

Un NOUVEAU MONDE du SAVOIR

Les universités canadiennes et la mondialisation



Sous la direction de Sheryl Bond et Jean-Pierre Lemasson

Un NOUVEAU MONDE du SAVOIR

This page intentionally left blank

Un NOUVEAU MONDE du SAVOIR

Les universités canadiennes et la mondialisation

Sous la direction de

Sheryl Bond

et

Jean-Pierre Lemasson

CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL

Ottawa • Le Caire • Dakar • Johannesburg • Montevideo • Nairobi • New Delhi • Singapour

Publié par le Centre de recherches pour le développement international
BP 8500, Ottawa (Ontario) Canada K1G 3H9

© Centre de recherches pour le développement international 1999

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Un nouveau monde du savoir : les universités canadiennes et la mondialisation

Publ. aussi en anglais sous le titre: A new world of knowledge.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 0-88936-894-5

1. Éducation internationale — Canada.
2. Enseignement supérieur — Canada — Finalités.
3. Universités — Canada — Coopération internationale.
4. Aide à l'éducation — Canada.

I. Bond, Sheryl.

II. Lemasson, Jean-Pierre.

III. Centre de recherches pour le développement international (Canada).

LC1090.N38 1999

378'.016'0971

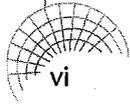
C99-980381-6

Tous droits réservés. Toute reproduction, tout stockage dans un système d'extraction ou toute transmission en tout ou en partie de cette publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit — support électronique ou mécanique, photocopie ou autre — sont interdits sans l'autorisation expresse du Centre de recherches pour le développement international. Tous les noms de spécialité mentionnés dans la présente publication ne sont donnés qu'à titre d'information et le fait qu'ils soient mentionnés ne signifie pas que le Centre les approuve. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne traduisent pas nécessairement celles du Centre de recherches pour le développement international. Offert sur microfiche.

Les Éditions du CRDI s'appliquent à produire des publications qui respectent l'environnement. Le papier utilisé est recyclé et recyclable ; l'encre et les enduits sont d'origine végétale.

Table des matières

Préface	1
Remerciements	1
Chapitre 1	
Introduction : L'internationalisation des universités canadiennes — <i>Jean-Pierre Lemasson</i>	1
Chapitre 2	
Aller-retour et va-et-vient : Le rayonnement international des universités canadiennes — <i>James Shute</i>	21
Chapitre 3	
De l'acceptation réticente à l'accueil modéré : L'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle — <i>Sheryl Bond et Jacquelyn Thayer Scott</i>	47
Chapitre 4	
L'internationalisation de la recherche universitaire au Canada — <i>Yves Gingras, Benoît Godin et Martine Foisy</i>	80



Chapitre 5	
L'impasse des structures organisationnelles universitaires — <i>Howard C. Clark</i>	105
Chapitre 6	
Les étudiants : Des agents de changement — <i>Catherine Vertesi</i>	139
Chapitre 7	
Nouvelles formes de coopération internationale — <i>Fernand Caron et Jacques Tousignant</i>	175
Chapitre 8	
L'impact des technologies de l'information sur l'éducation nationale et internationale — <i>Jon Baggaley</i>	203
Chapitre 9	
Thèmes et tendances de l'internationalisation : Une optique comparative — <i>Jane Knight</i>	223
Chapitre 10	
Conclusion — <i>Jean-Pierre Lemasson et Sheryl Bond</i>	265
Annexe 1	
Sites Web des universités canadiennes et sites Web ayant trait à l'internationalisation	293
Annexe 2	
Collaborateurs	301
Annexe 3	
Sigles et acronymes	309
Bibliographie	313

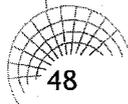
De l'acceptation réticente à l'accueil modéré : L'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle

Sheryl Bond et Jacquelyn Thayer Scott

Contexte

Ce chapitre traite des universités canadiennes et de leur participation aux relations internationales. Nous cherchons ici à comprendre les conséquences de ces relations sur l'éducation, principalement au niveau du premier cycle. Nous examinons des tendances. Aussi, nous ne traitons pas de réalisations précises outre ces tendances, non parce qu'elles sont sans importance ou indignes de l'attention du milieu de l'éducation, mais parce qu'elles sont hors de propos dans le présent chapitre.

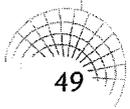
Dans notre optique, l'éducation est plutôt axée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement ; plus précisément, cette optique reconnaît que l'éducation est aussi nourrie par les idées, les passions, les valeurs et les relations qui peuvent naître indépendamment des programmes traditionnels, axés sur des disciplines précises. Si nous n'avions pas opté pour cette approche, le présent chapitre aurait été considérablement plus court, car il est peu probable que la réflexion universitaire ait beaucoup évolué dans ce domaine.



Nous soutenons que le contexte importe. L'éducation englobe implicitement des façons de considérer la connaissance et de nous considérer nous-mêmes. Aussi, nous avons tenté de définir les liens éducatifs, politiques et philosophiques qui ont permis de faire naître une identité canadienne au sein de la communauté internationale. Cette naissance a été centrée davantage dans les universités que ce à quoi on aurait pu s'attendre dans d'autres pays industrialisés et a changé nos universités. Dans le but d'apporter des éclaircissements sur les défis inhérents à l'internationalisation de l'éducation, nous examinons brièvement le contexte national et l'évolution des concepts de développement et d'internationalisation. Nous ne voulons nullement insinuer que les liens entre l'internationalisation, les universités, les professeurs et l'éducation des étudiants découlent d'un processus de planification bien défini. Ce n'est pas le cas. Ils découlent plutôt de nombreux choix indépendants, faits dans un contexte commun qui les lie vaguement.

La façon de faire canadienne : de profondes racines et des idées percutantes

L'université a pris racine en sol canadien il y a près de 300 ans et a accompli sa mission d'éducation en diffusant des valeurs et des convictions en plus des connaissances. Bien que les valeurs et les convictions y aient été beaucoup plus implicites qu'explicites depuis le début des années 1950, elles ont joué un rôle tout aussi important que la matière étudiée, qu'il s'agisse de physique, de langues, de médecine ou même de marketing. Les immigrants en provenance des îles britanniques et d'Europe cherchaient un endroit où ils pourraient commencer une nouvelle vie, ancrée dans leurs croyances religieuses traditionnelles, et où les établissements d'enseignement, en particulier les écoles locales, protégeraient ces croyances et les transmettraient aux générations futures. Pour eux, les écoles étaient si importantes à la perpétuation de leur culture qu'ils ont lutté, parfois amèrement, pour s'assurer qu'elles demeureraient entièrement de compétence provinciale et locale. La véhémence avec laquelle les différents groupes culturels luttaient menaçait la Confédération naissante elle-même. En 1867, les colonies approuvèrent l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* qui, avec d'autres mesures, reconnaissait le droit des provinces d'administrer les écoles. La décentralisation qui caractérise l'administration gouvernementale de l'éducation a aussi touché les universités ; aucun système ne régit l'enseignement supérieur et, dans chaque université, il n'y a aucun contrôle systématique.

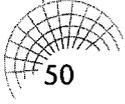


De la fin du xvii^e siècle à la Seconde Guerre mondiale, les universités étaient relativement peu nombreuses, de petite taille, d'origine et de tradition fermées, dominées par les hommes, relativement isolées les unes des autres et réservées à la classe moyenne supérieure, privilégiée. Leur mission, découlant de valeurs religieuses et de mœurs de classe, consistait à préparer des gens instruits, susceptibles de servir la communauté laïque et les professions libérales. Cette vision, quoique fermée et étroite, était puissante. Il n'est donc pas surprenant que les membres du milieu universitaire aient toujours eu un profond sens du service.

La participation du milieu universitaire aux nombreuses phases et facettes de la coopération internationale a pris diverses formes. Même si, ou plus probablement, parce qu'il n'y avait pas de volonté politique nationale d'orienter le processus décisionnel des universités, le milieu universitaire a, depuis 50 ans, formé des associations et des partenariats divers avec le gouvernement, ce qui lui a conféré du pouvoir et de l'influence. Cette diversification des expériences ainsi que les allégeances aux liens noués avec des collègues et des établissements dans des pays en développement sont devenues la marque distinctive de la « façon de faire canadienne ». Ce même pluralisme a entraîné une réticence croissante à adopter une politique universitaire centralisée, pouvant être perçue comme une atteinte au droit des professeurs ou des départements d'être les principaux responsables des programmes d'études. De plus, la sensibilisation culturelle et les connaissances nouvelles et différentes que les universitaires canadiens peuvent avoir acquises par leur expérience internationale n'ont pas été, dans la plupart des cas, pleinement intégrées aux programmes universitaires. Bien qu'on ait peu tenté de documenter de façon méthodique les conséquences de ces expériences sur la nature changeante des connaissances ou sur le programme d'études de premier cycle, une quantité considérable de données non scientifiques laissent fortement croire que les conséquences de la coopération internationale sur l'éducation au pays et à l'étranger sont supérieures aux très maigres ressources institutionnelles engagées pour soutenir cette dernière.

Le lien entre les universités et le développement

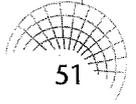
Avant la Seconde Guerre mondiale, le lien entre l'éducation supérieure et l'identité naissante du Canada était assez ténu, malgré l'influence occasionnelle d'éminents personnages, notamment des missionnaires laïques. Cela devait rapidement changer. À la fin de la guerre, le



gouvernement du premier ministre Mackenzie King, motivé par une conscience sociale libérale et la volonté d'éviter les bouleversements et le ralentissement économique ayant suivi la démobilisation après la Première Guerre mondiale, adopta une loi qui accordait aux militaires le droit de poursuivre des études supérieures. Les attentes grandissantes de la population et la disponibilité du soutien financier exerçaient des pressions énormes sur les universités, qui devaient admettre un grand nombre d'étudiants, la plupart étant des anciens combattants, dont les attentes en matière d'éducation étaient différentes et plus variées que celles de leurs prédécesseurs. Pour ces anciens combattants, une éducation supérieure devait leur assurer une bonne carrière et une ascension sociale. Non seulement le « comment », mais aussi le « pourquoi », de l'enseignement supérieur avait changé. Le Canada percevait différemment son rôle dans le monde. Comme il croyait à la valeur des organismes multilatéraux, le Canada voulait jouer un rôle précis dans les affaires internationales. L'idée du Canada comme puissance moyenne plaisait aux dirigeants politiques et au grand public en cette période d'optimisme. En tant qu'ancienne colonie et nation blanche, acceptable dans certains rôles pour les pays non blancs, non alignés et neutres, le Canada était suffisamment fort pour influencer certains événements mondiaux à titre d'« acteur honnête », d'intermédiaire dans les affaires mondiales ne présentant aucune nouvelle menace impérialiste (Bruneau *et al.*, 1978). Les premiers efforts du Canada en matière d'aide internationale commencèrent à la fin des années 1940, au moment où les universités canadiennes cherchaient à s'adapter à des réalités sociales et politiques plus vastes.

