisième orientation qui est la plus structurante car, d'ici juillet 2015, le ministère assumerait la direction de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une stratégie portant spécialement sur l'attractivité des programmes de formation collégiale, à l'enseignement régulier comme à la formation continue, et il s'assurerait de la participation des instances du réseau collégial et des partenaires ministériels⁹⁵. Pour le moment, les syndicats enseignants et étudiants sont tenus à l'écart. Selon le rapport Demers, cette stratégie ministérielle devrait, entre autres, prévoir « la définition de normes nationales d'accueil et d'intégration des étudiants étrangers dans leur milieu scolaire; le développement d'une image de marque axée sur la qualité de la formation collégiale québécoise et sur la présence de mécanismes d'assurance qualité en application au Québec; la formation linguistique disponible pour les futurs étudiants étrangers; des objectifs quant au nombre d'étudiants étrangers à recruter pour l'ensemble du réseau collégial, tous programmes et tous collèges confondus, afin de se rapprocher de la moyenne canadienne; des incitatifs financiers aux étudiants étrangers qui choisiraient des programmes associés à des besoins du marché du travail, et dans des collèges où la baisse démographique met en péril l'offre de formation⁹⁶».

La quatrième orientation demande que le MESRS mette à contribution d'autres ministères pour proposer, entre autres, des ajustements aux différentes réglementations et des mesures de soutien aux collèges afin de faciliter le recrutement des ÉI et leur éventuelle insertion dans la société d'accueil⁹⁷ ». La dernière orientation consiste à demander au ministère d'étudier les obstacles législatifs et réglementaires à l'intégration d'ÉI dans le réseau collégial, puis d'ajuster le RREC de manière à faire disparaître ces obstacles. Il est aussi précisé que « les questions relatives à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement ainsi qu'à la formation générale acquise pendant la douzième année d'études des étudiants étrangers pourraient faire l'objet d'une réflexion à court terme⁹⁸ ». Comme le suggère à gros traits l'épilogue du rapport, devons-nous comprendre que la formation générale et l'épreuve uniforme de français au cégep,

⁹⁴ Guy Demers. *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, 2014, p. 2.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 3.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 3.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 4.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 4.

considérées comme des obstacles à l'internationalisation, devraient être rapidement revues ? Il est ici légitime de se demander si c'est vraiment le modèle cégep dont on souhaite faire la promotion.

Ces orientations montrent bien que le recours au recrutement international n'est pas motivé par des valeurs d'échange de connaissances, mais qu'il s'impose comme un moyen de survie pour des collèges en région. Aussi louable que soit la cause, il faut se questionner sur le réalisme de la mesure, étant donné que le rapport Demers ouvre aussi les portes de l'internationalisation à l'ensemble du réseau.

3.2 La situation dans les collèges

Dans son *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*, la Fédération des cégeps signale que 86 % des 44 cégeps répondant à leur enquête mentionnent la dimension internationale dans leur plan stratégique et 47 % dans leur plan d'action annuel ou pluriannuel⁹⁹.

Rappelons que la Commission d'évaluation de l'enseignement supérieur (CEEC) fait du lien entre les objectifs établis par les cégeps et les orientations du plan stratégique du MESRST l'un de ses critères d'évaluation¹⁰⁰. Or, nous n'avons trouvé aucune trace du plan stratégique du ministère de l'Enseignement supérieur¹⁰¹. Nous ne pouvons donc pas dire jusqu'à quel point les politiques d'internationalisation et les plans stratégiques des collèges se fondent sur le plan stratégique ministériel. Cependant, les différentes organisations investies dans le réseau collégial et les politiques d'internationalisation des collèges, qui ont été consultées, se réclament du document d'orientation du Ministère de l'éducation de 2002 *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation*¹⁰².

3.2.1 Les politiques d'internationalisation dans les collèges

Est-ce dans cet engouement, ou plutôt sous cette pression, que les collèges se sont rapidement dotés de politiques d'internationalisation ces dernières années? Dans son *Profil des activités internationales 2010*, sur 39 collèges répondants, Cégep international a répertorié 21 cégeps ayant une telle politique (54 %), parmi lesquels près de la moitié l'avaient produite entre 2005 et 2010. Parmi les cégeps sans politique, 16 d'entre eux (88 %) ont indiqué leur volonté d'en implanter une d'ici trois ans¹⁰³. En tout état de cause, l'enjeu est clair à la Fédération des cégeps

⁹⁹ Fédération des cégeps. *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*, p. 14.

¹⁰⁰ <http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/strategie/Default.htm>.

¹⁰¹ Les derniers rapports annuels de gestion du MESRST réfèrent au plan stratégique 2009-2013 du Mels. Or, dans le rapport 2012-13, seule l'orientation 2 « répondre aux besoins de formation des personnes et aux besoins de main d'œuvre » contient un objectif à dimension internationale, dans le cadre de la stratégie gouvernementale en matière de mobilité. Pour le collégial, la cible concernait une augmentation du nombre d'Él venus au Québec (p. 25). Dans le rapport 2013-14, c'est dans le cadre de la recherche et de l'innovation que l'on retrouve des mentions de collaborations internationales, dont des lettres d'ententes signés par Cégep International et Trans-Tech. Dans ce dernier rapport, il est indiqué l'absence de résultats relatifs au plan stratégique, qui est échu depuis le 31 mars 2013, et annoncé l'adoption du plan stratégique 2015-2019 pour l'hiver 2015 (p. 17).

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. *Rapport annuel de gestion 2012-2013*, 2013 et *Rapport annuel de gestion 2013-2014*, 2014.

¹⁰² Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (Ministre Sylvain Simard). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation*, 2002.

Ouvrage déjà cité dans la section 1.6 Politiques du Québec sur l'internationalisation.

¹⁰³ Cégep International, *Profil des activités internationales 2010*, p.6

pour laquelle « la stratégie d'internationalisation institutionnelle peut être associée à une politique d'internationalisation¹⁰⁴ ».

Le comité école et société a tenté de vérifier si la tendance se maintenait et ce que pouvaient bien contenir les différentes politiques d'internationalisation dans les cégeps et collèges privés du collégial. Nous avons pu rejoindre 23 syndicats de cégeps et sept de collèges privés, à partir d'un très court questionnaire. Si les résultats du questionnaire ne peuvent être concluants en raison du faible taux de réponses, nous pouvons tout de même les utiliser pour hasarder des hypothèses et profiter des généreux commentaires faits par les syndicats.

Sur les 23 cégeps dont les syndicats ont répondu au questionnaire, 14 ont une politique (61 %), 8 n'en ont pas (35 %) et pour un, on ne sait pas. Sur les 14 cégeps ayant une politique, seulement 5 ont été négociées entre l'administration et le syndicat du personnel enseignant, 7 ne l'ont pas été, et pour 2, on ne le sait pas. Sur les 7 collèges privés, un seul a une politique, cette politique ayant été négociée, et les six autres n'en ont pas.

Dans certains cas, il y a eu une consultation du milieu pour recueillir les commentaires et suggestions avant l'adoption de la politique par le collège. Par ailleurs, un syndicat s'est prononcé contre la politique d'internationalisation de son collège qui, dans sa forme actuelle, engageait le cégep dans des opérations relevant de la marchandisation de l'éducation, en contradiction, selon ce syndicat, avec les principes d'une école publique et avec l'idéal d'une formation humaniste.

De toute manière, avec une politique ou pas, l'ensemble des cégeps s'est engagé activement dans le développement des activités internationales. Tous les collèges ont un lien vers l'international sur leur site officiel. Plusieurs ont créé une structure spécifique dédiée à l'international¹⁰⁵. De plus, les cégeps consacrent de plus en plus de temps, de ressources et de personnel à l'internationalisation. Plusieurs membres du personnel sont affectés, partiellement ou même totalement, à des activités en internationalisation. Le personnel cadre, surtout la direction des études, est souvent responsable des différentes facettes de l'internationalisation, sauf dans le cas de l'exportation de savoir-faire et de la coopération internationale, dont une proportion importante de collèges a confié la responsabilité¹⁰⁶ à la direction de la formation continue et aux entreprises. Considérant l'opacité de ce secteur, on peut craindre que ce qui s'y fait échappe plus aisément à la vigilance syndicale.

Analyse de politiques de l'international : quelques constats

L'analyse d'un échantillon aléatoire de politiques « de l'international » dans le réseau collégial tend à montrer qu'il y aurait eu deux phases d'implantation de ces politiques, que celles-ci auraient peu de liens avec les politiques interculturelles et qu'elles pourraient avoir des implications dans la classe. En effet, certaines politiques datent d'avant 2010. Comparativement aux politiques plus récentes, ces dernières utilisent un langage plus distant de l'approche dite « marchandisante », mais ce constat n'est pas généralisé. Celles qui sont en cours depuis 2012

¹⁰⁴ Fascicule de la Fédération des cégeps, Direction des affaires internationales, *Entreprendre une démarche d'internationalisation de la formation*, (non paginé), 11 p.

¹⁰⁵ Selon le *Profil des activités internationales 2010* de Cégep International, p. 11, 46 % (18 cégeps sur 39 répondants) des cégeps avaient un Bureau international en 2010.

¹⁰⁶ 44 % (16 cégeps sur 39 répondants). Ici, l'exportation du savoir-faire est incluse dans la coopération internationale. Ibid., p. 12

ont tendance à s'éloigner d'une conception de l'internationalisation de l'éducation comme espace de coopération.

Les liens avec les politiques en matière interculturelle

À une exception près, dans notre échantillon du moins, les collèges se dotent d'une politique en matière interculturelle parallèlement à une politique d'internationalisation. Nous avons observé qu'un collège avait fusionné les deux politiques qui, au final, traitent d'éléments tout à fait conciliables. La politique d'internationalisation type définit généralement les rôles de chacune et chacun en matière de développement de projets internationaux ainsi que les orientations idéologiques. Quant aux politiques en matière interculturelle, elles précisent davantage le cadre axiologique des rapports et des droits humains dans un contexte multiculturel.

Les liens avec la pratique enseignante

L'ensemble des politiques consultées ne donne pas de rôle particulier aux enseignantes et enseignants. Tout au plus sont-ils traités comme l'ensemble des autres partenaires. Pourtant, ces politiques proposent des objectifs à réaliser directement dans les classes et sous la responsabilité du personnel enseignant. Ainsi, certaines politiques ont-elles inscrit l'objectif de « stimuler l'apprentissage et la réussite scolaire ». D'autres visent la mise en œuvre de l'insertion d'éléments reliés aux dimensions internationales directement dans les programmes d'études. Plusieurs questions se posent ici. Cet objectif est-il conciliable avec les règles que donne la convention collective quant au rôle que doivent jouer les départements et les comités de programmes dans la mise à jour des programmes ? Un tel objectif n'implique-t-il pas le choix forcé d'une méthode pédagogique, brimant ainsi la capacité et l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants ? Est-ce que tous les cours se prêtent à une forme d'internationalisation ? Quels sont les liens entre internationalisation et réussite scolaire ?

Nous ne pouvons actuellement pas dire dans quelle mesure de tels objectifs se concrétisent dans la classe. Nous verrons plus bas que la Fédération des cégeps et le CSÉ ont relevé des avancées en la matière, à partir de critères quantitatifs. Mais en tout état de cause, les enseignantes et enseignants devraient être davantage consultés.

3.2.2 Les activités internationales dans les collèges

Pour broser le tableau le plus exact des différentes activités relatives à l'international dans le réseau collégial, nous avons cru bon d'élargir nos sources à d'autres informations disponibles dont, bien sûr, le témoignage des syndicats et des enseignantes et enseignants impliqués dans l'international.

Mobilité sortante étudiante et enseignante

Les effectifs en mobilité étudiante sont en hausse, passant de 2829 en 2010 à 4379 en 2014. Le secteur pré-universitaire profite davantage de ces activités que le secteur technique (2709 étudiantes et étudiants au préuniversitaire/1670 au technique), sauf dans le cas des stages crédités où les effectifs du secteur technique sont deux fois plus nombreux (359 au

préuniversitaire/714 au technique¹⁰⁷). Cependant, les programmes gouvernementaux de bourses tendent à diminuer¹⁰⁸.

Tous les témoignages recueillis ont montré le grand intérêt et la grande implication des enseignantes et des enseignants dans la réalisation de leurs projets de mobilité étudiante qui, en règle générale, prennent la forme de courts séjours à l'étranger pour un petit groupe d'étudiantes et d'étudiants d'un programme. L'intérêt de cette expérience et de la valeur pédagogique associée à la visite de lieux et de personnes passionnées par leur sujet d'étude est manifeste; le succès suppose une préparation interculturelle préalable au voyage. Plusieurs enseignantes et enseignants souhaitent recevoir davantage de soutien institutionnel et mieux faire reconnaître le travail consacré à leur projet dans l'évaluation de leur tâche. Une prise en charge par les départements semble souhaitable, mais plusieurs craignent de se faire imposer des obligations qui ne sont pas nécessairement pertinentes en regard du programme d'études.

Encadré 8

Entrevue avec Alain St Pierre (réalisée le 21 mai 2014, extrait)

Professeur en technique d'éducation à l'enfance au cégep Montmorency

Si on touche toujours les mêmes disciplines et si ce sont toujours les mêmes enseignants qui partent à l'étranger, est-ce que ceux-ci gagneront plus d'expertise et toucheront plus d'étudiants? Pour moi, l'internationalisation doit toucher tous les départements, le plus possible d'enseignants qui vivront des expériences à l'étranger, vont en parler avec leurs collègues et vont s'en servir dans leur enseignement. Il ne faut pas toujours envoyer les départements vedettes ni toujours les mêmes personnes.

On s'en va dans leur monde et non pas transformer le leur; c'est à nous de respecter leur monde. On s'en va apprendre d'eux avant tout. Il faut faire comprendre aux étudiants qu'ils ne s'en vont pas changer le monde : ils s'en vont se changer eux-mêmes avant tout.

Un syndicat consulté signale que, dans certains programmes, on organise des stages à l'étranger ainsi que des échanges entre étudiantes et étudiants québécois et français qui leur permettent de réaliser une session d'étude à l'étranger. Un autre syndicat consulté a indiqué que de nombreux programmes ont des ententes avec des lycées français. Parfois, les séjours à l'étranger prennent la forme d'échanges dans le cadre de partenariats entre deux établissements. Dans le cas des échanges en général, les établissements conservent leurs responsabilités quant aux évaluations qui y sont liées. À ce sujet, la place que devraient prendre les stages à l'étranger dans les compétences des programmes, tout comme leur évaluation dans le cadre des cours deviendront un enjeu majeur du dossier de l'internationalisation.

Les collèges privés s'intéressent eux aussi à l'internationalisation de l'éducation. Deux enseignants du Campus Notre-Dame-de-Foy, Alexandre Jobin-Lawler et Matthieu Boutet-Lanouette se sont plus particulièrement penchés sur la mobilité étudiante sortante et ont écrit un rapport de recherche sur la question intitulé : *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants ?* Les auteurs reconnaissent d'emblée

¹⁰⁷ Cégep International, *Profil des activités internationales des cégeps 2010*, p. 32.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 34.

qu'établir une véritable politique relative à l'internationalisation est difficile dans les établissements privés, d'autant plus que la petitesse de plusieurs d'entre eux ne leur permet pas de « mettre suffisamment de ressources afin de rivaliser avec les autres collèges et universités dans ce domaine¹⁰⁹. »

Encadré 9

Expérience de stage à l'étranger d'Anne Marie Miller, Techniques de travail social, cégep du Vieux Montréal

Avoir l'occasion d'accompagner des étudiantes dans le cadre d'un stage à l'étranger est une expérience hors du commun à qui veut vivre des moments d'enseignement et d'échanges exceptionnels avec elles. En effet, ces projets supposent plusieurs défis pédagogiques et humains. Mais ils posent en parallèle de nombreuses questions éthiques et d'autres plus concrètes : comment ne pas arriver dans ces pays comme des touristes en mal d'images fortes?

Comment préparer correctement les étudiantes et étudiants à une expérience d'échanges et d'ouverture sur le monde plus que de coopération, puisque celle-ci ne peut exister réellement que sur plusieurs mois ? Comment insuffler aux élèves la reconnaissance et le respect des forces de l'« autre », plus que l'« aide » ? Quelle sera la part de l'institution scolaire ? On attend d'elle du support, certes, mais pas au détriment de son activité principale et de son fonctionnement soit l'enseignement et la collégialité ? Par ailleurs, nos administrations doivent résister à l'envie d'utiliser ces projets – parfois présentés de manière exotique dans un but à peine voilé d'attirer une « clientèle », et je choisis ce mot volontairement... Les stages à l'étranger, s'ils doivent se réaliser, méritent de l'être quand des profs et des départements jugent qu'ils constituent un apport intéressant tant à la formation des étudiantes et des étudiants qu'à la richesse d'un programme et qu'à un rapprochement des peuples.

Les auteurs s'intéressent donc à ce qui semble être la pratique la plus courante dans les collèges privés : l'organisation de « stages » et de « séjours » à l'étranger. Ils ont accompli une vaste enquête pour rendre compte de cette pratique, en recueillant les avis de tous ceux et celles qui y sont impliqués, tant l'administration des collèges que les enseignantes et les enseignants, ainsi que les étudiantes et les étudiants. Les avis présentés sont dans l'ensemble très favorables : ces stages et séjours favorisent la confiance en soi, l'autonomie, l'ouverture sur le monde et certains apprentissages particuliers dont celui des langues étrangères. Selon les auteurs, l'administration en sort aussi gagnante, puisque ces expériences contribuent à améliorer le recrutement, la visibilité ainsi que la situation financière du collège.