À la fin des années 1950, le Canada et ses alliés occidentaux commencèrent à comprendre que l'aide au développement, autrefois considérée comme un coup de pouce à court terme pour les économies et les nations en développement, allait en fait nécessiter des efforts de longue haleine. Malgré quelques mésententes sur l'éthique de l'aide à l'époque, on convenait généralement que l'aide était le meilleur moyen de remédier aux inégalités sociales et économiques, au pays et à l'étranger. Cela ne devrait pas nous surprendre, car les priorités et les programmes nationaux — notamment les allocations familiales, le Régime d'assistance publique du Canada et, plus tard, l'assurance-maladie — découlaient des mêmes convictions philosophiques que nos valeurs et nos initiatives sur le plan du développement international. Il fallait des gens éduqués pour bâtir un pays et pour aider les autres à bâtir leur pays à l'étranger. Comme, pour la plupart des Canadiens, l'université définissait ce que signifiait être instruit, le milieu de l'enseignement en général et les universités en

particulier étaient au cœur du développement. Comme éducation et développement étaient synonymes dans l'esprit des Canadiens, il semblait tout naturel de nommer Paul Gérin-Lajoie, ancien ministre de l'Éducation du Québec, premier président de l'Agence canadienne de développement international (ACDI).

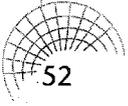


Les pionniers

Lorsque les enfants des anciens combattants sont entrés à l'université dans les années 1960, le nombre d'étudiants a augmenté considérablement. Même si le gouvernement fédéral était en train d'adopter une approche « les Canadiens d'abord » en matière de commerce et d'immigration, il y avait une pénurie de programmes de deuxième et troisième cycle pour former de nouveaux professeurs. Un financement gouvernemental accru permit aux universités canadiennes de commencer à concevoir leurs propres programmes d'études supérieures dans diverses disciplines. Néanmoins, à la fin des années 1960 et dans les années 1970, la demande croissante d'enseignement supérieur obligea les universités canadiennes à recruter un assez grand nombre de jeunes professeurs à l'étranger. Dans une certaine mesure, l'embauche de professeurs étrangers a permis aux universités canadiennes d'être plus cosmopolites et plus ouvertes à la diversité culturelle.

Cependant, peu de temps après l'arrivée massive d'immigrants érudits, le financement des universités afficha un ralentissement. Il devint beaucoup plus difficile d'obtenir un poste universitaire. Les budgets de fonctionnement continuaient à augmenter, mais à un rythme bien plus lent. Les inscriptions, combinées à l'augmentation rapide de la spécialisation des connaissances et des matières, exerçaient une pression énorme sur les universités, qui devaient répondre à des attentes internes et externes en pleine évolution. Il se peut que de tels facteurs aient grandement contribué à refroidir l'enthousiasme des étrangers récemment embauchés, dont les antécédents variés et les perspectives professionnelles peuvent avoir joué un rôle très important dans l'internationalisation des institutions il y a près de 30 ans.

Obligés de faire beaucoup plus avec beaucoup moins, les professeurs lorgnèrent vers la syndicalisation et, invariablement, un réexamen de la mission de l'université. Cela entraîna également une certaine étroitesse d'esprit et une défense farouche de la suprématie du département universitaire. Malgré la générosité moindre ressentie sur les campus (la plupart des professeurs étant débordés par leurs



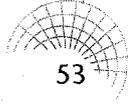
fonctions d'enseignement et de recherche) certains professeurs continuèrent à diversifier les expériences éducatives, pour eux-mêmes et leurs étudiants. Ce n'était pas une tâche facile.

Il était de plus en plus difficile de trouver des ressources afin d'enrichir l'enseignement. Contrairement aux chercheurs, dont on s'attendait qu'ils présentent des demandes de subventions, le travail des professeurs était financé par les budgets des établissements, dont le montant en dollars réels ne cessait de diminuer. La souplesse dans l'attribution des tâches diminuait aussi rapidement, et les professeurs qui continuaient de consacrer du temps au travail international devaient justifier ces activités à leurs collègues surchargés. Cependant, la passion avec laquelle les professeurs voulaient faire avancer leurs idées et leurs travaux à l'étranger, ainsi qu'au pays, convainquit de nouveau le gouvernement fédéral que l'éducation devait toujours jouer un rôle central dans le développement. En 1968, le gouvernement canadien fonda l'ACDI, cherchant ainsi à mettre un terme au débat incessant sur l'opportunité de se doter d'un organisme autonome pour la répartition de l'aide au développement. Considérée comme une partie intégrante du gouvernement plutôt que comme un organisme autonome de défense des activités de développement, l'ACDI parrainait les travaux des professeurs d'université, de même que ceux d'organisations non gouvernementales (ONG) privées et publiques et de collèges communautaires.

La portion du produit intérieur brut investie dans le développement par le gouvernement commença à augmenter, tout comme les budgets de l'ACDI et la variété des champs d'études et des disciplines (au lieu de se concentrer sur les programmes d'infrastructure, on commença à s'intéresser à des questions liées à l'environnement, au développement durable et aux rapports entre les sexes). Le gouvernement était déterminé à intensifier la participation des citoyens, notamment en matière de soutien aux organisations étudiantes bénévoles. Le nombre de propositions soumises par les enseignants universitaires aux divers programmes de l'ACDI augmenta rapidement (Morrison, 1998). L'ACDI créa la Direction des programmes internationaux et, plus tard, d'autres directions générales chargées d'établir des liens avec les établissements. « Un nouveau programme de " coopération internationale " représentait le point culminant d'une longue démarche, parfois ardue, en quête d'un mécanisme qui convienne au financement des initiatives des universités et un moyen de renforcer les liens entre l'Agence et ces dernières » (Morrison, 1998, p. 170). Le financement prit diverses formes. D'abord, les ONG étudiantes reçurent un soutien. Deuxièmement, on a financé les propositions reçues directement des enseignants. Troisièmement, les

groupes universitaires, surtout ceux qui enseignaient les sciences sociales avec une concentration dans des domaines présentant un intérêt pour le gouvernement canadien en cette période d'après-guerre, furent subventionnés par l'ACDI.

Cette expérience internationale acquise par les étudiants, les professeurs et les départements non seulement profita aux gens et aux institutions à l'étranger, mais accrut le pouvoir des idées et des expériences de changer l'image que nous avons de nous-mêmes et notre définition d'une personne instruite.



Les étudiants bénévoles ouvrent la voie

L'université peut avoir servi de tribune pour la discussion des questions d'après-guerre, mais en tant qu'établissement d'enseignement, elle était incapable d'exploiter les talents et l'enthousiasme des étudiants canadiens pour l'apprentissage par l'action. Les étudiants commencèrent à se regrouper, non pas dans les amphithéâtres ou les structures d'enseignement de l'université, mais en groupes relativement petits qui se réunissaient à l'Université de Toronto, à l'Université Laval et à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC), où ils étudiaient diverses questions de façon autonome, souvent avec une vision de l'éducation et du développement bien différente de celle du gouvernement.

Quand les étudiants bénévoles commencèrent à exécuter diverses tâches techniques à l'étranger, il devint clair qu'il leur fallait un centre de coordination au pays. À de rares exceptions près, les recteurs des universités ne voulaient pas engager leur établissement ou leur communauté dans de telles activités, conformément à la position de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC). Bon nombre disaient que « de tels projets étaient utopiques, sources de problèmes éventuels et coûteux à administrer » (Smillie, entretien, 1998)¹.

Ce point de vue fut remis en question par Lewis Perinbam, ancien secrétaire général d'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC), avec une grande force de persuasion, et par Francis Leddy, Ph. D., alors doyen de la faculté des arts et des sciences de l'Université de la Saskatchewan, avec une grande force de caractère. Lors d'une assemblée de l'AUCC, les membres acceptèrent de discuter de la question. Les comptes rendus de la rencontre et les témoignages

¹ I. Smillie, conseiller en développement et auteur, entretien avec Sheryl Boud, novembre 1998.



Encadré 1

Une attitude typiquement canadienne

Entretien avec Norma Walmsley, OC, mars 1999

À votre avis, pourquoi les universités n'ont-elles pas documenté les nombreuses facettes des activités internationales réalisées par leur personnel ?

Ce doit être parce qu'elles n'ont pas adopté des politiques qui en faisaient une priorité. Je trouve très curieux que, à une époque où l'informatique facilite tant la collecte et la compilation de données, l'information recherchée ne soit pas aisément accessible. Il semble également y avoir une crainte inhérente aux paliers administratifs qu'en participant à des activités nationales, les institutions risquent de perdre une partie de leur pouvoir décisionnel — une attitude typiquement canadienne !

Quel était le message le plus important que vous vouliez transmettre aux lecteurs de votre étude de 1970, aux universités canadiennes et aux organismes de développement international ?

Vous devez vous imaginer le climat d'optimisme qui régnait dans les cercles éducatifs quand j'ai rédigé mon rapport. Mon principal message était que les dirigeants des gouvernements et du secteur de l'éducation devaient « saisir l'occasion » à une époque où l'éducation postsecondaire au Canada bénéficiait d'un important soutien et où nombre de pays en développement étaient en train d'adopter leurs propres politiques, après s'être libérés de la colonisation.

Est-ce que les universités ont un rôle précis à jouer dans l'internationalisation ?

J'ai toujours soutenu que, si les universités veulent jouer le rôle universel qu'implique leur dénomination, elles devraient considérer que l'encouragement d'une vision mondiale fait partie de leur mandat. Comment cela se traduit de façon pratique aujourd'hui, alors que les multinationales jouent un rôle prédominant et que le soutien du gouvernement (l'ACDI) a diminué de façon aussi considérable, je vous laisse deviner.

Que devraient faire les universités pour encourager l'internationalisation ?

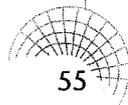
Cela se ramène encore une fois aux priorités et à l'exploitation efficace des innovations technologiques considérables — par exemple, la technologie des communications. Je suis certaine que vous avez des exemples frappants de départements qui utilisent les outils à leur portée de façon surprenante. Ces départements devraient servir de modèles pour montrer tout ce qu'on peut faire. Par exemple, dans les années 1970, l'Université de Guelph était un chef de file dans l'intégration d'une approche internationale à tous les aspects du programme d'études. C'était le résultat d'une décision stratégique calculée, prise au bon niveau. Je pense que les universités spécialisées dans l'éducation à distance ont maintenant un atout pour promouvoir l'internationalisation.

Quelles leçons aurions-nous dû tirer de votre étude ?

Bien qu'il soit impossible de mesurer l'influence de mon rapport, j'ai des raisons de croire que les gens ont tiré de nombreuses leçons de l'information que j'ai recueillie et des recommandations qui en ont découlé. J'ai notamment recommandé la formation d'un conseil universitaire sur le développement international, comprenant des représentants des universités et des instituts professionnels, mais aussi des membres nommés par des organismes axés sur l'université, en plus des membres nommés par le gouvernement.

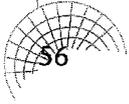
Le Secrétariat au développement international de l'AUCC, formé tardivement en 1978, en réponse à mon étude, n'avait pas l'autorité nécessaire à un organisme interdisciplinaire consacré au développement international.

Les mécanismes de coopération proposés dans mon rapport et les recommandations formulées à la fin de chaque chapitre étaient pertinents à l'époque. Je crois que votre livre montrera combien sont nombreuses les universités qui ont choisi de prendre les engagements nécessaires. Mais la vérité, c'est que les universités ont probablement laissé les conditions financières diriger leurs actions, au lieu des priorités axées sur leur objectif. Je crois sincèrement que si l'ensemble du milieu universitaire avait pris des mesures collectives, par exemple en s'entendant sur des « centres d'excellence » précis (permettant de maximiser le rendement des rares ressources au lieu de les gaspiller en les distribuant aux universités de façon individuelle, etc.), cela aurait pu entraîner une véritable internationalisation.



recueillis démontreraient que toutes les parties visées ne partageaient pas les mêmes idées. Le débat porta sur deux questions clés. La première était philosophique : Est-ce que les étudiants canadiens se rendaient à l'étranger pour parfaire leur éducation, devenant ainsi plus aptes à assumer des rôles de leadership dans un monde changeant, ou étaient-ils des exportateurs des connaissances canadiennes dans les pays en développement ? La deuxième question était stratégique : Qui, s'il y a lieu, devrait être responsable de la coordination et de la satisfaction des besoins des étudiants bénévoles en mission, si loin de chez eux ? Les participants au débat ne parvinrent jamais à s'entendre sur la vision mondiale qui convenait le mieux à l'identité canadienne naissante, une divergence qui mine nos réflexions et nos politiques depuis. Pour les étudiants bénévoles, le débat peut avoir été théorique. Ce sont eux qui, après être allés à l'étranger pour faire leur « bonne œuvre », dirent à leur retour avoir une vision du monde fondamentalement différente et une image d'eux-mêmes qui avaient changé leur vie et celle de nombreux autres (McWhinney et Godfrey, 1968 ; Smillie, 1985).

Au fil des ans, les anciens du Canadian University Service Overseas (CUSO) ouvrirent les premiers bureaux de développement international sur les campus canadiens ; d'autres décrochèrent des postes élevés dans des ministères ou des ambassades ; un grand nombre choisirent de se consacrer au développement et furent absorbés par le nombre croissant d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, notamment l'ACDI, le Centre de recherches pour le développement international, Carrefour et EUMC (Walmsley, 1970). Au début des années 1970, la plupart des universités canadiennes signalaient que des membres du corps professoral participaient, dans une certaine mesure, au programme du CUSO (Walmsley, 1970). Même si les anciens du CUSO se distinguaient dans les nombreux aspects publics de l'édification d'une nation, il est



regrettable (compte tenu de leurs connaissances, de leur expérience et de leur talent) qu'ils n'aient pas été les bienvenus au sein des universités elles-mêmes :

Chaque année, environ 500 bénévoles du CUSO rentrent au Canada, mais il semble que la formation et l'expérience de ces jeunes ne soient pas prises en considération par nombre d'universités :

- a) quand elles planifient les programmes de deuxième et troisième cycle (on pourrait offrir des cours interdisciplinaires et des cours axés sur des questions internationales et les pays en développement, peut-être en reconnaissant les travaux de recherche menés à l'étranger)
- et b) afin de faire appel à l'aide inestimable qu'ils pourraient fournir, de bien des façons.

Walmsley (1970)

Quand les membres anciens et actuels des organismes étudiants bénévoles comme le CUSO avaient l'occasion d'améliorer et d'enrichir les possibilités d'éducation des étudiants de premier cycle, ils le faisaient. Cependant, les universités ne s'intéressaient pas vraiment aux aspects de l'enseignement décidés par les étudiants et analysés hors des limites traditionnelles des salles de classe. Aussi, il était facile pour les universités d'ignorer à la fois comment le CUSO et des initiatives similaires pouvaient enrichir leur travail et les voies du savoir que ces initiatives offraient.

Dans les années 1980, quand les budgets universitaires furent comprimés, obligeant les responsables à trouver des moyens d'économiser ou de faire de l'argent, nombre des bureaux du CUSO, qui avaient été des centres d'activité pour les étudiants canadiens qui souhaitaient vivre une expérience éducative plus internationale, furent confrontés à l'alternative suivante : payer un loyer ou quitter le campus ! Ils finirent par quitter les campus et les universités subirent plus qu'une perte de revenu. L'absence de bureaux du CUSO sur les campus créa un vide qui n'a été que partiellement comblé par de nouvelles organisations étudiantes indépendantes comme l'Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC), et de plus petits groupes indépendants comme le Queen's Project in Development.

Les défenseurs invisibles : les membres du corps professoral

Le fondement de l'internationalisation de l'enseignement de premier cycle doit nécessairement nous ramener au sens que nous donnons à l'éducation libérale et à la libération de l'esprit. Quelle que soit cette

définition, il est clair que la sensibilisation mondiale et la compréhension de la diversité des cultures et des sociétés de notre planète doivent être considérées comme une partie intégrante de l'éducation.

Harari (1992)

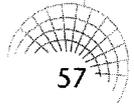
Entre 1960 et 1980, la plupart des universités ne partageaient pas cette opinion. Il était plus courant que les administrateurs évaluent les projets internationaux en fonction de leur potentiel économique pour l'université, et non en fonction de leur mérite intellectuel ou éducatif. Cela illustre un certain opportunisme financier, reposant sur un confortable sens d'autosatisfaction selon lequel les universités canadiennes avaient peu à apprendre de leurs homologues et des contextes dans d'autres pays « moins développés », position qui permettait aux universités d'éviter de s'interroger sérieusement sur la nature changeante d'une éducation libérale et d'investir le minimum dans de tels projets.

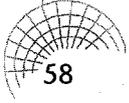
Il est possible que cette absence de compréhension ait été aggravée par le fait que peu de professeurs, et encore moins d'administrateurs, participaient à des activités de développement international. Peu importe la cause, l'absence de considération informée et réfléchie de la part de nombre d'administrateurs et de leurs collègues au sein des départements eut des conséquences sur les programmes de premier cycle. L'enrichissement qui aurait normalement dû découler de l'exposition du corps professoral canadien à des contextes culturels différents et à d'autres connaissances était le plus souvent minimisé, même dans les départements. Souvent, une « voix institutionnelle » déclarait que les projets éducatifs réalisés conjointement avec des collègues d'autres pays en développement étaient manifestement secondaires par rapport à l'enseignement et aux autres activités au pays, même s'ils étaient intéressants pour les enseignants visés. Les réflexions de John Burton, Ph. D., de Guelph, décrivent le genre de tensions qui survinrent à la fin des années 1970 :

Qu'arrive-t-il à la carrière d'une personne qui participe à un projet de développement international ? John Burton, qui a consacré deux ans et demi à la science animale, a fait part de son expérience personnelle [...] il a éprouvé des problèmes à son retour. D'abord, il lui a été difficile de tirer pleinement profit de l'expérience acquise à l'étranger, car les autres professeurs ne comprenaient pas ce qu'il avait fait [...] le problème consistait à concilier deux intérêts : contribuer à l'agriculture canadienne et tirer parti de l'expérience acquise au Ghana.

Cité dans Shute (1979, p. 61)

Ces mêmes tensions demeureraient une réalité frustrante 25 ans plus tard. Knight, dans une étude menée en 1996 et intitulée *L'internationalisation*





de l'enseignement supérieur — Une vision commune ? (Knight, 1996), signale que 84 p. 100 des administrateurs universitaires croient que la participation des professeurs aux activités internationales est toujours peu reconnue dans les modalités d'évaluation. On pourrait s'attendre à ce que, dans un contexte contemporain changeant, reconnaître ces efforts soit la chose la plus facile à faire. Curieusement, la tendance entre 1993 et 1996 allait dans la direction opposée (Knight, 1995).

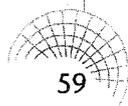
Le fait de vivre et de travailler dans une culture différente de la sienne est une puissante expérience d'apprentissage pour ceux qui sont prêts à relever le défi. Nombre de professeurs l'ont fait. Cependant, en général, l'université refuse de valoriser, ou même de reconnaître officiellement, l'expérience internationale comme une source de réforme de l'éducation.

Le cœur du problème

Au cœur du problème réside l'hypothèse ethnocentrique selon laquelle l'université, avec sa vénération pour les paradigmes fondés sur la discipline, détient la vérité. Cela entraîne la simplification de la relation complexe entre la connaissance et le contexte (Teichman, entretien, 1999)². Bien que l'acceptation de la complexité soit plus intéressante et pertinente pour les étudiants et les professeurs, elle nécessite la volonté, au sein du corps professoral, de se rééquiper afin d'acquérir de nouvelles connaissances et de mieux comprendre la culture, d'une part, et la réorganisation des protocoles et des structures utilisés dans les universités depuis des siècles, d'autre part. Les étudiants bénévoles et les professeurs qui participent à des projets internationaux savent ce que sont la complexité et le contexte, tout comme leurs hôtes et leurs partenaires. De telles expériences peuvent changer la façon dont on perçoit la vie et la vérité.

Une évaluation plus poussée des expériences de ce genre permet de voir la possibilité qu'elles ont de transformer toutes les parties. Depuis très longtemps, l'internationalisation est un projet réalisé ou une consultation menée en marge de l'enseignement. Cette distinction peut avoir créé un certain confort en ce sens que le droit de l'individu de satisfaire ses propres intérêts était garanti sans qu'il soit vraiment nécessaire de changer ce que signifiait être « instruit » chez soi. Cependant, l'internationalisation, telle que nous commençons à la comprendre, entraîne un changement de la façon dont nous

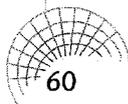
²J. Teichman, président, Conseil canadien des sociétés savantes d'études régionales, Toronto (Ontario, Canada), entretien avec Sheryl Bond, le 14 février 1999.



pensons et de la façon dont nous nous éduquons nous-mêmes et éduquons les autres, changement qui devrait entraîner des façons d'agir fondamentalement différentes. Mestenhauser (1996), en parlant de ses collègues de l'Université du Minnesota et d'autres universités américaines, laisse entendre que nombre de professeurs ne peuvent se servir de leur expérience internationale quand ils remanient leurs cours. D'autres enseignants s'opposent à la restructuration des programmes sous prétexte que cela freine la liberté d'enseignement, et nombre d'entre eux considèrent les apports internationaux ou comparatifs à leur propre discipline comme une atteinte à la pureté de leur domaine de connaissances ou au calendrier serré auquel eux-mêmes ont déjà tant de choses à ajouter.