Du côté de la mobilité enseignante, elle est passée de 461 personnes en 2010 à 690 en 2014, et elle a plus que doublé au pré-universitaire. Dans le relevé de 2010, les collèges participaient au financement (240 enseignantes et enseignants soutenus), suivis de l'ACDI (42). Dans le relevé de 2014, les collèges sont toujours en tête du financement (236 enseignantes et enseignants

¹⁰⁹ Alexandre Jobin-Lawler et Matthieu Boutet-Lanouette, La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants? Rapport de recherche PREP Campus Notre-Dame-de-Foy, 2011, p. 17.

soutenus), mais le second rang est occupé par les fondations des collèges (90), alors que l'ACDI n'a supporté financièrement aucun projet¹¹⁰.

Les déplacements du personnel enseignant sont surtout associés à l'accompagnement des étudiantes et des étudiants ou à l'exploration de lieux pour la mobilité étudiante, ils profitent peu à la recherche¹¹¹ et semblent participer davantage à l'exportation de savoir-faire. Cependant des enseignantes et enseignants peuvent établir des contacts à l'international pour élargir leurs connaissances et éventuellement les introduire dans leur enseignement.

Internationalisation de la formation (IdF)

L'internationalisation de la formation comme facteur structurant des programmes progresse peu à peu dans le réseau collégial. Lors d'un petit sondage, nous avons appris qu'un collège privé a toujours offert un programme français avec un complément québécois, à la suite d'une convention internationale signée entre le gouvernement du Québec et le gouvernement français. Selon la Fédération des cégeps, le nombre de DEC orientés vers l'international est passé de 10 en 2005 à 32 en 2010, puis à 60 en 2014. On les retrouve principalement en sciences humaines (19) ainsi qu'en arts, lettres et communications (12). Par ailleurs, les programmes qui intègrent des aspects internationaux sont variés et leur augmentation est moins marquée, passant de 49 en 2005 à 63 en 2014. Notons que les stages en milieu interculturel, qui constituent dans ces cas le choix le plus fréquent, sont comptabilisés dans la « dimension internationale¹¹² ».

Il appert que le DEC international aurait perdu en popularité. Comme le mentionne le CSÉ, en 2000, dix établissements offraient le programme à 395 étudiantes, étudiants, alors qu'en 2010, seulement cinq établissements le proposaient à 269 étudiantes et étudiants¹¹³. De plus, le CSÉ a vu dans le domaine « Problématiques contemporaines » de la formation générale complémentaire une occasion –manquée– d'ajouter un cours en international dans l'offre de cours; mais du même souffle, alors que les acteurs consultés n'ont ressenti aucune crainte de voir s'opposer le national et l'international, le CSÉ a tenu à réaffirmer que l'internationalisation « ne doit pas conduire à l'homogénéisation culturelle, mais plutôt à la mise en valeur de la diversité culturelle et linguistique ». Ce dont nous nous réjouissons, même si l'affirmation n'est évidemment pas garante des effets souhaités.

La réflexion sur l'internationalisation de la formation semble se faire à la pièce dans les collèges. Il faut dire que l'IdF s'est implantée sans nécessairement être nommée. Faisant partie des nouveaux objectifs des plans stratégiques, au même titre que le développement durable par exemple, les Directions des études ont profité de mises à jour de cours ou de révisions de programmes pour inciter les départements et les équipes programmes à introduire la dimension internationale dans les formations. Parallèlement à ce processus, les directions cherchent à systématiser le processus d'évaluation des programmes, par l'évaluation continue par exemple,

¹¹⁰ Au printemps 2013, le gouvernement fédéral a intégré l'ACDI au ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI), créant ainsi le nouveau Ministère des affaires étrangères, du commerce et du développement (MEACD). Nous croyons que cette réorganisation, au même titre que plusieurs réformes récentes du gouvernement conservateur, a pour effet de faire du développement international un instrument au service de la politique étrangère ou des intérêts commerciaux du pays. Déjà en 2011, le gouvernement avait revu la liste des pays à qui offrir de l'aide au développement. De nouveaux pays ont été privilégiés en fonction d'intérêts commerciaux canadiens, dans le secteur minier notamment.

¹¹¹ Fédération des cégeps, *op. cit.*, p. 37.

¹¹² *Ibid.*, pp.24-25

¹¹³ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 18

et à instaurer l'assurance-qualité. Dans son cadre de mise en œuvre pour faciliter l'internationalisation des programmes de formation, la Fédération des cégeps suggère, entre autres, de « repérer une personne pivot qui pourrait être un allié ou un leader » et d'y aller « selon la théorie des petits pas : un enseignant, un programme à la fois¹¹⁴ ».

Pourtant, la dimension internationale a été accueillie très favorablement par un très grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, et elle a même souvent été initiée depuis fort longtemps par elles et eux, parce qu'elle était considérée comme un élément indispensable et allant de soi dans le cadre de leurs cours. Ainsi, contrairement à ce qu'on pourrait comprendre du discours du Conseil supérieur de l'éducation, il n'y a pas de résistance – au contraire – à une internationalisation. Ce que le personnel enseignant appréhende, par contre, c'est l'imposition de contraintes souvent mal adaptées à la spécificité des différents programmes, ou des atteintes à l'autonomie professionnelle et départementale qui entraîneraient une uniformisation des programmes, au détriment de leur qualité.

Recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux

En 2013, plus de 2100 étudiantes et étudiants internationaux (ÉI) se sont inscrits dans un programme technique (86 % des ÉI au collégial). Les principales sources de financement contribuant à leur recrutement sont les bourses et exemptions de droits de scolarité en formation technique du MESRS ainsi que les collèges. Cependant, alors que le nombre d'exemptions disponibles en 2010 (94 exemptions disponibles pour 100 demandes) correspondait pour ainsi dire à la demande, le programme ne répond qu'à la moitié des demandes en 2014 (235 exemptions disponibles¹¹⁵ pour 515 demandées). La Fédération des cégeps mentionne que ces programmes de bourses et les exemptions du MESRS ont contribué à maintenir une offre de formation variée dans certains cégeps en région¹¹⁶.

Plusieurs cégeps font du démarchage pour recruter des ÉI. Dans notre sondage, nous avons appris qu'un collège privé avait un « point de vente » au Maroc pour les étudiantes et étudiants désirant suivre une formation au Québec.

Selon les données du MESRS, à l'automne 2013¹¹⁷, on dénombrait 3842 ÉI dans le réseau collégial québécois¹¹⁸, dont la majorité (2519) dans les collèges publics et le reste (1280) dans le réseau privé¹¹⁹. Dans le cas des collèges publics, il s'agit d'une augmentation du simple au double depuis 2006, alors que l'augmentation est faible au privé subventionné, mais plus importante au privé non subventionné¹²⁰. Toutefois, le CSÉ nous rappelle que, en proportion, les ÉI sont plus

¹¹⁴ Fascicule de la Fédération des cégeps, Direction des affaires internationales, *Entreprendre une démarche d'internationalisation de la formation*, (non paginé), 11 p.

¹¹⁵ Exemptions des droits de scolarité, année scolaire 2013-2014. www.MESRS, gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collégial/RegimeBug/in_Cegep/C010-v9.pdf

¹¹⁶ Fédération des cégeps, *op. cit.*, p. 49.

¹¹⁷ Les données de l'automne 2013 sont provisoires.

¹¹⁸ Dans son document, le MESRS ne présente pas ses données de manière différenciée selon les sexes.

¹¹⁹ Subventionné : 930; non subventionné : 350. MESRS, Portail informationnel, Système Socrate, données au 2014-02-22. http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_collegial/Etudiants_intenationaux_Collegial_2013.pdf. Ici ne sont pas comptabilisés les ÉI inscrits dans un établissement du Québec mais qui poursuivent leurs études à l'extérieur du Canada.

¹²⁰ De 2006 à 2013, le nombre d'ÉI est passé de 1216 à 2519 au public, de 702 à 930 au privé subventionné et de 228 à 350 au privé non subventionné.

nombreux dans les établissements privés subventionnés et non subventionnés que dans les collèges publics¹²¹.

Selon les données du MELS de mars 2012, le CSÉ indique que dans l'ensemble du réseau, pour la période 2006-11, on retrouve les ÉI dans une proportion de 58 % dans une formation de DEC technique, de 22 % dans une AEC, de 15 % dans une formation de DEC pré-universitaire et de 5 % dans d'autres types de formations¹²². Soulignons que la proportion des inscriptions internationales dans les AEC, telle que présentée ci-dessus (22 % du total des effectifs internationaux au collégial), ne semble pas négligeable et qu'il faudrait en tenir compte dans la suite de cette réflexion. Comme dans le réseau universitaire, ce sont les programmes en administration qui attirent, et de loin, le plus d'ÉI. Selon les données de MESRS de 2013, dans les programmes les plus prisés, les techniques administratives reçoivent 1406 inscriptions (37 %); les techniques artistiques 641 (17 %), les techniques physiques 514 (13 %) et, la biologie 310 (8 %).

La question du recrutement d'ÉI est d'une importance cruciale pour les syndicats. Plusieurs cégeps en région ont pu maintenir certains programmes, en manque d'effectifs, grâce à la venue d'ÉI. Formés au Québec, ces nouveaux venus représentent aussi un espoir pour répondre aux besoins de main-d'œuvre en région. Si, dans l'absolu, la région la plus souvent choisie demeure Montréal (58,8 %), en proportion de la population, c'est la Côte-Nord qui accueille les plus d'ÉI (3,5 %), suivie de Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine (3,5 %), du Bas-St-Laurent (3,2 %), de Chaudière-Appalaches (2,9 %) et de Montréal (1,8 %), pour une moyenne réseau de 1,3 %¹²³.

Le changement d'orientation dans la politique canadienne d'immigration aura-t-elle raison de ces expériences avant même que nous ayons pu en apprécier les principes et les effets ? À cette question s'ajoute celle de l'impact éventuel d'une hausse des droits de scolarité pour les ÉI et surtout, dans le cas des cégeps en régions, de l'élimination des exemptions qui, à ce jour, touchent plus de 80 % des ÉI inscrits dans les cégeps. En 2013, les effectifs français représentaient toujours le plus fort pourcentage d'ÉI, selon le pays de citoyenneté, avec 49,3 % des ÉI totaux, suivis des ÉI chinois, qui comptent pour 8,5 % des effectifs internationaux¹²⁴. Dans les établissements collégiaux, la majorité des ÉI profitaient de l'entente France-Québec, permettant aux ÉI français de fréquenter le cégep gratuitement et d'avoir accès à l'assurance-maladie ainsi qu'à un permis de travail limité hors campus. L'abrogation de cette entente par le gouvernement libéral actuel risque d'affecter considérablement la situation, tout comme la fin des différents programmes et exemptions qui ont contribué à attirer des ÉI en région. C'est le cas, par exemple, du cégep de Jonquière qui a pu accueillir des ÉI, principalement du Cameroun et de la Nouvelle-Calédonie, et relancer son programme de génie industriel. De même, le cégep de St-Félicien a reçu des ÉI de l'Île de la Réunion dans son programme de techniques en milieux naturels.

¹²¹ Sur l'ensemble de la période 2006-11, les ÉI représentent 5,2 % de l'effectif des établissements privés subventionnés, 6,8 % de l'effectif des établissements non subventionnés et 0,8 % de l'effectif des collèges publics. CSÉ, op. cit., p. 52.

¹²² *Ibid.*, p. 52. Selon le MESRS, les données provisoires pour l'année 2013 indiquent que les ÉI inscrits dans le réseau collégial québécois l'étaient dans une proportion de 62 % dans une formation de DEC technique, de 20 % dans une AEC et de 12 % dans une formation de DEC pré-universitaire. Source: MESRS, Portail informationnel, Système Socrate, données au 2014-02-22.

¹²³ Répartition des ÉI à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, pour l'ensemble du réseau, selon la région administrative, 2007-2010. Source Mels. Direction des affaires internationales et canadiennes, mars 2012. Compilation du CSÉ, CSÉ, op. cit. p. 56.

¹²⁴ *Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial québécois selon les principaux pays de citoyenneté*. Trimestre d'automne. MESRS, Portail informationnel, Système Socrate, données au 2014-02-22.
http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_collegial/Etudiants_intenationaux_Collegial_2013.pdf.

On ne sera finalement pas surpris que la ministre de la Culture, Hélène David, ait lancé l'idée d'augmenter les revenus des Conservatoires par le recrutement d'Él.¹²⁵

Coopération internationale et exportation du savoir-faire

Seule l'exportation de savoir-faire est en baisse constante depuis 2005. Il faut se rappeler qu'on intègre maintenant la coopération internationale sous cette appellation. La Fédération des cégeps attribue cette diminution aux changements d'orientations de l'ACDI, qui supportait traditionnellement les projets de coopération internationales des cégeps. On est passé de 81 projets réalisés en 2000, à 66 en 2014. Les principaux projets sont toujours réalisés en Afrique, dont le tiers au Sénégal. La Fédération des cégeps, qui est à l'affût de nouveaux bailleurs de fonds, se tourne maintenant vers les institutions financières internationales intéressées à des projets de développement en enseignement supérieur¹²⁶.

Incitatif ou constat, la Fédération des cégeps affirme que « la délocalisation de programmes à l'étranger intéresse aussi de plus en plus les cégeps¹²⁷. » La tendance est aux partenariats québécois ou canadiens (52 % des cégeps répondants dans le *Portrait des activités internationales de 2014*¹²⁸) dans le but de réaliser ce type de projets.

Actuellement les programmes offerts à l'étranger sont des AEC. Ils ont accueilli 292 étudiants en 2005, 1100 en 2010, puis ont chuté à 560 inscriptions en 2014. Quatre cégeps sont actuellement impliqués dans cette offre de programmes en Algérie, au Maroc, au Niger et au Sénégal. Le programme Gestion des entreprises informatiques de gestion donné en Algérie a accueilli à lui seul 92 % des étudiantes et étudiants. D'autres programmes sont en place en Chine, au Maroc, au Niger et au Vietnam, mais n'accueillent pas encore d'effectifs étudiants.

À part ce qui touchait les projets de coopération internationale, on sait peu de choses sur l'exportation du savoir-faire. Ces types de projets sont menés par les directions de collèges, principalement le service de la formation continue. Ils ont en principe pour but la transmission d'une expertise à l'étranger et le rayonnement du collège, et ils font appel à des délégations constituées de membres du personnel cadre, professionnel et enseignant. Nous n'avons pas trouvé de mention explicite concernant la participation du personnel enseignant à l'exportation du savoir-faire. Au mieux, pouvons-nous supposer, pour le moment, que certaines activités répertoriées dans le cadre de la mobilité enseignante y réfèrent parfois et seulement partiellement : agir à titre de conférencier, d'enseignant, par exemple.

3.3 Conclusion : à qui profite l'internationalisation au collégial?

Il devient de plus en plus difficile de départager les enjeux soulevés par l'internationalisation en cours dans le réseau collégial. Personne ne niera l'immense apport d'un séjour à l'étranger

dans le cheminement académique des étudiantes et des étudiants, personne ne contestera la richesse que peut constituer l'accueil d'effectifs étudiants internationaux pour un établissement

¹²⁵ Tiré de la Presse canadienne in *Le Devoir*, 29 janvier 2015.

¹²⁶ Fédération des cégeps, op. cit., p. 56

¹²⁷ *Ibid.*, p. 56.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 59.

collégial. Quant à l'intérêt que présente cet aspect de la formation pour le développement professionnel des enseignantes et des enseignants, il tombe sous le sens.

Mais le glissement vers une dimension marchande, que nous avons relevé dans notre analyse, fait craindre qu'on puisse observer dans le réseau collégial, malgré ses particularités, les mêmes dérives que dans le milieu universitaire. Ainsi en est-il par exemple de la course à l'internationalisation engagée dans certains cégeps, surtout pour se doter d'une image de marque, ou alors pour pallier le manque de revenus devenu criant au fil des compressions budgétaires imposées par l'État.

Nous avons pu constater que, comme dans les universités, ce sont les programmes liés à l'administration et à la gestion qui attirent le plus d'ÉI, que ce soit dans le cas de la mobilité entrante ou dans celui de la délocalisation de programmes à l'étranger. Notre analyse a aussi révélé que les projets de coopération internationale semblent céder le pas à l'exportation de savoir-faire commercialisable et que ces changements sont induits par le virage en politique internationale du gouvernement fédéral, mais aussi du gouvernement du Québec. Les programmes de subventions étant réorientés et coupés, les collèges sont incités à se tourner maintenant vers les institutions financières internationales, dont l'intérêt pour l'enseignement supérieur semble purement spéculatif, pour trouver de nouvelles sources de financement.

Le milieu collégial n'aurait pas pu et ne pourra pas se déployer sur le plan international sans un financement gouvernemental assuré et suffisant. Les enseignantes et les enseignants présentent chaque année des projets extraordinaires

pour améliorer leurs cours et programmes, mais les demandes dépassent maintenant largement les fonds disponibles et les collèges ou leurs fondations ainsi que les étudiantes et les étudiants contribuent déjà largement à leur financement. Nous devons tenir compte de cette réalité pour assurer que le maintien et le développement de projets internationaux se fasse dans le respect de nos critères éducatifs et éthiques.

Mais certaines particularités des cégeps rendent leur internationalisation plus préoccupante qu'à l'université. En effet, si les nouvelles orientations des plans stratégiques ne se sont peut-être pas imposées directement dans la classe, elles exercent une pression supplémentaire sur les structures intermédiaires, les comités de programme et les départements. Ceci sans compter le lien direct qu'établit la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial entre la qualité des programmes, leur internationalisation et leur validation par l'instauration de l'assurance qualité. Dans l'intérêt même d'une intégration intelligente de l'international dans nos programmes, nous aurons à défendre notre autonomie professionnelle et départementale dans la définition des contenus de cours et des programmes.

L'orientation « main-d'œuvre » prônée dans le rapport Demers et déjà confirmée par plusieurs déclarations gouvernementales, tend à confiner de plus en plus l'ajustement des programmes à la seule perspective de l'adéquation formation-emploi, et pourrait accentuer la dérive marchande de l'internationalisation des programmes collégiaux. Nous avons vu que, pour surmonter les obstacles à la réussite académique et à l'obtention de diplômes pour les étudiantes et les étudiants internationaux, les solutions envisagées

pouvaient emprunter des raccourcis dangereux, comme les divers assouplissements quant à l'utilisation du français ou la remise en question de la formation générale, qui constitue pourtant un des socles indispensables du modèle collégial. De même avons-nous pu constater un déploiement surprenant de l'offre d'AEC pour les Él. Connaissions-nous la valeur de ces formations pour les différents effectifs étudiants internationaux qui les reçoivent ?

Même si elle se pose, la question de l'exode des cerveaux interpelle beaucoup moins le milieu collégial que le milieu universitaire. Elle devient cependant plus sensible quand la venue d'Él contribue à assurer la survie de programmes en manque d'effectifs dans les cégeps de région. Ces initiatives d'accueil et d'intégration semblent, de surcroît, bénéficier à la fois aux deux parties. On ne peut que souscrire à ce type de projets quand, par exemple, ils répondent à la fois aux besoins de formation et éventuellement d'emploi des effectifs

visiteurs ainsi qu'aux besoins d'effectifs étudiants des cégeps et de développement économique des régions. Ces réussites n'ont cependant été possibles qu'avec le concours politique et financier du gouvernement. Nous aurons à défendre cette approche respectueuse développée par les cégeps de région, d'autant que, dans la foulée du rapport Demers, le gouvernement semble ouvrir les portes de l'internationalisation à l'ensemble du réseau.

Les droits de scolarité apparaissent cruciaux dans la réflexion : dans les cégeps publics, c'est plus de 80 % des étudiantes et des étudiants internationaux qui ont été jusqu'à maintenant exemptés de droits de scolarité. On peut craindre que l'imposition de tels droits aura un effet sur les effectifs étudiants issus de l'international et aussi, sans doute, sur leur origine socio-économique. Notre position sur les droits de scolarité ne pourra faire l'économie d'une réflexion globale sur les enjeux éducatifs, éthiques et sociaux que nous voulons voir porter, même dans ce domaine.

4. IMPACT SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Au Québec, en milieu syndiqué, les conditions de travail sont régies par les conventions collectives et les lois d'ordre public. La tendance à l'internationalisation de l'enseignement supérieur pose plusieurs questions susceptibles d'influer sur les conditions de travail des enseignantes et enseignants. D'abord, l'accueil des étudiantes et étudiants internationaux (ÉI) au Québec entraîne-t-il des difficultés supplémentaires nécessitant l'adaptation des contrats de travail ? Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant qui se déplace ailleurs au Canada ou à l'étranger pour dispenser des cours est-il protégé ? Qu'en est-il de cours préenregistrés ou de programmes d'études, plans, notes de cours développés par les enseignantes et enseignants en emploi dans un établissement et vendus à l'étranger par l'employeur ? La plupart des conventions collectives sont muettes sur les conditions de travail qui comportent un élément d'extranéité sauf eu égard au remboursement de frais de déplacement et de séjour, quand ces dispositions existent. Il s'agit d'examiner ces différents aspects.

Les défis liés à l'accueil des ÉI

Selon nos recherches, les universités québécoises reçoivent depuis fort longtemps des ÉI, lesquels sont censés détenir les prérequis nécessaires pour poursuivre un programme d'études au Québec. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant donne ses cours sans modifications substantielles. Cependant, dans la mesure où la mobilité étudiante entrante est appelée à s'intensifier, on peut craindre un alourdissement de la tâche afin d'assurer la mise à niveau de l'ensemble des étudiantes et étudiants, la gestion de difficultés culturelles, l'adaptation de l'enseignement. Les défis peuvent aller jusqu'à concevoir des modifications de programme ou de nouvelles formes d'encadrement. Sans discuter ici de l'acceptabilité des différentes mesures mises en place, mentionnons tout au moins que les enseignantes et enseignants doivent bénéficier de ressources adéquates pour faire face à de nouvelles tâches.

Conditions de travail des enseignantes et des enseignants « pigeons voyageur »

Dans le cas des enseignantes et des enseignants devant se déplacer pour donner des cours hors Québec, on se doit de déterminer qui est l'employeur de cette personne employée. S'agit-il d'une enseignante ou d'un enseignant qui donne des cours dans un nouvel établissement pour le compte de son employeur d'origine ou d'un contrat distinct avec un nouvel employeur ? La réponse à cette question est fondamentale pour établir les conditions de travail qui devront s'appliquer. De plus, la durée du déplacement pourrait faire perdre certains avantages liés aux lois d'ordre public qui devraient être compensés dans le contrat de travail. Malgré le fait que les conventions collectives restent généralement muettes sur ces questions, l'article 3118 du *Code civil du Québec* fournit des pistes de solutions :

Le choix par les parties de la loi applicable au contrat de travail ne peut avoir pour résultat de priver le travailleur de la protection que lui assurent les dispositions impératives de la loi de l'État où il accomplit habituellement son travail, même s'il est affecté à titre temporaire dans un autre État ou, s'il n'accomplit pas

habituellement son travail dans un même État, de la loi de l'État où son employeur a son domicile ou son établissement.

En l'absence de désignation par les parties, la loi de l'État où le travailleur accomplit habituellement son travail ou la loi de l'État où son employeur a son domicile ou son établissement sont, dans les mêmes circonstances, applicables au contrat de travail.

En fait, cet article explique que tant que l'employeur (université, collège, école, ou leur siège social) est établi au Québec, l'employé bénéficie des principales protections prévues par les lois québécoises. Pour plus de sécurité, les personnes salariées auraient intérêt à conserver un lieu de résidence au Québec pour s'assurer que les tribunaux québécois puissent trancher un litige en leur faveur le cas échéant, puisque le *Code civil du Québec* prévoit les dispositions suivantes :

Article 3134. En l'absence de disposition particulière, les autorités du Québec sont compétentes lorsque le défendeur a son domicile au Québec.

Article 3149. Les autorités québécoises sont, en outre, compétentes pour connaître d'une action fondée sur un contrat de consommation ou sur un contrat de travail si le consommateur ou le travailleur à son domicile ou à sa résidence au Québec; la renonciation du consommateur ou du travailleur à cette compétence ne peut lui être opposée.

Ces dispositions sont utiles pour former des contrats individuels de travail et nous estimons que nos conventions collectives devraient pourvoir aux conditions de travail du personnel enseignant appelé à se déplacer à l'étranger. Même si le Code civil protège les personnes salariées œuvrant hors Québec, nous soulignons que certaines lois d'ordre public limitent leur application dans le temps aux travailleuses et travailleurs québécois à l'étranger. Par exemple, la *Loi sur les accidents de travail et les maladies professionnelles*, RLRQ, c-A-3.01 prévoit que :

Article 5. L'employeur qui loue ou prête les services d'un travailleur à son emploi demeure l'employeur de ce travailleur aux fins de la présente loi.

Article 8. La présente loi s'applique au travailleur victime d'un accident du travail survenu hors du Québec ou d'une maladie professionnelle contractée hors du Québec si, lorsque l'accident survient ou la maladie est contractée, il est domicilié au Québec et son employeur a un établissement au Québec.

Cependant, si le travailleur n'est pas domicilié au Québec, la présente loi s'applique si ce travailleur était domicilié au Québec au moment de son affectation hors du Québec, la durée du travail hors du Québec n'excède pas cinq ans au moment où l'accident est survenu ou la maladie a été contractée et son employeur a alors un établissement au Québec.

Dans ce cas, nous suggérons de limiter à cinq ans la possibilité d'enseigner à l'étranger.

Le paiement de frais médicaux prévus par la *Loi sur l'assurance maladie du Québec* s'applique-t-il lors d'un contrat d'enseignement à l'étranger ? Ici encore, la question du véritable employeur a son importance. Si l'employeur est l'établissement étranger, la LAMQ prévoit que la couverture québécoise s'arrête immédiatement même si, en des circonstances normales, une personne résidente du Québec est couverte pour 183 jours lors d'un séjour à l'étranger. Dans le cas où la personne, toujours inscrite à l'assurance maladie du Québec, doit travailler pour un établissement du Québec à l'étranger, elle est couverte par le régime de la LAMQ pour les premiers 183 jours passés à l'étranger. Notons que selon la couverture prévue par la loi, les dépenses médicales à l'étranger seront remboursées selon les barèmes du système québécois. Il serait par conséquent avisé de souscrire à une assurance qui compléterait la couverture des frais réels des coûts médicaux. Cette assurance supplémentaire ne devrait-elle pas être défrayée par l'employeur ? Si toutefois la personne inscrite à l'assurance maladie doit travailler hors Québec pour le compte d'un établissement d'enseignement québécois pour une période de plus de 183 jours, elle est tenu d'en aviser la Régie d'assurance-maladie du Québec. Ses frais médicaux seront alors remboursés par la RAMQ, toujours selon les barèmes québécois pour la durée totale du contrat de travail.

Quoi qu'il en soit, il faudrait réviser les dispositions des conventions collectives pour régir ces nouveaux cas. Il y aurait lieu d'ajouter des articles ou chapitres pour protéger efficacement les droits des enseignantes et enseignants devant séjourner à l'étranger. Il est impératif que ces personnes maintiennent un lien d'emploi avec l'établissement scolaire, collégial ou universitaire québécois et que soient négociées les conditions de travail particulières qui s'y rattachent. Ce pourrait être sous forme de prêt de service. Dans tous les cas, plusieurs aspects sont à questionner, tels que les droits au congé de maladie, aux assurances, aux contributions et aux régimes de retraite.

Nouvelles technologies de la communication et formation à distance

Avec le développement des technologies de la communication, de nouvelles formes de transmission des connaissances se développent. Elles sont présentées comme des sources de financement supplémentaires. Qu'il s'agisse de la mise en ligne de cours préenregistrés, de vidéoconférences ou de téléenseignement, les cours, les contenus ou les plateformes pourraient être destinés à une clientèle hors Québec ou vendus à des établissements étrangers. Ces situations ne sont pas prévues par nos conventions collectives.

En enseignement supérieur au Québec, il existe toutefois des pratiques d'enseignement à distance. À l'heure actuelle, ces cours s'adressent

principalement à des étudiantes et des étudiants sur le territoire québécois. Par exemple, la TÉLUQ et Cégep à distance du Collège de Rosemont ont des pratiques similaires et les diplômes ou attestations de cours suivis sont décernés par ces établissements. L'enseignement y est divisé en deux secteurs dont le premier est la conception du cours et sa mise en ligne. Dans ce premier secteur, le personnel professionnel et enseignant monte et produit la documentation nécessaire à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants par eux-mêmes et assure la mise à jour du contenu. Dans le second secteur, celui de l'encadrement, de la correction et de l'évaluation des étudiants, la tâche est confiée à des tutrices et à des tuteurs qui sont habituellement rémunérés au prorata

du nombre d'étudiants inscrits et ce nombre ne peut dépasser un seuil annuel maximal.

Dans les deux cas, les « concepteurs de cours » sont syndiqués, par contre les « tuteurs-enseignants » ne sont syndiqués qu'à la TÉLUQ. La comparaison entre les conditions de travail des tutrices et tuteurs de la TÉLUQ et du Cégep à distance démontre un net avantage tant sur le plan salarial que sur celui des conditions de travail pour celles et ceux de la Télé-université.

Ces nouvelles pratiques en enseignement suscitent des questions variées et pertinentes sur l'intégration des pratiques pédagogiques aux us et coutumes du Québec telles que : devons-nous créer une nouvelle catégorie d'enseignantes et enseignants qui se consacraient exclusivement à la formation à distance avec des conditions de travail particulières ou encore céder le développement de ces cours au département disciplinaire traditionnel ? Comment les enseignantes et enseignants seront-ils choisis pour développer ces cours ? Comment l'encadrement des étudiantes et étudiants sera-t-il réalisé ? Comment les évaluations des étudiantes et étudiants seront-elles faites et qui les administrera ? Qui fera la mise à jour des cours ? Qui s'occupera de l'aide à la réussite ? Comment sera répartie la rémunération entre les différents acteurs pour la prestation de tels cours ? Combien d'étudiantes et d'étudiants pourront visionner le cours avant qu'il n'y ait des redevances versées aux enseignantes et enseignants qui l'auront élaboré ?

Présentement, au regroupement cégep, une des demandes de négociation a trait à l'encadrement de la formation à distance. Il s'agit donc d'une occasion pour prendre position sur toutes ces questions. Les

syndicats des autres regroupements devront eux aussi se pencher sur ces questions qui risquent, si cette tendance se développe, de changer substantiellement les conditions de travail des enseignantes et des enseignants.

Il serait aussi pertinent de se pencher sur la question des droits d'auteur. La *Loi sur les droits d'auteur* prévoit qu'une œuvre réalisée en cours d'emploi appartient à l'employeur, à moins d'entente contraire entre l'employeur et l'auteur de l'œuvre (art13). En outre, en enseignement supérieur, la plupart des conventions collectives comporte des dispositions régissant les droits d'auteur. Par exemple, la convention collective des cégeps stipule que le collège reconnaît que les droits d'auteur d'une œuvre appartiennent à son auteur sauf si le collège y a contribué.

Lorsque le collège contribue à l'œuvre, un protocole d'entente doit être signé entre l'enseignante ou l'enseignant et le collège, laquelle précise les droits et obligations de chacune des parties eu égard aux droits d'auteur et aux redevances provenant de l'utilisation et de l'exploitation de l'œuvre. Toutefois, un enseignant ne peut exiger des redevances pour une œuvre produite dans le cadre de sa tâche normale : plans, notes et cahiers de cours, stages, laboratoires et examens produits à l'intention des étudiantes et étudiants. De plus, les cahiers de cours ou les notes de cours dont l'enseignante ou l'enseignant est l'auteur ne peuvent être utilisés sans son consentement (voir 8.1.03).

Dans les universités, les clauses des conventions collectives varient d'un établissement à l'autre. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi celles de l'Université du Québec à Montréal. L'université reconnaît que l'auteur d'une œuvre est titulaire des droits d'auteur et

que les redevances produites par l'exploitation de l'œuvre lui appartiennent sauf si l'université fournit une aide financière (ou aide exceptionnelle pour les personnes chargées de cours) pour la production ou l'exploitation de l'œuvre produite. Dans ce cas, un protocole d'entente doit être négocié et doit préciser les droits et obligations des parties eu égard aux droits d'auteur et aux redevances provenant de l'utilisation et de l'exploitation de l'œuvre. Si un tel protocole d'entente n'a pas été conclu, les professeures et les professeurs conservent leurs droits d'auteur et les redevances. Le protocole est obligatoire pour les chargées et les chargés de cours. De plus, la convention collective du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal (SCCUQ) contient une clause similaire à celle des cégeps interdisant le paiement

de redevances pour du matériel pédagogique produit dans le cadre de la tâche normale, de même que l'interdiction d'utiliser le matériel pédagogique sans le consentement de son auteur. Ces dernières stipulations ne se retrouvent pas dans la convention collective du syndicat des professeures et des professeurs de la même institution (le SPUQ).

Pour conclure sur cette question, on constate que la protection des droits d'auteur et ses suites sont laissées à la négociation individuelle selon les projets soumis. Il nous semble que dans le cas de cours préenregistrés, soit pour utilisation interne ou pour vente dans des institutions hors Québec, la négociation des droits d'auteur devrait faire l'objet d'un encadrement collectif plus rigoureux que ce que nous avons à l'heure actuelle.

5. AUTRES ENJEUX

L'internationalisation de l'éducation entraîne inévitablement celles et ceux qui s'y intéressent dans de multiples ramifications qu'il est difficile d'aborder dans une seule étude. Nous avons jugé nécessaire de couvrir certains sujets qui nous semblaient essentiels, des phénomènes importants et caractéristiques des tendances actuelles en éducation qui ne se situent pas nécessairement dans les projets soutenus par les grandes institutions internationales ou dans la classification que nous avons adoptée concernant les universités et les cégeps.

Ainsi, nous avons inclus la formation à distance, dans la mesure où elle soulève l'intérêt de nombreux établissements qui y voient l'une des occasions les plus appropriées pour diffuser leurs cours à l'étranger. Les MOOC forment une sous-catégorie de la formation à distance et permettent de donner des cours à coût marginal zéro à un nombre illimité d'étudiantes et d'étudiants. Ce phénomène important mérite une attention particulière, même si ces cours ne semblent pas permettre d'assurer un niveau satisfaisant de diplomation.