On peut fermer les yeux et voir le même scénario qu'a décrit Mestenhauser au Minnesota se dérouler au Canada. Nous possédons de nombreuses ressources largement inutilisées (organisations étudiantes bénévoles, professeurs ayant une vaste expérience internationale, champs d'études et instituts) qui pourraient alimenter les discussions actuelles sur l'internationalisation. La marginalisation de ce type d'activités universitaires a créé un environnement où le temps et les efforts que les membres du corps enseignant sont prêts à consacrer au remaniement des programmes, en tenant compte de leurs nouvelles connaissances, dépendent de la force de caractère de chacun et des exigences du moment. La collaboration internationale a souvent été perçue comme quelque chose de « complémentaire », comme une dépense des ressources départementales en période de restrictions et comme une activité coûteuse pour l'établissement. Il arrive d'entendre des membres du corps professoral dire de leurs collègues qui participent à des projets internationaux qu'ils font un « voyage d'agrément ». Bien qu'on puisse douter de l'utilité de certains projets, le fait est que si l'université n'a pas de mandat international particulier, la décision de certains professeurs de s'absenter pendant qu'on a besoin d'eux pour aider le département à accueillir un grand nombre d'étudiants et à composer avec des ressources qui diminuent n'est pas la bienvenue. À quelques exceptions notables près, les comités départementaux de titularisation et de promotion ont tendance à minimiser ou à refuser de reconnaître l'importance des activités internationales pour le travail universitaire. Bien que cette absence de reconnaissance collégiale et institutionnelle ait maintenu l'expérience internationale en marge de la vie universitaire, elle n'a pas réussi à refroidir l'enthousiasme des participants.

Cela peut s'expliquer de diverses façons. La plupart des professeurs qui ont eu l'occasion de vivre et de travailler à l'étranger ont probablement atteint un stade de leur carrière où ils étaient à l'abri



des critiques de leurs pairs. De plus, la satisfaction tirée du fait de réaliser quelque chose de valable et de productif (établissements, départements et rapports) à une époque où le sentiment d'excitation et de réalisation faiblissait dans les universités canadiennes était et demeure très tentante. Le besoin personnel ou professionnel de reconnaissance paraissait souvent bien insignifiant en regard de la possibilité de nouer des relations intéressantes et agréables et de faire un bon travail à l'étranger. C'était également une formidable occasion de mettre ses idées et ses convictions à l'épreuve, de les voir remises en question et de les clarifier.

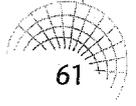
Les défenseurs institutionnels de l'internationalisation

Le premier programme d'importance précisément axé sur les études internationales fut offert à la UBC dès 1947 (Hamlin, 1964), mais l'augmentation du nombre de programmes d'enseignement visant à comprendre différents lieux et différentes cultures fut longue à venir. Des politicologues, des sociologues, des géographes et d'autres spécialistes des sciences sociales élaborèrent des programmes de formation de premier, deuxième et troisième cycle axés sur des régions et des langues données. Adoptés au début des années 1950, ces programmes se poursuivirent dans les années 1960 et 1970. Les programmes d'études régionales furent élargis pour traiter des civilisations européenne, soviétique et d'Europe de l'Est ainsi que des civilisations asiatique, latino-américaine et africaine (Shute, 1996). Ces programmes visaient à faire connaître les régions géographiques et les langues, en particulier les régions que les gouvernements d'après-guerre considéraient comme une menace ou un terrain fertile pour l'influence commerciale et politique (O'Neil, 1998). Au Canada, l'étude des civilisations semble avoir d'autres origines. Certains missionnaires, après avoir passé la plus grande partie de leur vie dans des pays en développement, revinrent au Canada pour occuper un poste dans l'enseignement.

Pour diverses raisons, dont certaines sont liées à la défense et d'autres à des perspectives intellectuelles et à des convictions morales profondément ancrées, le nombre de programmes d'études régionales augmenta partout au pays. Les étudiants qui s'y inscrivaient non seulement faisaient l'acquisition de connaissances sur des endroits différents, mais expérimentaient des méthodes d'enseignement multidisciplinaires. La matière n'était pas enseignée comme dans les

programmes axés sur une seule discipline, et les méthodes d'enseignement choisies pouvaient aussi varier. Sur nombre de campus, les programmes d'études régionales étaient au cœur d'une éducation internationalisée. Vers le milieu ou la fin des années 1980, quand des perspectives intellectuelles différentes se conjuguèrent au retrait des fonds fédéraux et à l'incapacité des universités de pleinement financer les programmes, les programmes d'études régionales connurent des difficultés. Leur nombre diminua, et ceux qui demeurèrent durent être remaniés. Malgré ces difficultés, un relevé actuel des universités qui continuent à offrir des programmes d'études régionales, d'études internationales, d'études sur le développement ou d'études comparatives révèle que le nombre de programmes est élevé. Par exemple, 15 programmes en études asiatiques sont offerts dans divers établissements, de l'Université de Victoria, sur la côte ouest, à l'Université Saint Mary's, sur la côte est. Alors que les programmes d'études africaines sont rares, on peut s'inscrire à des programmes d'études slaves dans au moins 14 établissements, notamment à l'Université de l'Alberta, à l'Université du Manitoba, à l'Université de Waterloo, à l'Université Wilfrid Laurier et à l'Université McGill. Les études internationales, de même que les études culturelles, font l'objet de plus de 10 programmes de premier cycle au University College of Cape Breton, au King's College, à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université Northern British Columbia.

En plus d'offrir des programmes universitaires permettant d'étudier diverses régions au moyen d'une approche multidisciplinaire,

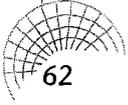


Encadré 2

Talent et polyvalence

Selon une étude sociologique menée il y a quelques années, les enfants des anciens missionnaires ont très bien réussi dans leurs études et un très grand nombre d'entre eux occupent une profession dans le secteur des services, l'éducation en tête. L'Université York a beaucoup bénéficié de ce groupe restreint, mais talentueux. Son vice-président, Bill Small, est un excellent exemple de la sphère d'influence de ce groupe. En plus d'occuper un poste administratif supérieur, d'avoir traversé de nombreuses années difficiles et d'avoir vu passer plusieurs présidents, il a trouvé le temps d'être un membre fondateur et président de longue date de l'Association de l'amitié Canada-Chine et, pendant plusieurs années, d'animer bénévolement, pour le Founders College, une classe dirigée de niveau collégial sur la naissance et la nature de la Révolution chinoise. Ce cours s'ajoutait à d'autres cours d'inspiration similaire, qui ont tous grandement facilité l'émergence du programme d'études sur l'Asie orientale, offert depuis bientôt 30 ans aux étudiants ontariens.

Source : Entretien avec Maria Ciori, directrice, York International, Université York, novembre 1998.



quelques établissements ont changé la nature de l'enseignement de premier cycle tel que l'ont connu un grand nombre d'étudiants. À ces endroits hors du commun, notamment à l'Université de Guelph, à l'Université de Montréal et au Coady Institute, une éducation plus internationalisée a vu le jour beaucoup plus tôt qu'ailleurs. Au fil du temps, et indubitablement grâce, dans une certaine mesure, aux nouvelles priorités internationales du gouvernement et du monde des affaires, l'expérience collective universitaire (notamment celle des étudiants bénévoles, du personnel enseignant et des défenseurs au sein des établissements) a donné naissance à un mouvement populaire qui a réussi à inciter les universités à réfléchir de façon plus générale à leur mission éducative et au sens du terme « instruit ».

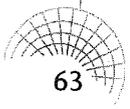
La lente métamorphose de la mission des universités

Nos universités ont une longue tradition de collaboration internationale. Mais aujourd'hui, l'internationalisation de l'université va bien plus loin que la coopération interpersonnelle ou même inter-universitaire au-delà des frontières. Il s'agit d'une transformation nécessaire, dynamique et délibérée de notre manière d'enseigner et d'apprendre, essentielle pour assurer la qualité future de l'enseignement supérieur et même l'avenir du Canada.

Dupuy (1980)

Alimentés par l'expérience des étudiants bénévoles à l'étranger, l'impact cumulatif des expériences internationales du corps professoral et les efforts déployés par quelques disciplines et universités pour défendre l'internationalisation, le degré et la diversité des activités internationales augmentèrent rapidement à la fin des années 1960. Sur le plan national, l'AUCC prit conscience de l'intérêt et de l'activité croissants dans ces domaines. Cependant, comme elle avait décidé que la participation des étudiants et du corps professoral à des activités internationales devait être laissée à la discrétion des établissements membres, elle ne tenait aucun dossier sur ces activités. Sans information fiable sur les activités non coordonnées des étudiants et des professeurs, toute discussion sur l'internationalisation était pratiquement inutile. Pour remédier à la situation, l'AUCC demanda en 1970 à Norma Walmsley de réaliser la toute première étude nationale sur l'internationalisation.

Bien que les universités visées par l'étude de Walmsley (1970) affirmèrent s'intéresser plus au développement international, la base



de données de l'AUCC sur les projets de développement international des universités canadiennes (CUPID), conçue après l'étude de Walmsley, indique que le nombre d'établissements ayant obtenu des marchés de coopération internationale était en réalité très faible. En 1979, première année d'existence de la base de données, cinq universités seulement (UBC, Laval, Guelph, Ottawa et Manitoba) ont dit avoir reçu un financement extérieur pour les travaux de leurs enseignants à l'étranger. Il semble probable que le nombre réel d'établissements bénéficiant d'un tel financement était supérieur à ce que l'AUCC rapportait, mais il est clair que ce n'étaient pas des travaux d'envergure. La possibilité qu'une telle activité internationale change fondamentalement la nature de la formation de premier cycle des étudiants était d'autant plus limitée que toutes les disciplines ne pouvaient pas bénéficier d'un soutien extérieur. La base de données CUPID illustre ce point, étant bien entendu que ces données ne valent que ce que vaut l'information à la source. De 1979 à 1998, les 10 champs ou disciplines recevant le soutien extérieur le plus important dans le cadre de la coopération internationale étaient surtout ceux des facultés professionnelles (tableau 1).