L'internationalisation de l'éducation peut produire un exode des cerveaux qui nuit à certains pays alors privés de forces vives, alors qu'il devient difficile de développer leur réseau d'universités, entre autres à cause de cette importante perte d'effectif. Autre effet majeur de l'internationalisation de l'éducation : au lieu d'encourager une réciprocité dans les échanges culturels et une diversification des points de vue, l'usage prédominant de l'anglais, qui s'impose de plus en plus comme l'unique langue internationale des études supérieures, a tendance à uniformiser tant la recherche que les contenus des cours, et donne aux universités anglo-saxonnes une position particulièrement avantageuse. Cet avantage se confirme par leur domination dans les palmarès des universités, basés sur des critères très discutables, et qui situent sans partage les plus prestigieuses d'entre elles au sommet.

Assurer la diversité de l'enseignement à l'ère de la mondialisation pose des défis constants, dont celui de s'adapter à des étudiantes et des étudiants dont les lieux et la culture d'origine peuvent être très variés, ce qui nécessite certains ajustements. Plusieurs voient comme solution une pédagogie interculturelle qui cherche à s'adapter à ces changements. Mais cette solution est-elle partagée et apporte-t-elle les retombées escomptées, notamment en termes d'intégration ?

Les sujets abordés dans cette section ne sont certes pas développés de façon exhaustive. Notre objectif consiste surtout à proposer des éléments de réflexion qui pourront stimuler des développements plus larges.

5.1 La formation à distance

La formation à distance est un enjeu important de l'internationalisation de l'éducation. Elle peut en effet s'exporter facilement, avec beaucoup moins de contraintes que les formes traditionnelles d'enseignement, et peut générer par le fait même d'importants profits. Les pays les moins favorisés, dont le système d'éducation ne parvient pas toujours à maintenir un bon réseau d'écoles ou à offrir des cours de qualité, deviennent souvent des cibles convoitées pour l'enseignement à distance.

La limite est parfois difficile à établir entre un apport important pour l'enrichissement de l'éducation et une forme d'exploitation. La formation à distance vient souvent combler un vide et permettre à un large public, souvent loin des grands centres, d'avoir accès à une éducation qui n'aurait pas été accessible autrement. Mais en même temps ce type de formation nous force à interroger plusieurs de ses aspects. La formation à distance offerte par des institutions d'éducation étrangères comble-t-elle vraiment les besoins des pays où elle s'implante ? Par sa grande diffusion, peut-elle devenir un obstacle au développement d'un système d'éducation local et mieux adapté ? Est-il acceptable que des pays qui ont vu leur système d'éducation détruit par les plans d'ajustement structurel imposés par les pays du Nord soient obligés d'accepter en compensation des formations en provenance et au profit de ces derniers ?

Le comité école et société de la FNEEQ s'est penché sur l'éducation à distance dans un document intitulé *Formation à distance, un premier regard; quelques portraits, quelques enjeux*. L'internationalisation de la formation à distance est un aspect parmi plusieurs autres concernant ce phénomène. Le document cherche surtout à comprendre les implications du développement de la formation à distance sur le travail d'enseignante et d'enseignant, et concerne principalement « la négociation de conventions collectives et nos volontés de syndicalisation, mais aussi de manière plus générale notre vision de l'enseignement supérieur¹²⁹ ».

Le document montre d'abord à quel point l'UNESCO appuie sans réserve la formation à distance. Celle-ci avantagerait tout le monde, tant les étudiantes et étudiants, les employeurs et les gouvernements, grâce à sa très grande accessibilité, sa souplesse, sa capacité de s'adapter aux changements et de se renouveler constamment. L'OCDE et la Banque mondiale parlent plutôt de « formation tout au long de la vie », dont la formation à distance est l'une des composantes. L'OCDE s'est plus spécifiquement penchée sur la cyberformation, dont elle reconnaît l'utilité, tout en admettant qu'elle n'ait pas « révolutionné l'enseignement jusqu'à maintenant ». Dans le cas de ces trois institutions, les réflexions sur la formation à distance semblent limitées : aucune n'aborde la question de façon globale, en tenant compte des conséquences sociales, économiques et éthiques de son déploiement.

Dans sa conclusion, le comité école et société admet que la formation à distance « est là pour rester et qu'elle est appelée à se développer beaucoup au cours des prochaines années ». Elle a ses avantages : elle permet d'éliminer les barrières géographiques, de respecter le rythme d'apprentissage des individus et de se transmettre avec beaucoup de flexibilité. Mais son accessibilité n'est pas toujours aussi grande qu'on peut le penser : elle nécessite de plus en plus des instruments informatiques sophistiqués qui ne sont pas toujours accessibles dans les pays émergents. La grande diversification de l'offre crée une importante concurrence qui permet la diffusion de formations très inégales : « dans ce contexte, on peut craindre que le souci de la qualité de la formation ne connaisse une certaine érosion chez les dépositaires reconnus de formation¹³⁰. » La formation à distance, qu'elle soit locale ou internationale, pose enfin d'importants défis à la syndicalisation, à cause de la diversification du type d'enseignement qu'elle entraîne.

¹²⁹ FNEEQ, *Formation à distance, un premier regard; quelques portraits, quelques enjeux*, 2010, p. 3. Document en ligne : http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/Conseils_fxdxraux/CF2010-06-7-8/2010-06-01-Formation-distance-FINAL.pdf.

¹³⁰ *Ibid*, p. 37.

5.1.1 Les MOOC et les SPOC

L'enseignement à distance prend un nouvel essor par le biais des *MOOC* – les *Massive Open Online Course*. En français, ils sont devenus des CLOM, c'est-à-dire des cours en ligne ouverts et massifs. C'est justement parce qu'ils sont offerts en ligne et qu'ils peuvent attirer des centaines de milliers d'étudiantes et d'étudiants que des compagnies, des universités et des collèges y voient une manière d'éliminer les frontières. Les CLOM participent alors à l'accélération de l'internationalisation de l'enseignement.

Les CLOM se distinguent des activités classiques de formation à distance (celles de la Téléuq, de l'Université Laval ou de Cégep à Distance) par l'absence de conditions d'admission à un programme ou à un établissement, voire par la désuétude de l'insertion du cours dans une logique de programme. Il s'agit alors de formation à la carte. De plus, contrairement aux activités classiques de formation à distance, il n'y a pas de limite au nombre d'étudiantes, d'étudiants qui peuvent s'inscrire au cours.

Selon la classification de Stephen Downes¹³¹, il existe deux grands modèles de CLOM, ainsi que des formes hybrides entre les deux. Le modèle traditionnel est le plus répandu alors que le modèle issu de l'approche « connectiviste » est peu développé et bouscule notre conception classique de l'acquisition des savoirs. De manière très résumée, le MOOC traditionnel n'est rien d'autre qu'un cours classique qui se donne à distance à plusieurs étudiants et étudiantes. Le second

modèle réfère quant à lui à des cours à distance où les étudiantes et les étudiants décident eux-mêmes des contenus, des objectifs et des compétences qu'ils souhaitent développer, de même qu'elles et ils s'autoévaluent¹³².

Les premiers MOOC seraient apparus en 2008. Phénomène d'abord anglophone, pour des raisons évidentes d'hégémonie linguistique, la francophonie a récemment suivi la vague¹³³. En janvier 2014, 88 000 étudiantes, étudiants étaient inscrits sur la plateforme France université numérique (FUN)¹³⁴. Pour chaque cours, la moyenne des inscriptions oscille entre 20.000 et 230.000, selon le Projet MOOC¹³⁵. Par comparaison, en novembre 2011, 160 000 personnes suivaient un cours d'intelligence artificielle dispensé sur le site de Stanford et environ 23 000 ont terminé le cours. Le manque de persévérance des personnes inscrites aux MOOC et le taux très bas de la diplomation remettent sérieusement en question l'efficacité et la pertinence même de ce type de cours.

Les personnes qui suivent ces cours ont plus de 24 ans dans 64 % des cas, 53 % détient déjà un diplôme en enseignement supérieur et seulement 15 % est par ailleurs déjà étudiant. Enfin, les cours relèvent des mathématiques dans 9 % des cas, des affaires dans 20 % des cas, des sciences dans 22 % des cas, de l'informatique et des technologiques dans 24 % des cas et des arts et sciences humaines dans 26 % des cas¹³⁶.

¹³¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Cours_en_ligne_ouvert_et_massif

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/numerique-moocs-88-000-inscrits-sur-la-plateforme-fun.html>

¹³⁵ In <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>

¹³⁶ <http://www.inriality.fr/info-mooc/>

Au Québec, pour le moment, à part quelques exceptions, dont celui d'un MOOC issu de Cégep à distance – Un corps en équilibre, c'est vital! Introduction à la biologie humaine¹³⁷ –, le réseau collégial semble échapper à la tendance. S'agit-il d'un retard ou d'une résistance stratégique? Pour ce qui est du réseau universitaire, l'expérience la plus probante est sans doute celle des Hautes Études commerciales (HEC). La première édition d'EDUlib, lancée en octobre 2012, a été visitée par des personnes en provenance de 155 pays. Les autorités des HEC rapportent que :

Les trois cours offerts en 2012-2013 - Introduction au marketing ; Comprendre les états financiers ; Les Problèmes et les politiques économiques - ont quant à eux généré 15 000 inscriptions. Parmi les participants, la majorité provenait du Canada, d'Haïti, de la France ou encore de l'Afrique du nord¹³⁸.

D'autres universités sont disposées à développer une telle plateforme. Outre son Environnement numérique d'apprentissage, l'Université Laval a mis en ligne un premier MOOC¹³⁹ avec une période d'inscription limitée dans le temps. McGill développe actuellement quatre cours de ce type – lesquels ont coûté chacun près de 200 000 \$ –, en plus de ses webinars, c'est-à-dire des séminaires en ligne. La Téléq dispose aussi d'un portail « Ulibre » d'offre de cours en ligne ouverts et massifs. Deux cours sont actuellement offerts.

Il est indéniable que ce type de plateforme répond d'une manière relative à certains besoins dont : l'accessibilité générale, notamment pour des étudiantes, étudiants issus de pays en développement, la stimulation pédagogique, l'accès universel à des cours spécialisés et le développement d'un patrimoine commun. De plus, par leur caractère technologique et populiste, les MOOC mettent la connaissance à la mode. Ils en font un phénomène populaire et accessible. De surcroît, ils peuvent avoir un effet de contagion qui favorise le raccrochage scolaire.

Cependant, une telle manifestation de l'ouverture des frontières de l'éducation et du savoir nous oblige à questionner le rôle des enseignantes et enseignants. Celles et ceux dont la prestation en ligne se fait devant parfois plus de 200 000 étudiantes et étudiants sont-ils encore des enseignants ? Ne sont-ils pas davantage des vedettes, des stars d'émissions diffusées sur le web et dont les cotes d'écoute rivalisent avec celles de la télévision? C'est comme si une enseignante ou un enseignant de Montréal donnait un cours à l'ensemble des effectifs étudiants actuellement inscrits dans les universités de la métropole. Quel type d'enseignant peut attirer un si grand auditoire? Si le Québec se lançait dans une telle entreprise, qui en seraient les vedettes ? Comment nous, simples figurants, pourrions-nous rivaliser? Cette tendance lourde à faire de l'enseignement de manière aussi massive risque-t-elle de réduire le nombre d'enseignants habituellement requis ?

Par ailleurs, peut-on raisonnablement penser que la qualité de la relation maître-élève forme encore le cœur de l'enseignement massif ? La littérature actuelle fait état d'importants questionnements sur cet aspect et il n'est plus rare que les « producteurs » de MOOC cherchent à fournir un encadrement spécialisé et personnalisé. Face aux défis de la diversité culturelle et

¹³⁷ <http://www.profweb.ca/publications/recits/premier-mooc-collegial-ou-le-developpement-d-une-expertise-par-le-cegep-a-distance>

¹³⁸ http://www.hec.ca/salle_de_presse/communiques/2013/communiqu_20131001_edulib.html

¹³⁹ Il s'agit d'un cours intitulé Développement durable: enjeux et trajectoires <<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous.html>>

de l'absence d'arrimage des cours à des programmes de formation, quelle est la nature des formations offertes ?

Enfin, quoique libres de droits de scolarité, les MOOC participent tout de même à une forme de marchandisation de l'éducation. Plusieurs plateformes obligent les personnes inscrites à se procurer du matériel et à déboursier pour la passation des examens et l'authentification de leurs résultats. Plusieurs cours sont aussi développés par des entreprises privées et échappent au contrôle de l'État. À cela il faut ajouter que les compagnies qui dirigent les MOOC vendent l'accès à des métadonnées sur les comportements des étudiantes et étudiants, allant jusqu'à mettre en place « un système de collecte de données biométrique des apprenants¹⁴⁰ ». Finalement, peut-on craindre de voir se développer un réseau parallèle ? De la même manière, peut-on craindre des surenchères spéculatives, à cause du volume si élevé d'inscriptions surtout quand on sait qu'une grande compagnie comme Google se lance dans la mise en œuvre de MOOC¹⁴¹ ?

Pour certains, les CLOM sont déjà dépassés. Le marché se dirige maintenant vers des modèles de cours en ligne plus courts que l'on peut comparer à l'enseignement traditionnel par module. Ces microcours en ligne prennent la forme de petites capsules qu'il faut distinguer de la très populaire série internationale de conférences organisées par la fondation à but non lucratif Sapling foundation « Ted talks¹⁴² ». Si ces dernières sont ouvertes à toutes et tous et qu'elles attirent beaucoup d'auditeurs sur le WEB, elles ne sont pas des cours. Or, les SPOC : « *Small Private Online Courses* fonctionnent sur le même modèle «à distance» que leurs aînés, mais comme leur nom l'indique, ils ne seront pas ouverts à tous, mais réservés à une trentaine de participants sélectionnés. Surtout, les SPOC seront diplômants¹⁴³. » Formeront-ils l'avenir des cours en ligne ?

5.2 La fuite des cerveaux

Nous avons vu à quel point de nombreuses universités des pays du Nord déploient d'importantes mesures pour attirer plus d'étudiantes et d'étudiants internationaux (ÉI). Ces démarches ont d'importantes implications financières : devant les fonds publics qui diminuent, les universités doivent trouver de nouvelles sources de revenus. Les ÉI en seraient l'une des plus importantes. Après leurs études, ces derniers peuvent choisir de s'installer dans leur pays d'accueil. Ils formeraient alors une main-d'œuvre qualifiée qui pourrait même compenser des manques, alors que le vieillissement de la population risque, selon certaines analyses, de causer des pénuries de main-d'œuvre.

Tous semblent gagnants de cet échange : les étudiantes et étudiants d'origine étrangère qui profitent d'excellentes universités et qui se voient offrir des emplois bien rémunérés, et le pays d'accueil qui profite de cet apport pour renforcer son économie. Mais cette constatation empêche de voir une conséquence plus grave : ces personnes proviennent souvent de pays pauvres qui ont grandement besoin de professionnels bien formés et qui se voient privés de forces vives. Les pays les plus riches comblent ainsi leurs pénuries de main-d'œuvre alors que ces

¹⁴⁰ <http://workshop.lemooc.com/fr/compte-rendu/>

¹⁴¹ <http://www.educadis.fr/formation-a-distance/news-formation-elearning/google-se-lance-dans-les-moocs>

¹⁴² http://fr.wikipedia.org/wiki/Conf_%C3%A9rence_TED

¹⁴³ <http://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/apres-les-mooc-decouvrez-les-spoc-le-nouveau-format-de-l-enseignement-a-distance-5798/>

dernières sont beaucoup plus criantes dans le Sud. On qualifie ce phénomène de « fuite des cerveaux », ou d'« exode des cerveaux » (en anglais « brain drain »). Certains parlent même de « pillage des cerveaux » tant cet exode peut devenir néfaste et profite de façon injuste aux pays les plus favorisés.

Le cas de l'Afrique est particulièrement significatif. Selon le chercheur Abdelsam Marfouk, dix pays africains ont plus de 40 % de leur main-d'œuvre hautement qualifiée hors de leur pays : 67 % au Cap-Vert, 63 % en Gambie, 53 % en Sierra Leone. Près d'un chercheur africain sur deux réside en Europe¹⁴⁴. Ce phénomène se reproduit systématiquement, selon d'importantes variables, et affecte même des endroits en apparence privilégiés comme le Québec.

Si bien qu'il faut se questionner sur les effets globaux de la recherche d'ÉI, qu'on peut aussi relier aux politiques d'immigration sélective : dans quelle mesure les avantages économiques se font-ils aux dépens des pays les plus pauvres ? Jusqu'où faut-il pousser la concurrence entre les États pour aller chercher de la « clientèle » étudiante des pays moins riches et émergents ? Certaines règles ne devraient-elles pas être fixées ?

En 2007, une manchette, tirée du rapport 2007 de la Conférence des Nations Unies pour le commerce et le développement (Cnuced) sur les pays les moins avancés, a été largement reprise : « L'Île-de-France compte plus de médecins béninois que le Bénin » ; une seule région parmi les plus prospères de France attire donc en très grande quantité des médecins d'un pays pris avec de graves problèmes de maladie et de pauvreté. Des problèmes du même type touchent de nombreux pays africains et affectent d'autres secteurs, tels le génie et l'informatique. Selon le quotidien algérien El Watan, la fuite des cerveaux aurait causé 40 milliards de dollars de perte à l'Algérie en quatre ans¹⁴⁵. Certes, les expatriés et expatriées font d'importants transferts de fonds dans leur pays d'origine et peuvent donner des sommes considérables à leur famille. Mais cet argent est mal réparti et ne compense pas les inconvénients reliés à l'absence d'une main-d'œuvre particulièrement nécessaire.