Dans la plupart des universités, à quelques exceptions près, les activités de développement n'étaient pas prioritaires pour l'« institution ». Mises à part celles que les étudiants entreprenaient directement et indépendamment, ces activités dépendaient beaucoup de l'énergie, de l'enthousiasme et de la détermination de certains professeurs qui cherchaient un soutien non pas auprès de l'université, mais directement auprès de l'ACDI et d'autres organismes, lorsqu'ils acceptaient de jouer le rôle de conseillers et de coordonnateurs de projets. Découlant dans une large mesure d'une grande curiosité intellectuelle et reposant sur les relations avec des collègues dans des universités

Tableau 1. Dix champs ou disciplines ayant reçu le financement extérieur le plus important pour leurs activités de coopération internationale, de 1978 à 1998.

Champ ou discipline	Nombre de projets
Formation des enseignants en éducation supérieure	356
Gestion et administration des affaires	175
Études sur le développement	130
Administration de l'éducation	101
Enseignement supérieur	95
Agriculture	83
Programmes d'études et instruction	80
Éducation à distance	68
Sciences du sol et de l'eau	64

Source : Base de données CUPID, 1999.

étrangères, la participation du corps enseignant augmenta considérablement au milieu des années 1980.

Puisque l'ensemble de données originales présenté au tableau 2 ne portait que sur les thèses de doctorat dont le titre, pour certaines années choisies, renfermait le nom d'un pays ou d'une région, il est possible qu'il se fasse plus de recherche, au niveau supérieur, sur des questions d'ordre international que ne le laissent supposer les données. Il est néanmoins surprenant qu'à l'exception des études politiques, le travail dans son ensemble ne représente qu'une si faible proportion des recherches de niveau supérieur.

Contrairement aux étudiants diplômés qui, dans certains domaines, pouvaient participer à la réalisation de projets internationaux ou rédiger des thèses fondées sur la coopération internationale, les étudiants

Encadré 3

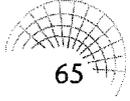
Tableau 2. Thèses de doctorat canadiennes ayant un sujet d'ordre explicite international, dans certaines disciplines choisies, comparativement au nombre total de thèses de doctorat dans ces disciplines, en 1988, 1992, et 1997.

Discipline	Total International (total dans la discipline)		
	1988	1992	1997
Agriculture	3 (26)	4 (118)	1 (32)
Biologie	1 (83)	1 (300)	1 (70)
Commerce	1 (8)	9 (55)	1 (8)
Économie	4 (18)	8 (73)	0 (16)
Éducation	6 (50)	5 (161)	2 (14)
Génie	0 (88)	2 (289)	0 (36)
Géographie	2 (11)	10 (29)	2 (3)
Sciences politiques	8 (14)	4 (54)	4 (9)

Source : Mémoires (UMI, 1997).

Les données du tableau 2 donnent à croire que, dans les disciplines relevées, le nombre de thèses de doctorat est faible. Il est toutefois évident que l'intérêt varie considérablement selon les disciplines. Étant donné que l'éducation (formation des professeurs d'université, administration, programmes d'études et instruction) a bénéficié d'un financement extérieur en appui aux efforts de coopération internationale supérieur à celui octroyé aux autres disciplines, on pourrait s'attendre à ce que le nombre de thèses de doctorat en éducation témoigne de l'ampleur de l'engagement du corps professoral. Or, les constatations ne confirment pas cette hypothèse. Seulement 5 p. 100 des thèses de doctorat en éducation appartiennent à la catégorie « internationale » (telle que définie par l'enquête), ce qui est de loin inférieur au nombre de thèses en commerce (15 p. 100), en économie (11 p. 100), en géographie (30 p. 100) ou en sciences politiques (22 p. 100). Il n'est pas étonnant de constater que le plus grand nombre de thèses internationales sont rédigées en géographie et en sciences politiques, étant donné leur liens historiques avec les études régionales et les questions internationales.

Source : Base de données CUPID

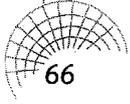


de premier cycle étaient rarement au courant des activités internationales de leurs professeurs. À l'exception des études régionales, des études culturelles et des études sur le développement, pratiquement rien n'indique que les programmes de formation des étudiants ou des diplômés aient été considérablement influencés par l'expérience internationale des professeurs. Les étudiants n'étaient qu'indirectement exposés à cet aspect de la vie et du travail de leurs professeurs, et il est fort probable que ce soit toujours le cas. Dans le cas des étudiants de premier cycle, on pourrait dire que l'avantage d'être instruits par des professeurs participant à des projets internationaux était à peine visible dans les programmes et les discussions informelles dans les corridors ou les cafétérias des campus.

En raison d'un manque chronique de documentation, remarqué d'abord par Walmsley puis par d'autres chercheurs et professionnels qui se sont penchés sur ces questions, il est difficile d'évaluer non seulement le succès de ces projets, mais la mesure dans laquelle nos propres universités ont été changées par ces expériences. Cela révèle également un préjugé institutionnel systémique. Dans les établissements qui insistent sur l'importance de transmettre des connaissances, la documentation des travaux d'importance est essentielle. L'absence de connaissances institutionnelles sur les activités internationales est un cri silencieux ; personne ne s'en préoccupe parce que ce n'est pas vraiment considéré comme un élément important de la mission institutionnelle ou éducative.

Recul et réexamen : 1975-1995

Quand les ressources humaines et financières se font rares, les gens et les institutions réexaminent à tout le moins certaines des hypothèses en fonction desquelles ils organisent leur vie privée et professionnelle. Comme c'est le cas de la plupart des défis de ce genre, celui que les universités canadiennes devaient relever à la fin des années 1980 était influencé par une série de variables environnementales. D'abord, le pays changeait. De 1945 à 1975, l'État providence devint de plus en plus présent au Canada. Cependant, en 1975, tout se mit à changer. Dans le cadre d'un examen national de la politique d'aide sociale, les gouvernements fédéral et provinciaux ne parvinrent pas à s'entendre sur les orientations à prendre. Certains pensaient que l'État providence était le modèle approprié, mais qu'il devait être remanié, d'autres défendaient une restructuration plus fondamentale de l'accès aux services et de leur prestation et, pour la



première fois, certains souhaitaient repousser les limites extérieures de l'État providence et adopter une vision beaucoup plus restreinte des rôles et des responsabilités de l'État. Au milieu des années 1980, le Canada et quelques provinces ont adopté le modèle de la Nouvelle-Zélande, du Royaume-Uni et des États-Unis, mettant en œuvre des politiques publiques visant à réduire considérablement les dépenses gouvernementales.

Au même moment, l'économie mondiale continuait à prospérer. Le Canada se lançait dans ce qui deviendrait ultérieurement un engagement total envers des partenariats commerciaux plus libres en Amérique du Nord et dans le monde entier. À l'approche des années 1990, l'économie nationale (qui variait considérablement parmi et au sein des différentes régions), surchauffée, commença à se fissurer, et le gouvernement se prépara à d'importants changements à cause de la récession. Comme les universités aidaient auparavant à définir et à bâtir l'esprit de la nation, la mentalité d'économie de marché du gouvernement engendra des tensions entre celui-ci et le milieu universitaire, ainsi qu'au sein de ce dernier. Le langage public de l'éducation changea, et l'idée voulant que celle-ci soit un produit à vendre au pays et à l'étranger progressa encore davantage. Les universitaires avaient assumé leur rôle d'éducateurs, mais ils n'étaient pas prêts à être considérés comme des producteurs de biens et de services. L'environnement externe changeant des universités était synonyme de budgets réduits et de mécontentement à l'égard de l'obligation de rendre compte, mais aussi d'une augmentation constante des inscriptions (les étudiants ayant des antécédents culturels et une expérience de plus en plus variés) et de l'insistance sur l'accessibilité de la part du gouvernement.

Les membres du corps professoral qui le pouvaient poursuivirent leurs activités internationales, mais il était de plus en plus difficile d'obtenir le soutien de l'ACDI et, en raison des compressions constantes des budgets des facultés (en dollars réels), il était fort probable que le temps passé hors du campus soit considéré comme une « perte » inacceptable de ressources institutionnelles en période difficile. Jusqu'au milieu des années 1990, aucune nouvelle activité d'importance et aucun progrès philosophique n'eurent lieu dans les universités canadiennes relativement à leur engagement mondial. Les initiatives en faveur d'un changement de l'éducation étaient prises hors des structures traditionnelles, en marge du milieu universitaire.

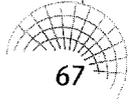
Cette longue période de transition fut suivie de changements environnementaux encore plus importants dans les années 1990. Il devint alors clair que le paradigme du savoir changeait pendant la

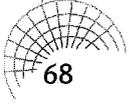
dernière moitié du xx^e siècle. De nouvelles idées prenaient forme, et le langage universitaire devenait beaucoup plus diversifié. Les paradigmes de l'apprentissage et du savoir commençaient à se rapprocher de ce que les enseignants et les étudiants apprenaient sur le monde physique et naturel. Le savoir était de plus en plus considéré comme moins hiérarchique et linéaire, et plus interconnecté et relationnel. Les débats intellectuels les plus animés de l'heure portaient souvent sur l'unité du savoir par rapport à sa diversité. Des termes comme *rythmes, cycles, réseaux, réceptivité, collaboration, perspectives multidisciplinaires axées sur les problèmes* et *participation* étaient utilisés dans les discussions sur l'élaboration des programmes, minant les idées reçues, les exigences préalables, les définitions et règlements arbitraires concernant l'accès, ou les perspectives axées sur une discipline unique dans les plans de cours. Dans les universités, où les changements semblent se produire lentement, une idée a du poids et peut entraîner non seulement des débats, mais aussi des changements sur le plan éducatif.

L'interconnexion croissante du monde et la communication rapide du savoir étaient très susceptibles de déboucher sur des modèles de carrière très différents, nécessitant des changements, une nouvelle orientation et une rééducation. Les approches habituelles de la production et de la diffusion du savoir commencèrent à se diversifier. Une comparaison des énoncés de mission de 1995 et 1996 (Knight, 1997) allait montrer que plus de 80 p. 100 d'entre eux traitaient de l'importance de la dimension internationale de l'enseignement et que le langage utilisé commençait à comprendre des termes comme *transnational, interdisciplinaire* ou *apprentissage par l'expérience*.

Il importe toutefois de ne pas confondre un changement apparent et la réalité. Dans ses études, Knight (1995, 1996) cherchait à clarifier comment les perceptions et les politiques changeaient au pays. Ses données indiquent que 35 p. 100 des principaux représentants des universités qui ont répondu à son enquête considéraient l'internationalisation de leur établissement comme une « grande priorité » ; 47 p. 100 la considéraient comme une priorité moyenne et seulement 4 p. 100 disaient n'y accorder aucune importance. Le fait que 82 p. 100 des répondants aient dit traiter l'internationalisation comme une priorité moyenne ou élevée permet un certain optimisme face aux véritables changements, du moins en ce qui a trait au degré d'engagement institutionnel.

Au milieu des années 1990, un consensus général prit naissance parmi les recteurs et leurs représentants. Tout en envisageant les





diverses façons d'y parvenir, les hauts dirigeants acceptaient de plus en plus l'idée selon laquelle le but de l'éducation supérieure consistait à préparer les diplômés au XXI^e siècle et que l'internationalisation obligerait ces derniers à posséder des compétences internationales et interculturelles (Knight, 1996).

La mesure dans laquelle le langage des énoncés de mission et des politiques a modifié les pratiques d'enseignement peut être considérée de diverses façons. Selon *Universitas 21* (UBC, 1998), le niveau d'internationalisation d'une université dépend de divers facteurs, notamment qui est admis ; comment les idées, les valeurs et les paradigmes sont adoptés ; et la façon dont les programmes sont conçus et offerts. Si l'on accepte ces facteurs comme des indicateurs valables, il devient primordial que le corps professoral soit prêt au changement. À cet égard, certaines données de l'étude de Knight sont inquiétantes (Knight, 1995). Les cadres supérieurs ont indiqué que seulement 11 p. 100 des professeurs s'intéressaient de plus en plus à l'internationalisation. Si ce portrait est exact, soit : 1) le corps professoral a toujours été plus convaincu des mérites de l'internationalisation, soit 2) que le degré d'engagement envers une éducation internationalisée est peut-être trop faible sur de nombreux campus pour favoriser un changement en profondeur.

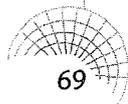
Bien que les travaux de Knight et d'autres démontrent l'importance du soutien des recteurs et des vice-recteurs, ce sont les membres du corps professoral qui détiennent la clé du changement. Ce sont leurs points de vue sur la connaissance qui dirigent la conception et la structure des programmes, et ce sont toujours les programmes qui déterminent l'expérience éducative des étudiants. Les jugements sur le savoir sont souvent l'objet de débats et ne sont pas insensibles aux effets du contexte social au sein et à l'extérieur de l'université, mais les aspects les plus percutants des arguments sont leur mérite intellectuel, et non pas la volonté politique de les voir acceptés.

De la coopération à une nouvelle conceptualisation : un virage cognitif

Les universités canadiennes ont une longue tradition de collaboration internationale. Aujourd'hui, cependant, l'internationalisation de l'université signifie beaucoup plus que la coopération interpersonnelle ou même interinstitutionnelle au-delà des frontières. C'est une transformation nécessaire, vitale et délibérée de la façon

d'enseigner et d'apprendre, essentielle à la qualité future de l'éducation supérieure au Canada, essentielle en fait à l'avenir même du Canada.

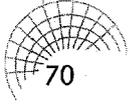
AUCC (1995a)



La transformation cognitive que sous-entend cet énoncé de l'AUCC est plus facile pour certains. L'internationalisation ne doit plus être considérée uniquement comme une série d'activités sans lien ni coordination, ajoutées au menu des possibilités d'apprentissage des étudiants. Elle est au cœur même de l'enseignement, influençant la nature du savoir, définissant notamment ce qu'est la connaissance, comment elle est structurée et comment elle est exprimée dans le programme. C'est là le domaine défendu le plus farouchement par le corps professoral. Néanmoins, si l'on considère ce que l'internationalisation des programmes d'études pourrait entraîner (voir ci-après) et l'expérience de groupes universitaires comme l'Institute of International Studies and Programs de l'Université du Minnesota (Fellingboe, 1996 ; Morris, 1996) et le British Columbia Council on International Education (Whalley *et al.*, 1997), il est clair qu'une compréhension commune du concept et du processus commence à prendre forme :

- ♦ donner une dimension internationale au programme ;
- ♦ utiliser une approche interdisciplinaire pour explorer un champ d'études ;
- ♦ insister sur l'apprentissage actif et fondé sur l'expérience ;
- ♦ veiller à l'intégration et à la coordination avec d'autres activités internationales ;
- ♦ enrichir les lectures de documents favorisant la réflexion comparative ;
- ♦ approfondir la connaissance sur au moins un autre pays ou une autre culture (au pays ou à l'étranger) ;
- ♦ encourager la réflexion sur sa propre culture et la façon dont elle influence la cognition.

L'internationalisation nécessite une ouverture aux cultures, aux valeurs et aux formes de savoir différentes. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, en particulier au premier cycle, devraient nécessairement devenir plus contextualisées et plus interdisciplinaires. On pourrait croire que l'internationalisation ouvre les disciplines à de nouvelles formes de savoir. C'est malheureusement le contraire.



On constate chez le corps professoral presque internationalisé dans certaines disciplines une forte tendance à promouvoir le « tourisme intellectuel », appliquant les connaissances et les pratiques traditionnelles à de nouvelles cultures sans bien comprendre ces dernières ; or, une telle compréhension s'acquiert progressivement, en vivant et en travaillant dans une culture donnée (Teichman, entretien, 1999)³. La croyance voulant que tous les professeurs puissent être facilement « internationalisés » entraîne le risque de simplifier à outrance le processus par lequel les enseignants deviennent des enseignés. Les implications pour le corps professoral sont donc très vastes ; il faudra réexaminer les structures de connaissance, les programmes d'études et leurs exigences, les tâches et le processus de reconnaissance du mérite dans le cadre des promotions et de la titularisation.

Bien que les attitudes et les pratiques puissent changer de façon inégale d'un endroit à l'autre, l'énoncé de vision proposé par le recteur de la UBC pourrait servir de guide :

La tendance à l'« internationalisation » indique que nous sommes de plus en plus conscients que nous vivons dans un environnement vraiment mondial. Aussi, les universités doivent préparer les futurs citoyens du monde [...] les personnes qui vivront et travailleront dans un environnement international au lieu d'un milieu régional, ou même national. La création d'un cadre d'apprentissage optimal au premier cycle devrait tenir compte de l'internationalisation, du caractère interdisciplinaire et de la technologie de l'information.

UBC (1997)

Il est clair que certaines universités canadiennes sont plus prêtes que d'autres à plonger dans l'internationalisation et à répondre aux besoins connexes de diversité, et on peut avoir une idée de ce qui est en train de se passer si l'on examine les études nationales sur la question. Ces études sont relativement rares. Dans son ouvrage intitulé *L'internationalisation de l'enseignement supérieur — Une vision commune ?*, Knight (1996) laisse croire que les administrateurs supérieurs des universités voient de plus en plus la possibilité d'un rapport entre l'internationalisation et la nature de l'expérience de premier cycle. Les données présentées dans son étude de 1996 confèrent une nouvelle valeur aux stratégies suivantes, qui ont cours dans les universités depuis fort longtemps. Présentées selon leur importance perçue, il s'agit de la présence d'étudiants ou de chercheurs internationaux (75 p. 100), de la participation d'étudiants à des activités de développement international à l'étranger (68 p. 100), des échanges de

³ J. Teichman, président, Conseil canadien des sociétés savantes d'études régionales, Toronto (Ontario, Canada), entretien avec Sheryl Bond, le 14 février 1999.

professeurs (62 p. 100), des étudiants canadiens ayant des antécédents culturels ou ethniques différents (56 p. 100), des activités de développement de l'éducation internationale (53 p. 100), des étudiants canadiens possédant une expérience internationale (54 p. 100), et de l'analyse des politiques de recherche ou des initiatives dans le domaine de l'étude des civilisations (48 p. 100).

L'étude de Knight (1996) traite également des façons dont les institutions ont tenté d'enrichir l'expérience éducative des étudiants, par la mobilité (les échanges), des modifications aux programmes, l'invitation d'étudiants étrangers, l'échange de professeurs ainsi que les projets et la recherche sur le développement international. Cependant, il peut y avoir une différence entre ce que les représentants institutionnels disent et ce que font vraiment les établissements. En fait, le processus de renouveau de la conceptualisation de l'éducation commence à peine. Compte tenu de la diversité du passé et du contexte des universités canadiennes, il n'est pas surprenant de constater que les changements ne surviennent pas partout de la même façon ou avec la même rapidité. La UBC, l'une des premières universités à envoyer des étudiants bénévoles à l'étranger et à offrir un programme axé sur les études internationales, fait partie des très rares établissements qui considèrent l'internationalisation comme un processus de renouvellement global de l'université. La plupart des initiatives récentes ont été prises dans une faculté donnée, comme dans les deux exemples suivants :

- ♦ *Faculté de l'éducation, Université de l'Île-du-Prince-Édouard* — Par le changement de la structure des programmes et le renouvellement du programme de formation des maîtres, les professeurs de la faculté de l'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI) ont pu définir et adopter un concept d'internationalisation permettant de renouveler l'enseignement en améliorant l'expérience éducative des étudiants. Ils commencèrent par offrir une spécialisation en éducation internationale, en visant deux objectifs. D'abord, préparer les étudiants de la UPEI à acquérir des connaissances internationales et des compétences interculturelles et, deuxièmement, comprendre la nature de plus en plus interdépendante du monde. Pendant la conception de ce nouveau programme, les responsables élaborèrent un nouveau cours de base sur « la culture et la société dans l'éducation », par lequel tous les étudiants en éducation apprenaient comment diverses questions culturelles, morales et sociales influençaient l'éducation, et comment aborder ces questions en classe à l'aide de



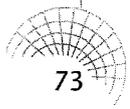


diverses stratégies. Un adjoint de recherche fut embauché pour collaborer avec chacun des membres du corps professoral pendant un mois afin de l'aider à réaliser ces importants changements de programme. Dans le but d'enrichir l'expérience des professeurs, on offre à chacun d'eux des subventions lui permettant de se rendre à l'étranger pour travailler dans son domaine. Ainsi, les professeurs peuvent acquérir l'information nécessaire pour donner une perspective internationale à leurs cours. De plus, la faculté de l'éducation croit que ses professeurs acquièrent ainsi l'information nécessaire pour ajouter une perspective internationale à leurs cours et que cela est plus facile s'ils ont une expérience directe des autres cultures et systèmes d'éducation. La faculté a adopté une politique d'embauche selon laquelle tout nouveau membre du corps professoral devrait pouvoir mettre son expérience ou ses recherches au profit de cette spécialisation (entretien avec Timmons, 1999)⁴.