Ce phénomène ne touche pas seulement les pays du Sud, et plusieurs États, même parmi les plus riches, craignent de se voir dépouillés de leur main-d'œuvre qualifiée. Au Québec par exemple, il est fréquent de se considérer victimes de l'exode des cerveaux, en particulier vers les États-Unis et le Canada.

Le phénomène de la fuite des cerveaux a d'abord été observé dans les années 1960 et a immédiatement révélé une importante anomalie qui ne s'est pas résolue depuis : alors que les pays du Sud ont le plus besoin d'aide, ce sont eux qui envoient majoritairement leur main-d'œuvre qualifiée dans les pays du Nord. Ceci peut se comparer aux transferts financiers plus importants du Sud vers le Nord à cause du remboursement d'une dette publique endémique. L'accumulation de ces deux problèmes montre à quel point il devient difficile pour ces pays de se sortir de leurs difficultés économiques.

¹⁴⁴ http://www.lemonde.fr/planete/article/2010/09/28/des-pistes-pour-contrer-la-fuite-des-cerveaux-africains_1416988_3244.html
Pour plus de détails : Stella Capuano et Abdeslam Marfouk, *African brain drain and its impact on source countries: What do we know and what do we need to know?* IAB, Institute of Employment Research, Nürnberg, Allemagne, Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique (IWEPS) et Université Libre de Bruxelles, Belgique, mai 2012.

¹⁴⁵ 11 avril 2011.

Encadré 10

Juan Pablo Giraldo**Étudiant en maîtrise en philosophie à l'Université de Montréal**

Il y a des profs extraordinaires en Colombie, mais leurs publications ne sont pas dans les revues, les revues savantes les plus citées, cotées. Il faut se rappeler que la base des critères et les données utilisées qui déterminent les positions dans l'évaluation des universités s'accordent parfaitement à ce que ces universités qui appartiennent aux pays développés produisent.

Pourquoi l'internationalisation profite-t-elle aux pays développés et pas aux autres? Les personnes veulent sortir de leur pays, de la Colombie par exemple, mais pas pour y retourner. Profiter des cerveaux c'est bon pour l'économie des pays développés, pas pour les autres.

5.3 L'anglais, langue véhiculaire

Car une langue, bien entendu, ce n'est pas uniquement un ensemble de règles grammaticales ou un vocabulaire. C'est une étincelle de l'esprit humain, le véhicule grâce auquel l'âme de chaque culture parvient au monde matériel. Chaque langue est une forêt ancienne de l'intelligence, une cascade de pensées, un écosystème de possibilités spirituelles¹⁴⁶. Wade Davis, Pour ne pas disparaître

L'internationalisation pose un problème immédiat : celui de la langue d'usage. S'il existe environ 6000 langues dans le monde, 86 % de la population mondiale s'exprime en 48 langues, qui occupent une position dominante sur les autres. Mais 48 langues, c'est encore beaucoup, et cette diversité complique la mobilité des étudiantes, des étudiants et celle des enseignantes et des enseignants. Qui pourrait envisager d'entreprendre des études supérieures dans un pays dont on ne parle pas la langue ?

L'anglais s'est bien sûr imposé comme unique langue internationale, ce qui se reflète particulièrement dans l'enseignement supérieur. Ce choix pose sa part de problèmes : il avantage outrageusement tous ceux et celles dont c'est la langue maternelle ; il réduit la diversité intellectuelle et amène un plus grand conformisme ; il impose la culture anglo-saxonne qui devient alors inévitablement une référence internationale, aux dépens de toutes les autres cultures. De plus, il s'ensuit une absence de réciprocité dans les échanges : alors que les étudiantes et étudiants viennent de partout dans le monde pour étudier dans les pays anglo-saxons, le cas inverse est rare.

Les pays anglo-saxons en profitent pleinement : ce sont eux qui militent de la façon la plus active pour la marchandisation de l'éducation, sachant qu'ils seront les premiers à en profiter, et que leurs produits et services auront au départ un avantage considérable face à leurs concurrents. Voilà pourquoi des pays comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande ont ouvert un lucratif marché dans l'enseignement supérieur transfrontalier, et qu'ils ont fait de nombreuses pressions pour le libéraliser de plus en plus.

¹⁴⁶ Wade Davis, Pour ne pas disparaître. Pourquoi nous avons besoin de la sagesse ancestrale, Paris, Albin Michel, 2011, p. 12.

Les pays non-anglophones se trouvent dans une situation difficile : s'ils cherchent à ouvrir davantage leurs universités aux ÉI, faut-il, pour les attirer en grand nombre, offrir des cours en anglais ? C'est ce qu'a fait la France, entre autres pays, par son projet de loi sur l'éducation supérieure, qui permet désormais de donner aux étrangers un enseignement en anglais plutôt qu'en français. Cette loi, très controversée, non seulement réduit l'importance du français, mais répond à un objectif purement mercantile d'attirer au pays un plus grand nombre d'ÉI. La France suit ainsi une tendance très forte à l'échelle internationale. Au Québec, une controverse a surgi quand une offre de cours donnés en anglais dans certaines universités francophones a été mise au grand jour. On a vu précédemment que les universités anglophones reçoivent beaucoup plus d'étudiantes et d'étudiants internationaux que les universités francophones. Dans le réseau collégial, certains cégeps offrent des programmes bilingues. Ces agissements fragilisent tous les efforts qui sont faits par plusieurs établissements pour s'assurer que l'accueil des ÉI inclue la possibilité de s'insérer dans une démarche de francisation.

Dans *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, mondialisation*, l'OCDE n'envisage cependant pas une hégémonie totale de l'anglais. Le poids démographique de certaines langues, comme le mandarin et l'hindi, leur accordera une place importante dans l'avenir. De plus, un processus de régionalisation déjà bien en cours assure la survivance de certaines langues, comme l'espagnol en Amérique latine, l'arabe au sud et à l'est de la Méditerranée et le français en Afrique de l'Ouest. L'OCDE considère aussi que l'anglais puisse devenir la langue des sciences pures, alors que les sciences sociales et les lettres resteront ouvertes à la diversité linguistique.

L'OCDE constate une américanisation des études supérieures, qui se vérifie par le fait que le modèle des universités américaines s'impose de plus en plus dans le monde. Ceci s'explique en partie parce que le système étatsunien est « le grand gagnant dans la mobilité des cerveaux », ce qui le rend plus attrayant. Les palmarès des universités, qui donnent les meilleures places aux établissements étatsuniens, viennent accentuer ce pouvoir d'attraction. Si bien que les autres universités sont tentées de suivre le même modèle pour soutenir la concurrence.

Peu de gens s'alarment de l'uniformisation des études supérieures qui résulte en grande partie de cette américanisation et de la prédominance de l'anglais. Le linguiste français Claude Hagège est cependant l'un des critiques les plus avisés de cet état des choses. Pour lui, le passage à l'anglais dans les universités a des motifs purement commerciaux, ce qui empêche leur direction de vérifier si cette tendance répond à une véritable nécessité. Cette logique correspond aussi à l'imposition d'une pensée unique, qui est une profonde atteinte à la nature même des études supérieures.

Le monopole de l'anglais a beaucoup d'effets négatifs, surtout sur la recherche, ce qui se reflète inévitablement dans l'enseignement. Il entraîne une « vassalisation » à l'empire économique américain et une soumission à l'idéologie néolibérale, qui a choisi l'anglais comme langue véhiculaire. Hagège déplore que les publications en d'autres langues que l'anglais soient occultées et ne bénéficient pas d'un rayonnement suffisant. Pour être lus, les chercheuses et chercheurs soumettent donc leurs textes à des publications scientifiques anglo-saxonnes, qui peuvent ainsi accepter ou refuser des articles dans tous les domaines de la science. Selon Hagège, « le monopole de l'anglais dans les publications et les rencontres scientifiques constitue l'équivalent d'une taxe sur la recherche¹⁴⁷ », puisque les membres des comités de lecture ont

¹⁴⁷ Claude Hagège, *Contre la pensée unique*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2012, p. 114-115.

accès à des résultats qu'ils peuvent plagier, transformer ou dont ils s'inspirent, ce qui leur donne des avantages considérables. De plus, les chercheuses et chercheurs doivent admettre « implicitement comme décisifs les critères fixés par les revues anglophones pour la présentation et l'évaluation de la recherche, ainsi que pour le système de citations¹⁴⁸ ». L'enseignement qui découle de ces recherches se trouve alors tout autant biaisé.

Le passage à l'anglais affaiblit le travail de celui ou celle dont ce n'est pas la langue maternelle, et cela autant dans l'enseignement que dans la recherche. Hagège considère que la rigueur du scientifique est sérieusement compromise « lorsque ce dernier emploie une langue qui ne lui est pas aussi naturelle, en eût-il une connaissance correcte. Il va donc être conduit à simplifier ou à priver de ses nuances les plus fines son mode de raisonnement et de présentation, ce qui ne peut produire que des effets négatifs, en particulier quand le sujet traité est complexe¹⁴⁹. »

Il prône la coexistence d'« îlots universels » et considère que le savoir se développe davantage non pas lorsqu'il est centralisé et lié à une seule langue, mais lorsqu'il fructifie dans plusieurs pôles. Tant la connaissance que l'enseignement ont tout à retirer d'une plus grande diversité.

Au Québec, même si plusieurs institutions se font connaître en valorisant leur caractère francophone, la tentation d'offrir des cours en anglais est toujours plus grande, surtout pour satisfaire les étudiantes et les étudiants de l'étranger qui ne maîtrisent pas le français : « l'importance de la langue française revendiquée par les acteurs québécois peut tout à fait aller de pair avec la défense de l'anglicisation des programmes par les mêmes acteurs comme stratégie de recrutement intensif dans les BRIC¹⁵⁰ ». La tendance est particulièrement forte dans les cours de gestion et d'administration, disciplines dans lesquelles l'anglais s'impose tant au Québec qu'en France, entre autres.

5.4 Palmarès des universités

La compétition est souvent saine lorsqu'elle permet le dépassement de soi. Elle devient toutefois inappropriée lorsqu'elle se transforme en une obsession, et carrément dangereuse voire même immorale lorsqu'elle pervertit la mission première d'une activité au point de s'imposer non plus comme un moyen, mais comme une fin.

Or, l'organisation du système universitaire nous laisse croire, par l'intérêt marqué qu'il porte aux palmarès et classements de ses composantes, qu'elle s'est engagée dans

une compétition folle qui n'a pas lieu d'être. La concurrence à laquelle se livrent les universités a-t-elle un sens ? Qui gagne vraiment à vouloir couronner certaines universités championnes ? Comment procède-t-on aux évaluations que cela suppose ?

Ce désir toujours plus grand de classer les universités est un symptôme de plus de leur marchandisation. Les universités sont désormais des produits de consommation dont on doit pouvoir reconnaître la valeur, et à l'heure où plusieurs d'entre elles se

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 116-117.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 121.

¹⁵⁰ Stéphanie Garneau et Caroline Bouchard, « Les légitimations complexes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : le cas de la mobilité des étudiants maghrébins en France et au Québec », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 42, n°2, automne 2013, p. 201-239 <<http://www.erudit.org/revue/cqd/2013/v42/n2/1020608ar.html>>.

livrent une féroce concurrence pour séduire une « clientèle » internationale, les palmarès facilitent les choix. Mais à quel prix ?

Des palmarès à la gloire des universités anglo-saxonnes

Il n'y a pas si longtemps, les médias québécois titraient que trois universités québécoises se classaient dans un prestigieux palmarès des universités, le QS World University Ranking. Si McGill y occupe une place très respectable, au 18^e rang, l'Université de Montréal et l'Université Laval font un peu moins bonne figure, occupant respectivement le 114^e et le 324^e rang. Connaissant bien ces trois universités, et leurs autres « compétitrices » québécoises, toutes honorables, il est légitime de se demander d'où viennent de telles disparités entre elles dans ce classement.

Il faut dire que les universités anglo-saxonnes triomphent : elles occupent les 12 premières places et 19 des 20 premières places. D'autres palmarès, tout aussi suivis, dont le Times Higher Education World University Ranking, arrivent à des résultats similaires (21 des 22 meilleures places sont occupées par les universités anglophones). On se demande comment l'Allemagne, la France ou le Japon arrivent à être si performants, s'ils sont dotés de piètres universités, incapables de prendre place parmi les meilleures.

En y regardant de plus près, on constate que les critères d'évaluation de ces palmarès peuvent aisément susciter la controverse. Parmi les plus importants : la

réputation qui, par un effet de surenchère, renforce les universités qui en ont déjà une très bonne. Ou encore, le nombre de citations d'articles publiés ; pour ne pas trop s'empêtrer dans la multitude, seuls les articles écrits en anglais sont comptabilisés !

En fait, les critères varient passablement d'un palmarès à l'autre, pour des résultats relativement similaires : on peut tenir compte, par exemple, du nombre de prix Nobel parmi le personnel enseignant, du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux ou du volume de la recherche. Étrangement, la qualité de l'enseignement ne semble pas un critère à prendre en compte.

Quels que soient les critères sur lesquels sont basés ces palmarès, il est difficile de croire qu'ils puissent refléter la complexité et la multiplicité des enjeux en éducation supérieure. Ils prennent aussi pour acquis que l'université forme un tout. Peu importe si la qualité varie énormément d'un département à l'autre, d'un groupe de recherche à l'autre au sein d'une même université, il existe un verdict incontournable : votre université occupe un rang bien déterminé – une vérité solide comme le roc.

Pourtant, appliquer de pareilles évaluations tendancieuses à une institution qui a le devoir d'enseigner la rigueur et la précision scientifique est pour le moins paradoxal – sauf peut-être dans une logique marchande ! Ce qui n'empêche pas les résultats d'être affichés et considérés, et les universités gagnantes de s'en enorgueillir.

Le modèle *canadian*

Chaque année la FNEEQ reçoit un questionnaire de la revue *Maclean's* l'empressant de se prononcer sur la réputation de soixante-deux universités canadiennes. Ce questionnaire est envoyé à des chercheuses et des chercheurs ainsi qu'à des membres du personnel administratif

d'université, à des orienteuses et orienteurs d'école secondaire et de cégep, à des dirigeantes et dirigeants d'entreprise, à des agentes et agents de recrutement et à des cadres supérieurs.

Il concerne rien de moins que la « qualité globale » des institutions, que l'on doit évaluer par quatre choix de réponses : excellent, très bon, satisfaisant, ou a besoin de s'améliorer. Par la suite, les répondantes et répondants sont invités à attribuer une cote relative à l'innovation sur les plans institutionnel et social. Finalement, elles et ils doivent choisir trois universités qui, à leur avis, sont les « leaders de demain ». On comprend tout le sérieux de l'affaire lorsque la revue informe les personnes sondées que l'opération de classement ne leur prendra que cinq minutes ! Le questionnaire ne comporte pas de questions ouvertes et l'absence de nuance dans les possibilités de réponses montre encore une fois le manque d'objectivité de l'opération.

Parmi les autres critères d'évaluation, le palmarès de la revue *Maclean's* utilise le nombre d'étudiantes et étudiants par professeure ou professeur, le nombre de prix prestigieux remportés par les étudiantes et étudiants, les ressources financières de l'université, le budget des services aux étudiants. Les universités francophones ne sont pas gagnantes à ce jeu : l'Université de Montréal et l'Université Laval atteignent seulement le 12^e rang alors que McGill trône au premier.

La revue *L'actualité* a renoncé depuis 2008 à son « fameux » palmarès des écoles, fortement critiqué pour ses effets néfastes sur les perdants – toutes les écoles qui n'occupent pas les premiers rangs! – et son manque de rigueur. Personne ne le regrette. Devant l'impossibilité de classer scientifiquement les universités, et devant la futilité de ce genre d'exercice, nous ne voyons pas l'intérêt à poursuivre ce genre de pratique.

Une évaluation, tout de même

Les universités québécoises, en dépit de tels classements, ne sont pourtant pas laissées à elles-mêmes. Des mécanismes de surveillance et d'évaluation, tant internes qu'externes, sont déjà déployés. Qu'il s'agisse des comités de révision de programmes, de la Commission des études du Conseil universitaire ou du Conseil d'administration, le personnel enseignant, les étudiantes et étudiants, ainsi que les autres membres de la communauté jouent un rôle actif dans l'évaluation, mais aussi dans l'ajustement et la bonification des différents programmes et de l'organisation générale de l'université.

Cette dynamique de surveillance interne repose sur la collégialité, un concept cher aux campus québécois, car c'est la

gouvernance collégiale qui distingue, entre autres, les universités de l'entreprise privée. C'est aussi cette collégialité, à tous les niveaux, qui assure que celles et ceux qui font l'université sont aussi les mieux placés pour l'évaluer et l'améliorer. Il existe en plus d'autres mesures de reddition de compte. Citons par exemple le guide d'application de la politique de la CREPUQ¹⁵¹ relative à l'évaluation périodique des programmes et l'examen des états financiers par l'Assemblée nationale.

La qualité de nos universités se voit surtout attestée par les compétences et la qualité des diplômées et diplômés qu'elles forment. Ce qui ne semble pas faire de doute, étant donné leur contribution importante à la société québécoise.

¹⁵¹ Aujourd'hui, le Bureau de coopération interuniversitaire.

5.5 L'interculturalisme

Pourquoi une pédagogie interculturelle ?