- ◆ *École d'architecture (programme à Rome), Université de Waterloo* — En se fondant sur sa force en design, en culture et en éducation coopérative, l'école d'architecture de l'Université de Waterloo a conçu un programme d'études offert à Rome, en Italie, à l'intention des étudiants de quatrième année. Créé en 1979, ce programme est devenu l'une des pierres angulaires du programme d'architecture. Cette initiative vise à permettre aux étudiants de vivre et de créer dans l'un des cadres culturels et architecturaux les plus riches du monde. Plus qu'une expérience en tourisme culturel, ce programme a été conçu, dès le départ, pour plonger ses participants dans la culture architecturale et intellectuelle de l'Italie et jeter des ponts entre des étudiants, des enseignants et des architectes canadiens et italiens. Plus de 800 étudiants canadiens en architecture ont ainsi passé quatre mois en Italie, ce qui, selon eux, fut leur expérience éducative la plus précieuse. Ce programme a donné naissance à divers échanges et collaborations universitaires, culturels et professionnels, notamment un échange avec l'Université de Chieti-Pescara, la seule qui permet aux étudiants italiens en architecture d'acquérir une expérience dans une école d'architecture nord-américaine (Knight, 1999)⁵.

⁴ V. Timmons, Université de l'Île-du-Prince-Édouard, bachelier en éducation avec spécialisation en éducation internationale, entretien avec Sheryl Bond, le 5 février 1999.

⁵ Knight, D., 1999, *Le programme à Rome de l'école d'architecture*, Faculté des études de l'environnement, Université de Waterloo, Waterloo (Ontario, Canada), communication personnelle, le 19 janvier, 9 p.

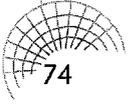


Dans ces exemples, la décision d'internationaliser l'enseignement de premier cycle (comme en témoigne le programme et l'apprentissage sur le terrain) faisait partie d'une stratégie visant à remanier la totalité d'un programme d'études. On peut aussi tirer d'autres conclusions. Les stratégies efficaces semblent englober des éléments importants, notamment : 1) la mesure dans laquelle les étudiants et les professeurs sont prêts à considérer d'un œil différent le contenu des programmes et la façon dont il est enseigné ; 2) la volonté des étudiants et des professeurs de s'ouvrir à d'autres cultures et sociétés (et à y vivre ou y travailler) ; 3) la disponibilité des ressources pour soutenir l'élaboration de nouveau matériel d'enseignement et les déplacements ; et 4) une compréhension claire des modalités permettant à ces activités d'enrichir l'expérience des étudiants et du corps professoral.

Il est évident que les exemples à suivre sont de plus en plus nombreux (notamment les deux mentionnés précédemment), mais il reste du travail à faire. Les défis que représente l'internationalisation de l'enseignement de premier cycle reflètent la situation du milieu éducatif et du corps professoral. Quand les politiciens et les employeurs se sentent frustrés par l'incapacité apparente des universités de voir les mérites de l'éducation comme produit commercial ou comme moyen de préparer les diplômés à travailler dans une société d'interconnexion, c'est que, souvent, cet argument n'intéresse pas les universitaires comme ils le voudraient. L'internationalisation, exprimée d'une façon stimulante, doit inciter les universitaires à s'ouvrir à des façons plus variées de penser et d'enseigner, et des changements de cette envergure requièrent du temps.

Un accueil modéré : L'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle au XXI^e siècle

Les universités canadiennes ont manifesté un enthousiasme inégal, sinon modéré, à l'égard des nombreux aspects de l'internationalisation. Cela est dû notamment aux sens très variés conférés au terme lui-même, mais également à la façon dont on considère les hypothèses sur ce concept et les implications qui en découlent. Les valeurs et les priorités des différents secteurs témoignent d'une approche plutôt pluraliste de l'internationalisation, ce qui n'a rien d'étonnant. Les ONG insistent sur les processus sociaux et économiques ; le monde des affaires se concentre sur l'importance de l'esprit d'entreprise et du commerce ; et les universités canadiennes pensent avant tout au



rôle particulier qu'elles jouent en matière de développement des ressources humaines, au pays et à l'étranger. « Les universités canadiennes sont des intervenants importants dans ce domaine et, peu importe l'avenir du Canada à l'étranger, elles resteront dans le paysage » (Strong, 1996).

Les propos de Maurice Strong semblent accorder aux universités canadiennes le bénéfice du doute quant aux diverses façons dont elles peuvent choisir de s'engager dans des activités d'internationalisation. Il semble que cet engagement n'est garanti que si ces activités sont intégrées à la structure universitaire. Malgré nos antécédents de bénévolat étudiant et l'engagement constant d'enseignants et de responsables institutionnels, il reste que nombre de professeurs font fi de l'internationalisation. Certains l'accueillent à bras ouverts, alors que d'autres la considèrent d'un œil sceptique et demandent comment elle sera financée. Sur un même campus, on peut obtenir diverses réactions aux idées inscrites dans le langage de l'internationalisation et aux transformations institutionnelles nécessaires pour y arriver.

L'absence de documentation nous empêche toujours de bien nous comprendre nous-mêmes et de considérer d'un œil critique les changements requis, s'il y a lieu, au mode d'enseignement et à son contenu, ainsi qu'à la matière apprise, et au lieu d'apprentissage. Les recherches en ce sens, là où elles existent, sont ponctuelles et peu lues. Il nous est très difficile de savoir dans quelle mesure l'éducation d'aujourd'hui est plus internationalisée qu'il y a cinq ans. De plus, nous sommes sur le point de perdre l'occasion de documenter, par des comptes rendus de première main, les conséquences qu'ont eues les expériences internationales des pionniers sur eux-mêmes et leurs étudiants. Il n'y a pas d'ensemble méthodique de données où puiser. Cependant, cette absence de données ne signifie pas qu'il n'existe aucune expérience dont on pourrait tirer profit.

En outre, pour une foule de raisons, certaines universités canadiennes commencent à se pencher sur les questions fondamentales liées à l'internationalisation de l'éducation. Certaines d'entre elles sont affiliées aux établissements plus anciens, « bien établis », comme l'Université Dalhousie, l'Université de Montréal et la UBC. D'autres entretiennent des rapports privilégiés avec leurs communautés, au pays et à l'étranger, comme l'Université de Calgary, le Coady International Institute et l'Université de Waterloo. D'autres encore sont fondamentalement différentes depuis leur création, par exemple, le Open Learning Institute et l'Université d'Athabasca. D'autres sont encore en train de définir les types de rapports d'enseignement et d'apprentissage qui leur permettront de poursuivre leurs idées et leurs intérêts communs, c'est-à-dire l'Université de l'Arctique et le College of the Americas.

Encadré 4

De nouvelles voies, de nouvelles perspectives

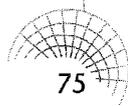
Nous avons demandé à David Hughes, président-fondateur du Impact Group, et à Darin Rovere, président-fondateur du Centre for Innovation in Corporate Responsibility, de répondre à diverses questions soulevées dans ce livre, et ce, parce qu'ils estiment que leur avenir est tributaire de ces importants enjeux et parce qu'ils ont eu un certain contact, durant leurs études, avec le développement international. MM. Hughes et Rovere avaient tous deux obtenu un diplôme universitaire d'une université canadienne au cours des sept années précédentes. Chacun a occupé un poste de haute direction au sein de l'Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC), à l'échelle provinciale, nationale et internationale. Les deux avaient travaillé pour des ONG en Afrique, au Canada, en Europe et dans plus de 50 pays. Leur travail à titre de leaders étudiants et de jeunes entrepreneurs les avait amenés partout dans le monde. Les deux se considéraient comme des personnes engagées à l'égard des grands enjeux mondiaux, à titre de membres de ce troisième secteur en devenir (l'économie sociale). Voici leur point de vue.

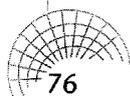
Croyez-vous que la carrière que vous avez choisie appartient au domaine du développement international ?

De nos jours, les idées reçues veulent que la plupart des baby-boomers et ceux qui les suivent aient plusieurs carrières distinctes au cours de leur vie. Tous deux ont convenu que leur première carrière avait en fait relevé du développement international. Maintenant engagés dans leur deuxième carrière, à titre de jeunes entrepreneurs, ils cherchent avant tout à promouvoir les intérêts du troisième secteur. Plus précisément, ils concentrent leurs efforts sur un nouveau domaine qu'on qualifie parfois de « commerce bienveillant », « entrepreneurship social », « philanthropie de risque » ou « responsabilité sociale des entreprises ». « Bien que cette carrière ne relève pas exclusivement du développement international, elle déborde vers ces domaines et on ne peut douter qu'elle s'appuie sur les compétences et les principes hérités de notre travail antérieur en développement international. » Tout en reconnaissant que leur carrière pourrait les orienter à nouveau vers des domaines fort différents, les deux avaient obéi à une motivation commune : « Exercer une influence favorable sur les personnes qui, en raison de circonstances indépendantes de leur volonté, sont démunies, handicapées et privées de leurs droits. » Étant donné la portée de plus en plus large des sociétés canadiennes qui exercent leurs activités dans les pays en développement, ils estiment que cette participation à la coopération internationale représente une occasion sans pareille de faire profiter les autres de nos erreurs. « Nous ne pouvons tout simplement répéter ce que nous avons fait ici, ... les nouvelles technologies nous permettent non seulement de faire mieux, mais de le faire fort différemment. » Un effet de saute-mouton dans les pays en développement aurait d'importantes retombées pour le Canada et les sociétés canadiennes. « Nous envisageons un transfert de nouvelles connaissances et de nouvelles infrastructures vers l'Amérique du Nord pour nous permettre d'intervenir là où sont les vrais problèmes. »

Quels seront les grands enjeux dans le monde au cours de la prochaine décennie ?

Bien que chacun ait son propre point de vue, son propre domaine de spécialisation et ses propres intérêts à défendre, MM. Hughes et Rovere estiment qu'au palmarès des grands enjeux figurent l'environnement (législation mondiale, consumérisme, pratiques de production des entreprises, production alimentaire, habitudes alimentaires, réchauffement planétaire), l'armement, l'innovation technologique, les droits de la personne, le déséquilibre des richesses et du pouvoir, l'utilisation et l'abus de tous ces éléments par l'humanité, et ainsi de suite. Bien qu'il s'agisse là d'enjeux importants, « ce sont tous





des symptômes et des sous-produits d'un problème beaucoup plus vaste lié à la façon dont les particuliers, les organisations et les nations se gouvernent — localement, nationalement et internationalement. » Ils croient tous deux que des questions fondamentales les interpellent et qu'il leur fallait consacrer plus de temps à la recherche d'une réponse aux questions suivantes : Comment établissons-nous les priorités et prenons-nous les décisions au sein de notre famille, de notre collectivité et de nos institutions publiques ? Comment délimiter les frontières et les territoires à l'égard desquels nous pouvons et nous voulons être responsables et imputables ? Qui devrait prendre quelle décision ? Comment partager nos ressources et financer nos initiatives communes, et comment garantir la sûreté, la sécurité, le développement, l'éducation, la santé et le bien-être de tous les membres de notre collectivité — riches et pauvres, jeunes et vieux, malades et en santé ?

Quels facteurs (personnes et circonstances) vous mobilisent ou vous freinent à l'égard des questions qui vous préoccupent ?

Lorsque vient le temps d'avoir un impact sur quelque question que ce soit, les facteurs décisifs de réussite comprennent les suivants :

- ♦ *Les connaissances/le savoir-faire dans un domaine donné* — L'ignorance est la plus grande entrave.
- ♦ *La confiance, l'absence de préjugés et une volonté de coopérer* — Pour intervenir avec succès dans quelque dossier que ce soit, il faut qu'il y ait une communication ouverte et honnête entre les gens.
- ♦ *La technologie de l'information et des communications* — L'évolution dans ce domaine améliore et facilite énormément les connaissances, le savoir-faire, la confiance et la coopération dont il a été question ci-dessus. Tout refus d'adopter ces technologies engendrera une ignorance et des défaillances des communications qui finiront par nuire à la discussion et au règlement des « gros dossiers ».
- ♦ *Une structure d'autorité et de responsabilité bien définie* — L'organisation hiérarchique est chose du passé ; nous sommes entourés aujourd'hui de « gestion par équipes », d'« organisations virtuelles », de partenariats et d'alliances. Ces modèles s'accompagnent de nombreux avantages de taille, mais il faut s'efforcer de préserver une structure d'autorité et de responsabilité bien définie.

De quelle façon le phénomène de la mondialisation ou de l'internationalisation empiète-t-il sur votre vie et vos aspirations ?

En aucune façon ! Les deux hommes pensent être devenus citoyens du monde dans tous les sens du terme — qu'il s'agisse de la carrière, de l'éducation, des amitiés, des loisirs, des intérêts, des communications quotidiennes, des transactions financières et du divertissement. « C'est précisément le phénomène de la mondialisation et de l'internationalisation, qui a enrichi notre passé, qui continuera d'influer sur notre avenir. »

L'université vous a-t-elle préparés au monde dans lequel vous devez vivre ?

Dans l'ensemble, l'expérience universitaire les a bien préparés à ce qu'ils ont eu à vivre dans le monde des affaires, tant au Canada qu'à l'étranger. Toutefois, tous deux ont reconnu que seule une faible partie de cette préparation était le fruit des cours ou des travaux réalisés en salle de classe. Selon Darin Rovere, l'université ne leur a pas enseigné la pensée critique et on n'a pas consacré assez de temps à étudier les enjeux mondiaux au-delà de ceux de chacune des disciplines. Chacun a convenu qu'il avait retiré beaucoup plus de sa participation à l'AIIESEC et aux discussions connexes sur de nombreuses questions avec ses collègues, dans un autre cadre que celui du programme d'études officiel.

Qu'est-ce qui importe vraiment à votre génération lorsqu'elle pense au monde dans lequel elle doit vivre et travailler ? Qu'est-ce qui vous importe vraiment ?

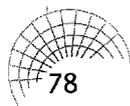
Reconnaissant qu'ils risquaient de généraliser à outrance, MM. Hughes et Rovere estimaient que ce qui, malheureusement, importait le plus à leur génération était le statut social et la richesse matérielle : la maison, la voiture, le chalet et le poste. « Beaucoup trop de mes contemporains ont fait de ces valeurs le but ultime de leur vie et ne font que commencer à se demander si cela leur a apporté le bonheur, la sécurité et un sentiment d'accomplissement. » Tous deux, à titre de fondateurs et présidents de leurs propres entreprises, ainsi que leurs collègues de travail rapportent « s'être beaucoup moins préoccupés de telles questions et avoir privilégié d'autres questions liées au service public, mais aussi à nos collectivités et aux exigences de carrières stimulantes et enrichissantes. » Il ne leur a pas été facile de respecter leurs principes. « En bout de ligne, nous atteindrons probablement le même niveau de richesse et d'importance que nos contemporains, mais nous aurons emprunté un chemin fort différent pour y arriver. » Lorsqu'on leur a demandé de commenter les raisons qui expliquent un tel choix de valeurs, les deux jeunes hommes ont dit croire que leur travail antérieur en développement international avait fortement influencé leurs choix.

Croyez-vous que les nouvelles technologies de l'information et des communications permettent vraiment à votre génération de se démarquer par rapport à celle de vos parents ? Le cas échéant, quelles en sont les preuves ?

Nous sommes loins d'être amis avec nos voisins et pourtant nous avons quotidiennement des conversations avec des gens partout au monde ; ce phénomène a modifié tant nos quartiers que nos perspectives. De plus, la révolution de l'information et des communications a forcé cette génération à réagir plus rapidement à plus d'information et à un monde qui semble changer plus rapidement. Les temps de réaction sont plus rapides et l'on dispose de moins de temps pour réfléchir aux enjeux et aux circonstances. Cela a eu certains avantages sur le plan de la productivité et de l'efficacité, mais a aussi peut-être eu des désavantages en ce qui a trait à la qualité de ces réactions.



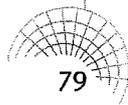
Le défi posé par l'internationalisation de l'enseignement universitaire de premier cycle est complexe. Prenons l'un des nombreux scénarios possibles comme exemple. D'abord, les mouvements d'étudiants bénévoles qui ont joué un rôle essentiel au début de l'internationalisation et qui ont, pour diverses raisons, quitté les campus pour diriger eux-mêmes leurs activités. Bien que ce phénomène soit compréhensible compte tenu du déroulement des événements au cours des 25 dernières années, leur absence est une perte, peu important les efforts continus de l'AIESEC et d'autres groupes d'étudiants bénévoles indépendants. Ces étudiants, surtout au cours de leurs années de formation, représentaient un contrepoids énergique et optimiste au conservatisme des sénats universitaires et des conseils de faculté. Alors, comment les étudiants actuels entreprennent-ils des activités internationales ? Selon les administrateurs supérieurs interrogés dans le cadre de l'étude de Knight (1996), les échanges avec



des étudiants d'universités étrangères occupent une place de choix dans les stratégies de changement des établissements. Cependant, le contexte économique auquel seront confrontés les étudiants du début du XXI^e siècle, pour la plupart plus âgés, de sexe féminin et travaillant au moins à temps partiel (Bond, 1998), complique le type d'apprentissage par l'expérience offert par les programmes d'échange. Les préoccupations pressantes de nombre d'étudiants resteront les frais de scolarité, le coût de la vie et, pour certains (hommes et femmes), les responsabilités familiales. En réalité, si l'on n'aide pas les étudiants à assumer les coûts, plus élevés que la moyenne, des études internationales, les universités seront incapables de faire appel aux programmes d'échange avec l'étranger pour améliorer l'expérience internationale de la plupart des étudiants. Cela signifie également que ce sont les professeurs qui restent au pays qui devront permettre à la majorité des étudiants d'acquérir une expérience éducative riche et variée.

Si ce scénario est représentatif, nous devons poser une question importante. Dans quelle mesure les professeurs sont-ils conscients des questions interculturelles et interdisciplinaires dans leur domaine ou leur discipline, et dans le contexte universitaire ? Bien que nous ne disposions que de données empiriques pour répondre à cette question, il n'est pas déraisonnable de s'attendre à ce que les institutions responsables du perfectionnement des professeurs pensent sérieusement à concevoir des programmes qui aideront ceux-ci à acquérir de nouveaux types de connaissances et à les intégrer à leurs pratiques. Si, comme le soutiennent certains professionnels du perfectionnement pédagogique, les personnes « converties » assistent déjà à ces cours de formation professionnelle continue, on pourrait se demander comment les universités font pour atteindre les enseignants carrément sceptiques. Un bon point de départ consisterait à ce que les universités reconnaissent et récompensent professionnellement les efforts de ceux qui tentent d'internationaliser leurs cours. La UPEI, l'Université de la Saskatchewan et l'Université de Calgary incluront sous peu, si ce n'est déjà fait, dans les conventions collectives des associations de professeurs des dispositions reconnaissant les activités internationales dans le cadre de la titularisation (Timmons, entretien, 1999)⁶. De plus, il devrait être possible d'avoir droit à un financement spécial afin de soutenir les programmes de recherche visant à déterminer les dilemmes, à documenter les réalisations et à diffuser largement les résultats.

⁶ V. Timmons, Université de l'Île-du-Prince-Édouard, bachelier en éducation avec spécialisation en éducation internationale, entretien avec Sheryl Bond, le 5 février 1999.



On peut soutenir que la décision la plus importante qu'une université puisse prendre est la suivante : qui engager à un poste conduisant à la permanence ? Il est, par conséquent, important que les critères de nomination reflètent les besoins changeants de l'université. Au début du *xxi^e* siècle, en raison des nombreux départs à la retraite (dans certains champs), les universités devront à maintes reprises définir clairement les qualités recherchées chez les candidats, car elles seront appelées à effectuer de très nombreuses nominations. Une telle occasion de diversifier le bloc de connaissances et d'expériences dans le monde universitaire ne s'est pas présentée depuis la fin des années 1960. Serait-il déraisonnable qu'une université reconnaisse le mérite des candidats qui ont étudié ou simplement vécu à l'étranger, ou qui ont démontré leur capacité d'améliorer l'internationalisation du milieu universitaire ? Certains avis récemment publiés dans les *Affaires universitaires* portent à croire que cette possibilité n'est pas écartée, du moins par certains.

Les universités canadiennes se retrouveront bientôt dans une position unique. Nombre des pionniers sont toujours présents ou ne sont pas loin. Au même moment (ou à peu près), elles pourront nommer un assez grand nombre de nouveaux professeurs. L'argument selon lequel le sous-financement constant des universités viendrait compliquer toutes les tentatives de changement, si valable soit-il, ne peut en lui-même faire oublier que la plupart des établissements ont la possibilité de procéder à leur propre refonte, si elles le souhaitent. Bien que certains établissements et certains domaines de spécialisation puissent être séduits par « l'idée » de l'internationalisation en raison de ses avantages économiques éventuels pour les étudiants et le Canada, il est improbable que les membres du milieu universitaire soutiendront pleinement l'internationalisation tant qu'ils ne comprendront pas que sa force motrice n'est pas la création d'emplois ni l'économie, mais une occasion intellectuelle tonifiante d'enrichir leur propre existence et celle de leurs étudiants. Quand et où cela se produira, les universités, en nombre toujours croissant, feront preuve du leadership intellectuel qui, dit-on, manque à leur dynamique actuelle.