Le monde dans lequel nous vivons nous pose chaque jour de nouveaux défis auxquels la pédagogie ne peut pas rester étrangère. Si nos sociétés sont en train de devenir toutes interculturelles, ces phénomènes portent en eux un très grand potentiel de violence et sont placés sous le signe de l'exclusion d'un très grand nombre. Parmi les questions clés auxquelles doit faire face ce nouveau millénaire figurent en premier rang (...) celles de nouvelles formes de civilité et de citoyenneté, de nouvelles formes de participation, qui puissent permettre de lutter contre les discriminations, les intolérances et les multiples formes de racisme¹⁵².

Objectifs visés par une formation internationalisée au Québec

En 2013, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a poursuivi ses travaux sur l'internationalisation en se penchant sur la réalité des cégeps et sur le volet d'enseignement ; il s'est interrogé sur les fondements de la démarche pédagogique d'internationalisation de la formation. Voici ce qu'il propose comme objectifs¹⁵³:

- Développer des compétences internationales et interculturelles;
- Développer les aptitudes nécessaires pour assumer un rôle de citoyen dans une société de plus en plus diversifiée sur le plan des origines culturelles;
- Développer des habiletés de communication interculturelle;
- Situer ses apprentissages dans leur contexte culturel;
- Développer ses compétences générales : capacité d'analyse, esprit critique et ouverture aux autres.

Afin de permettre l'égalité des chances entre tous les étudiantes et étudiants, le Conseil souhaite aussi que soit faite la « promotion de la diversité culturelle » et que les établissements puissent « répondre aux attentes des étudiants locaux et internationaux¹⁵⁴ ».

Comment concevoir une pédagogie de l'interculturel ?

La pédagogie interculturelle doit être conçue comme un outil de réflexion et de pratiques qui vise une prise de conscience et une prise de position, afin d'œuvrer pour une plus grande responsabilité envers nous-mêmes et envers les autres¹⁵⁵.

¹⁵² *La pédagogie interculturelle: Revoir nos approches et définir des objectifs essentiels*, Atelier animé par Silvia Costanzo et Linda Vignac. Source : Actes du VIII^e Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève – 24-28 septembre 2001, sur le site : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

¹⁵³ *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (2013)* : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0479.pdf>.

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ *La pédagogie interculturelle: Revoir nos approches et définir des objectifs essentiels*, Atelier animé par Silvia Costanzo et Linda Vignac. Source : Actes du VIII^e Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève – 24-28 septembre 2001, sur le site : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

Pour ce faire il faut d'abord s'interroger, selon Silvia Costanzo et Linda Vignac, sur ses propres pratiques éducatives et développer un regard critique envers soi-même¹⁵⁶. Il faut aussi prendre conscience de ses propres valeurs et croyances, pour les relativiser afin d'apprécier et respecter les différences. Le guide *Ici, tout le monde est bienvenu*, produit par The Alberta Teacher's Association, est une petite découverte qui donne d'excellents exemples de pratiques pédagogiques innovatrices pour confronter les iniquités et les idées reçues afin de créer des classes inclusives. Comme principe premier, les auteurs expliquent que pour être crédible dans une classe interculturelle, une enseignante ou un enseignant doit d'abord comprendre sa propre identité culturelle¹⁵⁷ :

La culture sous-tend votre vision du monde et influence vos actions et votre compréhension des gens autour de vous. Elle influe sur vos pensées et vos comportements, et est à la base de vos préjugés et actes discriminatoires. Se développant au fil du temps, l'identité culturelle est façonnée par le sexe, la race, l'orientation sexuelle, l'idéologie, la nationalité, la religion, le métier, la langue et les relations; autrement dit, par l'ensemble des expériences de la vie¹⁵⁸.

La pédagogie interculturelle doit donc mettre en œuvre une variété de techniques choisies en fonction du but à atteindre pour le développement d'une sensibilisation chez les enseignantes et les enseignants d'abord, puis ensuite, chez les étudiantes et les étudiants. Tout comme le fait si bien la pédagogue, dans le film *La classe de Madame Lise*¹⁵⁹, afin d'engendrer une conscience des différentes visions du monde, favoriser l'ouverture d'esprit et suspendre les jugements de valeur. Pour développer une attitude de tolérance, les enseignantes et enseignants doivent donc travailler activement à la déconstruction de stéréotypes afin de susciter un climat d'appartenance!

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁵⁷ Pour comprendre son développement identitaire, on propose de faire un arbre de vie : Dans cette activité, vous devez utiliser la métaphore de l'arbre pour explorer les divers événements et expériences qui ont façonné votre identité. L'idée d'utiliser la métaphore de l'arbre vient de Merry Merryfield, professeure en éducation à l'Université d'Ohio State. (p.2)

¹⁵⁸ *Ici, tout le monde est bienvenu. Enseigner dans une classe interculturelle* : (2012 : .1)
<http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human-Rights-Issues/MON-3F%20%20Ici,%20tout%20le%20monde%20est%20le%20bienvenu.pdf>.

¹⁵⁹ Voir le descriptif du film : http://www.f3m.ca/medias/images/pdf/PK_Classe_de_madame_Lise.pdf.

CONCLUSION

Depuis au moins la fondation des universités, moment décisif sur le plan institutionnel, on peut en effet identifier plusieurs mécanismes par lesquels les philosophes, les savants et enfin les scientifiques, ont transcendé leur localité pour faire exister un espace international de réflexion et d'activité scientifique¹⁶⁰.

Yves Gingras

L'internationalisation représente un défi considérable pour les établissements d'enseignement supérieur, au Québec et ailleurs dans le monde. La tendance semble si forte, si incontournable que le comité école et société se demande comment en saisir toutes les implications et s'il est encore possible d'en influencer la direction. Certes, l'enseignement porte d'emblée une dimension internationale. Lors de sa conférence dans le cadre de la préparation des États généraux de l'enseignement supérieur, Yves Gingras disait qu'en raison de son intérêt pour le développement des savoirs et le partage des connaissances, le milieu universitaire (et par extension le monde de l'enseignement supérieur) est nécessairement inscrit dans une perspective internationale. L'analyse des différents textes que nous avons lus pour cette recherche nous a permis de mieux comprendre les principales tendances actuelles de l'internationalisation de l'éducation et de réfléchir à leurs conséquences, en les considérant selon les grandes orientations de la FNEEQ.

Sans avoir l'ambition de faire le tour complet des questions, conscientes et conscients que plusieurs aspects restent à aborder, nous avons cependant jugé nécessaire de proposer certaines orientations qui pourront guider nos syndicats dans leurs réflexions et dans les décisions qu'ils auront peut-être à prendre. L'esprit qui nous a guidés dans la détermination des recommandations que nous présentons est celui de la recherche du consensus. En effet, nous cherchons à ce que la fédération dégage le plus possible d'accords sur ce phénomène complexe et tentaculaire.

Nous regroupons ces analyses en trois parties. D'abord, nous visons à dégager le modèle politique et pédagogique dont la FNEEQ devrait faire la promotion. Puis, nous clarifions les ajustements dans les conditions de travail qui devraient être réalisés afin de tenir compte de l'impact de l'internationalisation dans nos tâches enseignantes. Finalement, nous traitons de l'enjeu des droits de scolarité et de la mobilité étudiante.

¹⁶⁰ Yves Gingras, *Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 141-142, mars 2002. Science. pp. 31-45.

Dans quel cadre situer l'internationalisation de l'éducation?

L'internationalisation est une composante élémentaire de l'éducation. Le savoir n'a pas de frontières et il se nourrit d'échanges multipliés entre des gens de tous les pays. Aujourd'hui, avec les moyens de communication qui se sont développés exponentiellement, avec les voyages qui sont plus faciles et sécuritaires que jamais, l'éducation ne connaît plus de frontières. En fait, l'internationalisation de l'éducation a pris une telle ampleur qu'elle concerne désormais directement tous les établissements d'éducation supérieure.

Il peut être alléchant pour plusieurs (établissements d'enseignement, entreprises, gouvernements, etc.) de tirer des avantages financiers de ces échanges internationaux. L'éducation peut devenir un commerce très lucratif : elle permet de vendre des cours, du matériel scolaire, des expertises; des secteurs de l'éducation publique peuvent être scindés dans le but de les confier à la pièce au secteur privé, comme l'administration des écoles. Alors que le néolibéralisme s'est imposé partout, les institutions d'enseignement supérieur adoptent de plus en plus les principes de la Nouvelle Gestion publique, qui applique les méthodes de gestion du secteur privé aux institutions publiques. Celles-ci doivent viser une bonne « gouvernance », ce qui implique de prioriser l'efficacité, la rentabilité et la reddition de compte. Cette approche managériale, utilitariste, axée sur la concurrence entre les institutions, s'oppose à celle de la FNEEQ, basée sur la collégialité, l'autonomie professionnelle, la solidarité et la gratuité de l'accès au savoir.

L'approche marchande a aussi un effet très important d'uniformisation de l'enseignement. La rentabilité devient le prétexte pour réduire l'offre de cours. La tentation de privilégier des cours conçus en fonction des besoins du marché devient grande. Certaines disciplines sont nettement défavorisées : les sciences humaines, l'enseignement des arts, la philosophie. Négliger de pareils apprentissages est la preuve d'une vision

étriquée de l'enseignement et dangereuse pour la transmission des connaissances, ainsi que pour l'acquisition d'une culture générale, riche de tous les savoirs de l'humanité, et nécessaire pour une juste compréhension de ce que nous sommes.

De plus, l'adoption de l'anglais comme langue quasiment unique de l'internationalisation de l'éducation contribue beaucoup à réduire la diversité des enseignements. Chaque langue véhicule une vision particulière du monde, ce qui contribue à la diversité des points de vue qui se confrontent et permettent de développer de nouveaux savoirs. L'omniprésence de l'anglais donne aussi de nombreux avantages à celles et ceux dont c'est la langue maternelle : ils contrôlent les revues qui font la réputation internationale des chercheuses et des chercheurs, ils occupent une position favorable qui vient fausser une concurrence déjà nocive entre les établissements. Certaines universités rivalisent, entre autres, afin d'occuper les places dominantes dans les palmarès des universités. Ceci ne reflète pas la réelle diversité du monde des études supérieures.

L'une des manifestations les plus importantes de la Nouvelle Gestion publique en éducation est le recours à des mécanismes d'assurance qualité. Cette dernière est soutenue par les grandes organisations internationales, principalement l'UNESCO et l'OCDE. De plus, dans la foulée du Processus de Bologne, concernant l'harmonisation du

système d'enseignement supérieur européen, la transnationalisation de l'enseignement accentue les pressions en faveur des mécanismes d'équivalence et de qualité. Au Québec, dans les universités, des mécanismes règlementaires et qualitatifs existent déjà pour témoigner de la qualité des formations.

Au collégial, la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) s'est aussi lancée dans la mise en place de l'assurance qualité, malgré de fortes réserves dans le milieu, notamment de la part des enseignantes, des enseignants et de leurs instances syndicales. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, la CEEC devient le moyen de garantir l'excellence des programmes d'études collégiaux et l'argument de vente de ceux-ci aux effectifs internationaux.

En enseignement supérieur, le modèle de l'assurance qualité ne nous semble pas adéquat : il favorise la concurrence entre les institutions publiques, est lourdement bureaucratique, exclut les enseignantes et les enseignants, limite la réalité complexe de l'éducation à des critères comptables et vérifiables. La FNEEQ a manifesté à plusieurs reprises son désaccord avec l'instauration des mécanismes d'assurance qualité. L'internationalisation de l'éducation ne doit donc pas servir de prétexte à la standardisation ni à l'instauration de l'assurance qualité dans nos établissements d'enseignement.

De la même manière, la soumission de programmes d'études universitaires et collégiaux à des agences d'agréments est aussi utilisée comme argument de vente à l'international. Ces agences ne sont rien d'autre que des agences d'assurance qualité plus souvent qu'autrement privées et indépendantes du monde de l'éducation. Au lieu de certifier l'institution

elle-même, le recours à l'agrément certifie que le contenu des programmes correspond aux normes de la profession ou de l'industrie. Ce recours conduit aux mêmes conséquences que les autres agences d'assurance qualité : la soumission des contenus des programmes aux impératifs professionnels, la standardisation des contenus, la course aux accréditations et l'absence de reconnaissance de la compétence enseignante dans la détermination des contenus et des méthodes.

L'internationalisation de l'éducation reste un modèle très séduisant : profiter d'échanges internationaux, aller apprendre à l'étranger et accueillir des étudiantes et des étudiants d'une grande diversité de pays sont une source indéniable d'enrichissement. En outre, il faut louer le potentiel libérateur et autonomisant de ce type d'échanges et souhaiter qu'il soit accessible au plus grand nombre. Par contre, pour garantir à ces échanges leur plein potentiel, il importe qu'ils soient organisés adéquatement : il est essentiel que les étudiantes et les étudiants internationaux (ÉI) soient bien accueillis, qu'ils puissent bien s'intégrer à leur société d'accueil et profiter d'échanges stimulants, tant pour elles et eux, que pour les personnes qui les reçoivent. Dans ces structures d'accueil, il faut penser au logement, à l'aide pédagogique, à la maîtrise de la langue, à des cours où la présence des ÉI est prise en compte, à des mécanismes favorisant les échanges culturels. Il est nécessaire que l'accueil de ces étudiants et étudiantes soit planifié avec soin dans tous ses aspects et qu'il puisse profiter d'un financement adéquat, sans lequel ces structures d'accueil ne peuvent se mettre en place de façon vraiment fonctionnelle.

Le modèle à privilégier par la FNEEQ devrait tenir compte du fait que tous les cégeps et toutes les universités ne vivent pas la même situation. En effet, il y a des cégeps et des universités en région pour qui la question du recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux devient une condition pour assurer la survie de certains programmes quand ce n'est pas de l'institution elle-même. Ces établissements se situent dans des régions aux prises avec des baisses démographiques rendant plus difficile le maintien des institutions d'enseignement supérieur. Nous sommes d'avis que le modèle d'internationalisation dont la

fédération doit faire la promotion doit tenir compte de ces disparités. Nous estimons que le gouvernement québécois devrait mettre sur pied des incitatifs, notamment sous forme de bourses pour encourager les ÉI à fréquenter des établissements à l'extérieur des grands centres urbains. Si le recours au recrutement d'ÉI est une des manières de soutenir des établissements dont la survie est menacée, il faut toutefois reconnaître la limite de ce moyen. En effet, il faut tenir compte du fait que le bassin d'ÉI est limité, la proximité de l'établissement étant le premier facteur du choix d'une maison d'enseignement.

Quel rôle revendiquer pour les enseignantes et les enseignants en matière d'internationalisation de l'éducation?

La question des conditions de travail des enseignantes et des enseignants s'est immédiatement posée lors de la conception de cette étude. Le développement d'activités internationales repose en grande partie sur la volonté et le travail bénévole d'enseignantes et d'enseignants. Il faut reconnaître cet état de fait et féliciter l'implication extraordinaire et pas toujours prise en compte du travail enseignant. Toutefois, il faut rappeler que nos conventions collectives sont peu ou pas adaptées aux activités internationales que les enseignantes et enseignants réalisent et initient la plupart du temps sans que cela ne leur soit reconnu.

La section sur les conditions de travail le montre d'une manière évidente. Il est nécessaire de procéder à des ajustements dans les conventions collectives puisque, sans inscription formelle, l'arbitraire devient rapidement la règle. Par exemple, il serait intéressant de caractériser les diverses structures des cours actuels offerts à l'international : cours préenregistrés ou de programmes d'études, plans et notes de cours développés par les enseignantes et les enseignants en emploi dans un établissement et exportés (plutôt « vendus ») à l'étranger par l'employeur. La plupart des conventions collectives sont muettes sur les conditions de travail qui comportent un certain élément d'extranéité, à l'exception du remboursement de frais de déplacement et de séjour, quand ces dispositions existent.

Nous nous inquiétons de la venue d'une nouvelle iniquité. En effet, l'accès aux développements d'activités internationales, notamment la recherche, semble exclure les personnes chargées de cours. En l'absence de cette bonification expérientielle, les professeures et professeurs permanents seront privilégiés dans cette mouvance de l'internationalisation. Il faut alors s'assurer que la recherche à l'international, valorisée comme orientation internationale d'échanges, s'applique à tout le corps enseignant collégial et universitaire.

Par ailleurs, nous sommes conscientes et conscients que les règles de la négociation sont complexes. C'est pourquoi nous estimons qu'en la matière, il y aurait peut-être lieu de mettre en commun des clauses types qui pourraient inspirer chacun des regroupements de la fédération.

Par exemple y aurait-il lieu de développer une clause type entourant les éléments contractuels, dont la sécurité des déplacements à l'international ?

L'un des aspects de nos conditions de travail concerne le rôle que nous devrions occuper dans le développement d'activités internationales, à la fois dans le cadre de nos responsabilités collectives et individuelles. Parce que les enseignantes et enseignants sont reconnus comme experts disciplinaires, c'est à elles et eux de déterminer si le recours à des activités internationales, pour ce qui est des compétences ou des contenus de programme, est pertinent et souhaitable.

Comme représentants des enseignantes et des enseignants, les syndicats doivent être impliqués et être consultés dans la détermination des orientations internationales des établissements, tant dans les politiques internationales que dans le développement des politiques interculturelles.

Au-delà de la reconnaissance de l'implication des enseignantes et des enseignants dans les activités internationales, la question se pose des ressources matérielles et financières pour les réaliser. On ne peut pas laisser sans ressources les enseignantes et les enseignants ou les départements qui choisissent par exemple de développer des stages internationaux ou d'accorder une place particulière à la pédagogie interculturelle. Avec la prétendue nécessité de procéder à des coupes justifiées par des mesures d'austérité, gageons que les ressources en la matière seront raréfiées, mais que les demandes seront encore importantes. Or, nous sommes d'avis que si l'État québécois estime nécessaire de s'engager dans un développement accru de l'internationalisation, il doit investir les ressources en conséquence.

Nous considérerons par ailleurs que la source de financement des projets d'internationalisation ne doit pas faire ombrage au financement de l'enseignement « local », mission première des maisons d'éducation.

Quel cadre proposer en matière de droits de scolarité et de mobilité étudiante?

Il existe plusieurs termes pour désigner la diminution relative du financement public de l'enseignement postsecondaire : sous-financement, mal-financement ou même pirouettes comptables. Il est évident que les droits de scolarité exigés pour les étudiantes et les étudiants non-résidents du Québec sont souvent présentés comme une solution à ce manque à gagner. C'est d'ailleurs ce qu'affirmait le ministre François Blais le 30 mars 2015 à l'Assemblée nationale lors du dépôt des crédits en enseignement supérieur : « D'ailleurs, il y a un intérêt pour les universités à aller dans cette direction (recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux) pour aller chercher des nouvelles ressources financières¹⁶¹ ». Ainsi, la présence d'ÉI n'est-elle pas seulement considérée comme un moyen de palier les baisses démographiques ou d'offrir des chances égales de formations aux citoyennes, citoyens du monde. Elle est perçue comme une source de financement de l'enseignement supérieur.

Les universités se sont déjà lancées dans la course au recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux. La Fédération des cégeps en fait maintenant une de ses priorités et souhaite conserver 25 % des droits de scolarité recueillis auprès des ÉI plutôt que les 10 % que le gouvernement lui consent actuellement. L'Association des collèges privés du Québec (ACPQ)

¹⁶¹ http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/assemblee-nationale/41-1/journal-debats/20150330/142845.html#_Toc415583020.

veut, quant à elle, que les établissements puissent fixer eux-mêmes le niveau des droits et les conserver. Même les commissions scolaires font maintenant partie de la course au recrutement international.

Pour les universités, cette source de financement n'a cependant pas le même effet si on choisit la modulation ou la libéralisation. La modulation propose des coûts différenciés de la formation selon les programmes (par exemple des droits de scolarité plus élevés en médecine). Selon nous, elle pose un problème d'iniquité dans l'accès à certaines formations. La libéralisation vise à laisser les établissements libres de percevoir les droits qui leur conviennent. La formation devient alors une marchandise et les établissements entrent en concurrence les uns contre les autres pour accaparer ce qui rapporte le plus, ce qui touche particulièrement le recrutement d'ÉI. La FNEEQ ne saurait entériner cette manière de concevoir l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, la FNEEQ défend le principe de la gratuité scolaire. Ce principe s'applique-t-il aux étudiantes, étudiants non Québécois ? Rappelons que des exemptions sont accordées, entre autres, en vertu de principes humanistes (pour les quelques réfugiées, réfugiés admis), ou en raison de la protection du patrimoine francophone et québécois.

La question des droits de scolarité des ÉI reste très délicate. Faudrait-il donc leur accorder la gratuité scolaire, celle-là même que nous souhaitons pour nos étudiantes et nos étudiants ? Serait-il plutôt préférable de leur faire payer le montant qui correspond à celui qu'ils doivent déboursier pour des études équivalentes dans leur pays d'origine ? Dans le financement des études, comment alors assurer une équivalence entre celles et ceux qui profitent de la gratuité (les pays scandinaves, par exemple) et les autres dont les droits de scolarité sont très élevés (les États-Unis, entre autres) ? Et ces discussions ne peuvent se faire sans tenir compte des politiques d'immigration. Tout cela nous entraîne dans un débat complexe sur lequel il faudra un jour nous pencher.

Enfin, comme nous avons largement souligné les vertus de l'ouverture sur le monde et des rencontres entre individus de diverses cultures, nous voulons que la mobilité internationale ait des chances de profiter à toutes et tous : qu'elle encourage les séjours internationaux autant que l'accueil d'autrui ; qu'elle s'adresse à toute personne intéressée, indépendamment de son statut socio-économique ; qu'elle permette les réseaux de chercheuses et de chercheurs autant que le partage des expériences des enseignantes et des enseignants précaires.

Propositions – dossier internationalisation

Attendu l'importance fondamentale de la coopération et du partage libre et gratuit des connaissances que la FNEEQ oppose à la marchandisation et à la concurrence;

Attendu la nécessité de préserver la diversification des enseignements pour éviter, notamment leur uniformisation et leur soumission à une hégémonie culturelle;

Attendu que la FNEEQ rejette fermement tout recours à des mécanismes d'assurance qualité;

Attendu que l'accueil et l'intégration des étudiantes et des étudiants internationaux doivent se faire de façon adéquate et avec un financement approprié;

Attendu les différences démographiques entre les régions en matière d'internationalisation de l'éducation;

Attendu que les conventions collectives ne sont pas parfaitement adaptées aux diverses réalités de l'internationalisation de l'éducation;

Attendu que l'internationalisation de l'éducation doit se concevoir en collaboration avec les syndicats, les enseignantes et les enseignants, dans le respect de la reconnaissance syndicale, de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle;

Il est proposé que la FNEEQ :

- **Poursuive ses travaux sur l'internationalisation de l'éducation;**
- **Demande un moratoire sur la libéralisation des droits de scolarité et s'oppose à ce que les droits de scolarité des étudiantes et des étudiants internationaux deviennent une source de financement permettant le désengagement de l'État dans le financement de l'enseignement supérieur;**
- **Fasse la promotion de modèles humanistes d'internationalisation de l'éducation fondés sur la coopération, notamment en exigeant :**
 - **Des politiques compensatoires aux baisses démographiques, notamment des mesures incitatives favorisant les régions;**
 - **Que le modèle québécois en enseignement supérieur ne soit pas remis en question;**

Que le gouvernement soutienne et favorise une mobilité bilatérale et qu'il développe des moyens pour que le statut socio-économique des personnes ne soit pas un facteur discriminatoire.

ANNEXE 1 DONNÉES SUR LE RECRUTEMENT DES ÉI – CANADA ET QUÉBEC

Le Canada, mobilité entrante et recrutement

À partir de données de l'OCDE et de Statistique Canada, le Conference Board a fait paraître des analyses sur l'accueil des étudiantes et étudiants internationaux (ÉI), avec des notes pour les meilleures performances. L'Australie est le seul pays à obtenir un A, avec 21,1 % d'ÉI en 2010 dans ses établissements. Le Canada se classe au 11^e rang avec 7,4 % d'étudiantes et d'étudiants provenant d'autres pays, derrière la Grande-Bretagne (2^e rang), l'Autriche (3^e rang), la Suisse (4^e rang), la Belgique (8^e rang) et le Danemark (10^e rang). Le Canada est d'ailleurs accusé d'avoir négligé de mettre en place une stratégie afin d'attirer plus d'ÉI¹⁶². C'est ainsi que certaines provinces performant mieux que le pays : l'Île du Prince-Édouard (14,4 % en 2010), le Nouveau-Brunswick (11,2 %, ce qui lui vaut un C), la Colombie-Britannique (10,5 %) et la Nouvelle-Écosse (8,8 %). Selon ces données, le Québec obtient un C avec 6,7 % derrière l'Ontario (7 : %¹⁶³).

Selon les sources, le nombre d'ÉI inscrits dans un programme universitaire varie de près de 300 000 en 2013 (BCEI) à près de 90 000 en 2014 (AUCC). Cette dernière estimation paraît la plus réaliste mais elle porte la proportion de ces ÉI à « 11 % de la population étudiante à temps plein au premier cycle et près de 28 pour cent de la population étudiante aux cycles supérieurs au Canada¹⁶⁴. » Cette proportion a plus que triplé en 15 ans (BCEI et AUCC, 2014) et le gouvernement canadien souhaite encore la doubler d'ici 2020.

En 2012, 30 pour cent des étudiants étrangers à temps plein et partiel dans les universités canadiennes provenaient de la Chine, soit plus de 39 000 étudiants. Les autres principaux pays d'origine des étudiants étrangers sont la France (avec près de 12 500), les États-Unis (8100), l'Inde (6550) et l'Arabie saoudite (5770). Cinquante-cinq pour cent de tous les étudiants étrangers au Canada sont originaires de ces cinq principaux pays¹⁶⁵.

Enfin:

On observe une concentration dans les programmes de gestion des affaires et d'administration publique (en tête en 2012 avec 25 pour cent des étudiants étrangers à temps plein), l'architecture, le génie et les programmes connexes (18 pour cent), les sciences sociales et du comportement (13 pour cent). La plus grande variation est observée dans le domaine des affaires, de la gestion et de l'administration publique, qui a attiré 17 pour cent des étudiants étrangers en 2000 et 25 pour cent en 2012¹⁶⁶.

¹⁶² Ricketts et Humphries, *op. cit.*, 2015.

¹⁶³ <http://www.conferenceboard.ca.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2048/hcp/provincial-fr/education-fr/intlstudents-fr.aspx?pf=true#top>

¹⁶⁴ AUCC, 2014, *op. cit.*, p.24.

¹⁶⁵ *Ibid*, p.25.

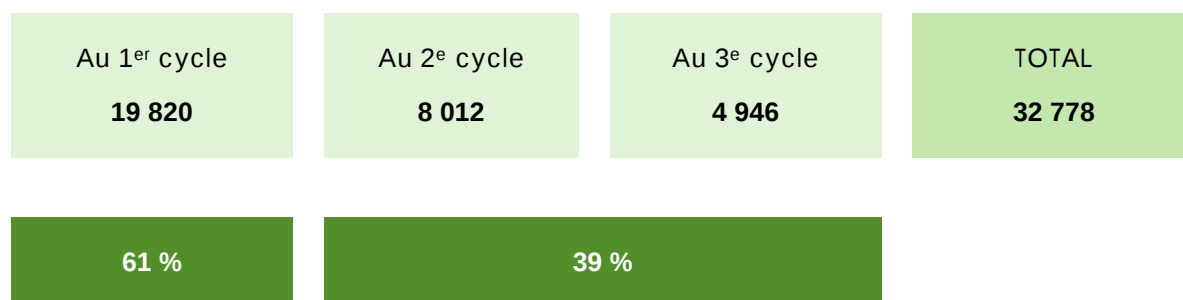
¹⁶⁶ *Ibid*, p.25-26.

Pour acquérir une expérience internationale, les étudiantes et les étudiants canadiens semblent privilégier les études à l'étranger relativement à d'autres formules (stage, programme étude-travail, etc.). Ils sont pourtant relativement peu nombreux à le faire.

Les réponses à l'enquête révèlent que 3,1 pour cent des étudiants à temps plein au premier cycle (ou environ 25 000 étudiants) ont pris part à une expérience internationale pendant l'année scolaire 2012-2013; les pourcentages d'étudiants aux cycles supérieurs ayant étudié à l'étranger sont probablement plus élevés. Pendant cette année, 2,6 pour cent des étudiants à temps plein au premier cycle ont participé à une expérience internationale menant à l'obtention de crédits — une légère hausse par rapport aux 2,2 % de 2006¹⁶⁷.

Le Québec, mobilité entrante et recrutement

La part la plus grande de la mobilité internationale entrante touche surtout le 1^{er} cycle.



SOURCE : MESRS, *Statistiques sur les étudiants internationaux dans le réseau universitaire*, données de l'automne 2013, provisoires.
http://mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/libraries/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_internationaux_universitaire_2013.pdf

Réf. : <http://www.quebec.ca/reseau/international/docs/Fiche1.pdf>

En dépit de l'importance de la mobilité provenant de France, c'est l'anglais qui domine le champ de la mobilité internationale, puisqu'au premier cycle, 46 % des étudiantes, étudiants s'inscrivent dans l'une des trois universités anglophones de la province¹⁶⁸. Pour les trois cycles, la proportion totale pour ces universités anglophones est de 59,7 % dont 86 % des CNRQ¹⁶⁹. En 1970, la proportion était de 75 %¹⁷⁰. McGill accueille 38,9 % des étudiantes, étudiants non-Québécois, dont 60,6 % des CNRQ, tandis que Concordia reçoit 17,6 % de ceux-ci, dont 18,7 % des CNRQ.

Il s'agit, parallèlement, de montrer la part occupée, pour chaque établissement, des effectifs étudiants internationaux et canadiens par rapport à l'effectif total. Alors que celle de la Téléuq est presque nulle, elle s'établit à 51,1 % à l'INRS, à 49,1 % pour McGill et à 47,6 % pour Bishop's.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p.21.

¹⁶⁸ <http://www.quebec.ca/reseau/international/docs/Fiche1.pdf>

¹⁶⁹ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 84.

¹⁷⁰ Nicole Boutin et France Picard (Conseil supérieur de l'éducation), « L'internationalisation des cégeps et des universités au Québec au sein de l'Amérique du Nord : enjeux, bilans, éléments de problématique et orientations », 11e Colloque nord-américain, 25-27 avril 2007, p.3 < <http://www.conahec.org/Documents/Quebec2007/NicoleBoutin&FrancePicard.pdf>

Tableau 1: Part de l'effectif étudiant non québécois dans l'effectif total en 2012-13, selon l'origine et par université¹⁷¹

Institutions	CNRQ	France	Autres ÉI	Total ÉI	Total
Institut national de la recherche scientifique	6,1 %	15,5 %	29,5 %	45,0 %	51,1 %
Université McGill	29,6 %	3,1 %	16,5 %	19,5 %	49,1 %
Université Bishop's	38,3 %	2,0 %	7,2 %	9,3 %	47,6 %
École Polytechnique de Montréal	0,8 %	9,5 %	16,1 %	25,6 %	26,3 %
Université Concordia	9,6 %	2,4 %	11,4 %	13,8 %	23,4 %
HEC Montréal	0,6 %	12,7 %	3,6 %	16,2 %	16,9 %
Université de Montréal	1,7 %	5,1 %	3,4 %	8,5 %	10,2 %
Université du Québec à Chicoutimi	2,6 %	4,2 %	3,1 %	7,4 %	10,0 %
École de technologie supérieure	0,6 %	6,3 %	2,7 %	9,0 %	9,6 %
École nationale d'administration publique	3,1 %	0,4 %	5,0 %	5,4 %	8,5 %
Université du Québec à Rimouski	0,2 %	4,9 %	3,1 %	8,0 %	8,2 %
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	0,3 %	2,6 %	5,2 %	7,8 %	8,1 %
Université du Québec à Montréal	0,5 %	4,5 %	3,1 %	7,6 %	8,1 %
Université du Québec à Trois-Rivières	1,8 %	2,3 %	3,7 %	6,0 %	7,8 %
Université Laval	1,6 %	2,5 %	3,6 %	6,1 %	7,8 %
Université du Québec en Outaouais	3,2 %	1,0 %	3,3 %	4,3 %	7,5 %
Université de Sherbrooke	1,1 %	3,2 %	3,0 %	6,3 %	7,3 %
Télé-université	0,0 %	0,1 %	0,7 %	0,8 %	0,8 %
Total	6,7 %	3,9 %	6,5 %	10,5 %	17,1 %

Données par pays d'origine¹⁷² :

Comme nous l'avons déjà signalé, la France est, de manière disproportionnée, le principal pays d'origine des étudiantes et étudiants étrangers. Sa part totale, par rapport à l'ensemble des pays, est de 38,1 % à l'automne 2013 et sa croissance reste importante depuis 2006 (94,7 %).

Les deuxième et troisième rangs sont occupés par la Chine (avec 8,8 % des effectifs internationaux et 88,5 % de croissance depuis 2006) et les États-Unis (avec 8 % des effectifs internationaux mais une décroissance depuis 2006), puis sous 3,5 %, la part occupée par l'ensemble des autres pays n'est pas aussi significative. Notons néanmoins la croissance fulgurante des étudiantes et étudiants provenant de ces pays depuis 2006 : l'Arabie saoudite (+263,3 %), l'Inde (+200 %), l'Iran (+149,9 %), l'Algérie (+136 %).

¹⁷¹ Tremblay et Roy, *op. cit.*, 2014, p. 86.

¹⁷² Source : *Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté*. Trimestres d'automne : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_internationaux_Universitaire_2013.pdf (consulté le 26 novembre 2014).

ANNEXE 2 POLITIQUES DE DROITS DE SCOLARITÉ POUR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS NON-RÉSIDENTS DU QUÉBEC

Le montant exigé des CNRQ comprend les frais de scolarité de base auxquels s'ajoute un montant forfaitaire calculé à partir de la moyenne des frais de scolarité dans les universités canadiennes (à l'exception de celles du Québec). « En 2014-2015, le montant forfaitaire est de 4359 \$ et les droits de scolarité totaux s'élèvent donc à 6632 \$ pour 30 crédits universitaires¹⁷³. » Une part de ce montant forfaitaire n'est pas récupéré par le gouvernement. Cette part, qui ne peut excéder 10 %, est fondée sur les dépenses des universités pour financer les coûts de promotion, de recrutement et d'encadrement des étudiants étrangers. C'est sur elle que comptent les universités pour bonifier leurs revenus¹⁷⁴.

Pour ce qui est des ÉI, ils sont visés par deux aspects, l'un réglementé, l'autre déréglémenté depuis 2008. L'aspect réglementé est intéressant, puisqu'il vise à faire payer la réalité du coût des frais engagés ou des coûts de formation. Il correspond ainsi à la subvention moyenne accordée pour l'enseignement, le soutien à l'enseignement et à la recherche, ainsi que l'entretien des terrains et bâtiments.

Frais de scolarité des ÉI¹⁷⁵

En ce qui concerne les frais de scolarité réglementés, pour 2014-2015, en ajoutant les droits de base aux montants forfaitaires, les droits de scolarité totaux exigés des ÉI sont les suivants :

- au 1^{er} cycle :
 - o 14 150 \$ pour les activités correspondant aux familles de financement suivantes : les sciences humaines et sociales, la géographie, l'éducation, l'éducation physique et les lettres ;
 - o 15 777 \$ pour les autres familles disciplinaires réglementées ;
- Au 2^e cycle : 14 150 \$;
- Au 3^e cycle : 12 726 \$.

L'aspect déréglémenté concerne six disciplines du 1^{er} cycle : administration, droit, génie, mathématique, informatique et sciences pures. Pour celles-ci, les établissements peuvent imposer n'importe quelle somme forfaitaire, mais pas moins que ce qui est exigé pour les disciplines réglementées.

À compter de 2014-2015, le Ministère n'accorde plus la subvention à l'enseignement¹⁷⁶ pour ces familles disciplinaires et ne récupère plus de montants forfaitaires, mais il continue de verser les subventions pour le soutien à l'enseignement et à la recherche, pour l'entretien des terrains et bâtiments, ainsi que toutes les autres

¹⁷³ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 88.

¹⁷⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec Année universitaire 2014-2015*, Québec, 2014

¹⁷⁵ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 89.

¹⁷⁶ Une manière de réduire le financement de l'enseignement (prof et cc).

subventions applicables¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Tremblay et Roy, 2014, *op. cit.*, p. 89.

Sept établissements se sont prévalus du privilège de la dérèglementation, les autres n'ayant exigé qu'une majoration de 10 % du montant forfaitaire autorisée dans les disciplines réglementées : Concordia, McGill, l'Université Laval, l'Université de Montréal et HEC Montréal. L'UQAM et la Téléuq s'en prévalent seulement pour les disciplines administratives et McGill se démarque avec les frais les plus élevés (35 250 \$¹⁷⁸).

Une proportion significative d'ÉI (49,0 % dont 70 % sont Français) et d'étudiantes, étudiants CNRQ (20 %) bénéficient d'exemptions.

En 2012-2013, 14 614 étudiants non québécois (en EETP) ont bénéficié d'une exemption dont le coût total a atteint 148,2 M \$. [14 614/38 799 = 37.67 %] [...] Ces exemptions sont surtout accordées dans les situations suivantes : ententes internationales, quota des universités, programmes d'échanges, activités en langue et littérature françaises. [Pour ce qui est des CNRQ,] il s'agit principalement d'étudiants inscrits au doctorat, en résidence de médecine ou participant à des activités de langue et littérature françaises¹⁷⁹.

¹⁷⁸ *Ibid*, p. 99.

¹⁷⁹ *Ibid*, p.93.

LISTE DES SIGLES

ACDI	Agence canadienne de développement international
ACPQ	Association des collèges privés du Québec
AEC	Attestation d'études collégiales
AGCS	Accord général sur le commerce des services
AUCC	Association des universités et collèges du Canada (devenu AU)
BCEI	Bureau canadien de l'éducation internationale
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire (ancienne CRÉPUQ)
BÉÉI	Bureau des étudiants et des échanges internationaux
CCTT	Centres collégiaux de transfert de technologie
CEC	Commission de l'enseignement collégial
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CI	Cégep international
Classement QS	(publié par Quacquarelli Symonds)
CLOM /CLOMS	Cours en Ligne Ouverts et Massifs
CNRQ	Canadiennes, Canadiens non-résidents du Québec, en référence aux étudiantes, étudiants.
CNUCED	Conférence des Nations Unies pour le commerce et le développement
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
ECTS	European Credits Transfer System
EDUlib	Plateforme d'enseignement en ligne de l'Écoles des hautes études commerciales
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
ÉI	Étudiantes, étudiants internationaux
ÉNAP	École nationale d'administration publique
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
ESOS	Education Services for Overseas Students (Australie)
EUMC	Entraide universitaire mondiale du Canada
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FQPPU	Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université
FUN	France université numérique
HEC	École des hautes études commerciales
IdF	Internationalisation de la formation
IE	Internationale de l'éducation
INRS	Institut national de la recherche scientifique
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
LAMQ	Loi sur l'Assurance médicament du Québec
LOJIQ	Les Offices jeunesse internationaux du Québec
MAECI	Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international
MBA	Maitrise en administration des affaires
MEACD	Ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (devenu le MELS)

MERS	Ministry of Education and Research of Swedish (Suède)
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MOOC	Massive Open Online Course (en français : CLOM)
NGP	Nouvelle gestion publique
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMC	Organisation internationale du commerce
ONG	Organisation non gouvernementale
OQAJ	Office Québec-Amériques pour la jeunesse
PBCSE	Programme de bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec
PER	Programme d'étudiants réfugiés
PIEQ	Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise
RAMQ	Régie de l'assurance maladie
SCCUQ	Syndicat des chargées et des chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)
SPOC	Small Private Online Courses
SPUQ	Syndicat des professeures et des professeurs de l'UQAM
Ted Talks	Conférences organisées par la fondation à but non lucratif Sapling foundation
TÉLUQ	Télé-université, réseau Université du Québec
U 15	Regroupement des grandes universités de recherche du Canada
UdM	Université de Montréal
UL	Université Laval
Ulibre	Portail d'offres de cours
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQ	Réseau des universités du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAT	Université du Québec au Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais

Références

Les voies de l'internationalisation

- Bertrand, Agnès et Kalafatides, Laurence, OMC, le pouvoir invisible, Paris, Fayard, 2002, 332 p.
- Croché, Sarah et Charlier, Jean-Émile, «Bologne dix ans après», dans Éducation et sociétés, 2009, 10 p.
- Conseil de l'Europe, Bologne pour les néophytes, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp
- Espace européen de l'enseignement supérieur, Processus de Bologne, préparé pour le SMA de l'enseignement postsecondaire (SMAEP), mai 2008.
- Gouvernement du Canada, L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada, 2012, 111 p.
- Gouvernement du Québec, Pour réussir l'internationalisation de l'éducation, 2002
- Jennar, Raoul-Marc, Europe, la trahison des élites, Paris, Fayard, 2004, 251 p.
- Jennar, Raoul-Marc, L'AGCS, quand l'État abdique face aux multinationales, Paris, Raison d'agir, 2007, 122 p.
- OCDE, Enseignement supérieur ; internationalisation et commerce, 2004, 361 p.
- OCDE, L'enseignement supérieur à l'horizon de 2030, mondialisation, volume 2, 2011, 416 p.
- UNESCO, L'enseignement supérieur dans une société mondialisée, 2004, 31 p.
- UNESCO, Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, 2006, 24 p.
- Vaillancourt, Claude, Mainmise sur les services, Montréal, Écosociété, 2006. 195 p.

Les universités

- AUCC, *Les universités canadiennes dans le monde, Enquête de l'AUCC sur l'internationalisation*, Ottawa, 2014
- Berny, Wafa, *L'internationalisation des enseignements au premier cycle universitaire de l'UQAM*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, Administration des affaires, 2010
- Blais, Marie, « Assurance qualité : la réingénierie de l'université québécoise continue », *Vie économique*, vol. 4, n°1, 2012 <http://www.eve.coop/?a=159>
- Boutin, Nicole et France Picard (Conseil supérieur de l'éducation), « L'internationalisation des cégeps et des universités au Québec au sein de l'Amérique du Nord : enjeux, bilans, éléments de problématique et orientations », 11e Colloque nord-américain, 25-27 avril 2007, <http://www.conahec.org/Documents/Quebec2007/NicoleBoutin&FrancePicard.pdf>
- Brennan, John, William Locke and Rajani Naidoo, "United Kingdom: An Increasingly Differentiated Profession", dans L. Teichler (eds.), *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries*, Werkstattberichte – 66, International Centre for Higher Education Research Kassel, Bâle, University of Kassel, 2007: 163-176
- Bureau canadien de l'éducation internationale, *Un monde à apprendre : Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale 2013*

- Charbonneau, Léo, « Peu d'étudiants canadiens partent étudier à l'étranger », Affaires universitaires, 10 décembre 2014 Conseil supérieur de l'éducation, *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2012
- Conseil supérieur de l'éducation, *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2012 Enders, Jürgen et Christine Musselin, « Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Volume 1, p.131-160, OCDE 2008 <http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/44097138.pdf>
- Garneau, Stéphanie et Caroline Bouchard, « Les légitimations complexes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : le cas de la mobilité des étudiants maghrébins en France et au Québec », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 42, n°2, automne 2013, p. 201-239 <http://www.erudit.org/revue/cqd/2013/v42/n2/1020608ar.html>
- Lovett, Clara M., « The Global context of higher education », *Change*, janv.-février 2013: 73-78
- Martin, Éric, *L'internationalisation de l'éducation, ou l'envers d'un buzzword à la mode*, Montréal, IRIS, octobre 2014 <http://iris-recherche.qc.ca/blogue/linternationalisation-de-leducation-ou-lenvers-dun-buzzword-a-la-mode>
- Milot, Pierre, *L'impact des politiques de l'innovation sur la recherche universitaire: systèmes nationaux et réseaux mondiaux*, FQPPU, 2011

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec Année universitaire 2014-2015*, Québec, 2014

- Morin, Sophie, « Mondialisation et internationalisation en éducation supérieure », *Options politiques*, Institut de Recherche en politiques publiques, mars 2008 : 75-79
<http://policyoptions.irpp.org/issues/obama-and-clinton/mondialisation-et-internationalisation-en-education-superieure/>
- Parchemal, Blandine, *Le Conseil des universités : Réformes managériale et soumission des universités à la concurrence internationale*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, 2013
- Ricketts, Peter et Jennifer Humphries, « Taking an ethical approach to internationalization », *University Affairs*, février 2015
- Ruby, Alan, « GLOBAL: International students: a \$100 billion business? », *University News Global Edition*, no 94, septembre 2009
- Tremblay, Hélène P. et Pierre Roy, *Rapport final du chantier sur la politique de financement des universités*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Juin 2014

Documents institutionnels des universités

- *Horizon 2017. Orientations de développement de l'Université Laval* [Document approuvé par le Conseil universitaire le 14 mai 2013 et par le Conseil d'administration le 15 mai 2013] http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Rapports/horizon-2017-universite-laval.pdf
- Vice-rectorat à la recherche et à la création, *Plan de développement de la recherche 2010-2014. Priorités institutionnelles*, Québec, Université Laval, http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Rapports/PDR_2010_2014_fr.pdf
- Proulx, Robert (recteur), *Plan stratégique de l'UQAM 2015-2020 – projet*, Montréal, Université du Québec à Montréal, novembre 2014
- Bureau international, *Rapport annuel 2009-2010*, Québec, Université Laval, 2010

- Commission des Affaires étudiantes, *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval*, Québec, Commission des Affaires étudiantes, 2006-365, 2006 http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Rapports/CAE-2006-avis_accueil_encadrement-integration-etud.etr.pdf
- *Politique 43*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Secrétariat des instances, Adoptée le 17.05.2005 Résolution 2005-A-12658 http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique_43.html
- Service des relations internationales, *Rapport d'activités 2010-2012*, Montréal, UQAM, 2013
- *Politique cadre d'internationalisation*, adoptée par l'Assemblée des Gouverneurs de l'Université du Québec à sa réunion du 3 novembre 1993, mis à jour en mars 1999 <http://www.uquebec.ca/dbste-public/internationalisation/relpol.html>
- Vice-rectorat Relations internationales, Francophonie, Partenariat institutionnels, *La place de l'Université de Montréal sur l'échiquier mondial*, Montréal, Université de Montréal, Conseil universitaire, octobre 2013
- Direction des relations internationales, *Rapport d'activité. Bilan et réalisations 2009-2010*, Montréal, Université de Montréal, 2010
- McGill, « McGill University Strategic Plans », Budget Book, FY2015.
- McGill, « McGill University Cadre de référence des politiques d'internationalisation au Québec », Budget Book, FY2015.

Réseau collégial

- Assemblée nationale du Québec. *Projet de loi no 123 (2002, chapitre 50) Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. Sanctionné le 17 décembre 2002. Éditeur officiel, 5 p. Cégep International. *2011-2015 Planification stratégique. Les cégeps dans le monde*. 2010, 19 p.
- Cégep International. *Profil des activités internationales des cégeps 2010*, 2010, 63 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales*. Avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie, mai 2013, 143 p.
- 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, 104 p.
- CSN, FNEEQ-CSN ET FEESP-CSN. *Chantier sur l'offre de formation au collégial*. Avis présenté à Monsieur Guy Demers, 3 septembre 2013, 31 p.
- Demers, Guy. *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science, janvier 2014, 182 p.
- Demers, Guy. *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science, juin 2014, 167 p.
- *Entente entre le gouvernement du Québec et le gouvernement de la République française en matière de mobilité étudiante au niveau universitaire*, 6 mars 2015, 8 p. Fédération des cégeps. *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*, 2014, 71 p.
- Foy, Évelyne, directrice générale Cégep International. *Mémoire : Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, mai 2004, 8p.
- *Frais d'études des étudiants français au Québec*, 8 mars 1978. www.mrif.gouv.qc.ca/content/documents/fr/ententes/1978-08.pdf
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation. Une stratégie mutuellement avantageuse*. 2002, 32 p.

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation : suivi de la stratégie et du plan de travail conjoint*. Juin 2003, 13 p.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. *Programme pour l'internationalisation des l'éducation québécoise Volet I*, mis à jour le 7 janvier 2002. 8 p. PIEQ_II_doc_inf2005-2006_f-1.pdf.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme pour l'internationalisation des l'éducation québécoise Volet II*, mis à jour le 11 novembre 2005. 5 p.
- Gouvernement du Québec. Ministère des relations internationales. *La politique internationale du Québec. La force de l'action concertée*. 2006, 125 p.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. *Rapport annuel de gestion 2012-2013*, 2013, 122 p.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. *Rapport annuel de gestion 2013-2014*, 2014, 69 p.
- Gouvernement du Québec. *Règlement sur le régime des études collégiales*, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er février 2014.
- Gouvernement du Québec, Ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science, *Étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial- Automne 2013*, 2014, 5 p.
- Jobin-Lawler, Alexandre et Boutet-Lanouette, Matthieu. *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants?* Rapport de recherche PREP, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2011, 200 p.
- <http://www.mrif.gouv.qc.ca/content/documents/fr/ententes/2015-02.pdf>

Documents institutionnels dans le réseau collégial

- Cégep de Chicoutimi. Politique de l'international. 2009, 8 p.
- Cégep Montmorency. *Politique d'internationalisation*, novembre 2011, 8 p.
- Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne. *Politique sur l'internationalisation*, février 2011, 13 p.
- Cégep du Vieux Montréal. *Politique internationale*, juin 2007, 6 p.
- Cégep de l'Outaouais. Politique en matière interculturelle du Cégep de l'Outaouais, 2012, 12 p.
- Cégep de l'Outaouais. Politique de l'internationalisation du cégep de l'Outaouais, 2007, 8 p.
- Cégep de Saint-Laurent. Politique de l'international, 2012, 5 p.
- Cégep Sherbrooke. Politique de l'internationalisation de l'éducation, 2012, 4 p.
- Cégep Trois-Rivières. Politique de coopération et de développement international, 2012, 8 p.
- Collège Édouard-Montpetit. Politique de l'internationalisation de la formation au Collège Édouard-Montpetit, 2004, 3 p.

Conditions de travail et autres enjeux liés à l'internationalisation

- Code civil du Québec
- Loi sur les droits d'auteur
- Loi sur les accidents de travail et les maladies professionnelles
- Références sur la pédagogie interculturelle
- Cégep Trois-Rivière http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/10/11/mooc-les-enjeux-caches-de-l-enseignement-en-ligne_3494016_3232.html
- <http://www.inriality.fr/info-mooc/>
- <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/414495/chroniquefd-mooc-sur-la-plage>
- <http://www.ledevoir.com/societe/education/394927/a-revoir-les-mooc>
- <http://www.ledevoir.com/societe/education/394927/a-revoir-les-mooc>
- <http://www.inriality.fr/education/ecole/mooc/bernard-stiegler-avec/#>
- Moratoire MOOC : <http://chronicle.com/article/As-MOOC-Debate-Simmers-at-San/139147/>
- <http://www.france-universite-numerique.fr/>
- Micro-cours <http://www.coursmos.com/>
- <http://chronicle.com/article/Doubts-About-MOOCs-Continue-to/144007/?key=G2lzlgRkNCFEZH5iZm4QNT5XbXBrZU8vZXBDaH55blxREg%3D%3D>
- <http://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/apres-les-mooc-decouvrez-les-spoc-le-nouveau-format-de-l-enseignement-a-distance-5798/>
- Sur la baisse d'intérêt : <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/the-mooc-fades-in-3-charts/55701>
- <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/rethinking-low-completion-rates-in-moocs/55211>
- <http://www.affairesuniversitaires.ca/les-universites-experimentent-avec-les-mooc.aspx>
- <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201405/07/01-4764605-premier-cours-en-ligne-libre-d-acces-a-l-universite-laval.php>
- <http://www.educadis.fr/formation-a-distance/news-formation-elearning/google-se-lance-dans-les-moocs>
- <http://workshop.lemooc.com/fr/compte-rendu/>