

# 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

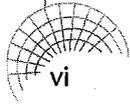
C99-980381-6

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

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



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

# Thèmes et tendances de l'internationalisation : Une optique comparative

*Jane Knight*

## Introduction

### But

Les chapitres précédents du présent ouvrage ont traité des changements, des défis et de l'activité dans le domaine de la coopération internationale au cours des quatre dernières décennies au Canada. Le premier objectif du présent chapitre est de prendre appui sur cette analyse et de définir les tendances actuelles qui ressortent des interventions des universités canadiennes sur le plan international. Le deuxième objectif est de situer la dimension internationale du secteur de l'enseignement supérieur au Canada dans un contexte qui tienne compte des autres pays et régions du monde. Ces deux aspects sont traités de façon simultanée tout au long du chapitre. Le troisième objectif est de favoriser la réflexion sur plusieurs des questions importantes et des grands défis auxquels fait face le secteur de l'enseignement supérieur par rapport à la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche, de la formation et des services.

Ces trois objectifs sont plutôt ambitieux et il est donc prudent de préciser le cadre du chapitre. D'abord, il est clair que c'est le Canada



qui retient l'attention. Les références à d'autres pays ou régions porteront surtout sur l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Asie du Sud-Est, les États-Unis et l'Europe de l'Ouest. Le présent chapitre s'appuie sur des renseignements et des idées tirés d'études comparatives récentes menées dans le cadre du projet sur l'internationalisation du programme de Gestion des établissements d'enseignement supérieur de l'Organisation de coopération et de développements économiques (GEES-OCDE) (de Wit, 1995 ; Knight et de Wit, 1997) et de divers séminaires et ateliers. Le but de l'analyse comparative est de mieux cerner les tendances et les défis auxquels fait face l'internationalisation au Canada en mettant en évidence la situation dans d'autres pays et en tentant de la comprendre. L'étude des tendances et des thèmes s'est faite selon une approche qualitative plutôt que quantitative.

Les thèmes et les tendances abordés dans le présent chapitre sont principalement de nature sociétale, c'est-à-dire qu'ils concernent les systèmes et les secteurs. Il ne faut pas y voir une intention de banaliser les questions auxquelles font face les établissements sur le plan du fonctionnement. Il n'a pas non plus été possible d'aborder individuellement chacun des grands dossiers propres à chaque discipline, groupe d'intervenants ou institut à vocation spécifique. Même si ces questions ne sont pas moins importantes, le présent chapitre se concentre sur les problèmes d'ordre sociétal puisqu'il est plus probable qu'ils influent sur l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur au Canada.

### Hypothèses

Il est important de définir clairement les hypothèses qui sous-tendent les propos soulevés dans le présent chapitre. Comme l'ont illustré les chapitres précédents, la nature et les objectifs des activités internationales des universités canadiennes ont connu une évolution intéressante. Au cours des dernières décennies, le sens, le fondement, les stratégies et les résultats du travail international ont évolué et mûri. Parce que ce chapitre aborde les thèmes courants, les tendances actuelles et les défis à venir, il importe d'articuler les présupposés fondamentaux de la discussion.

La principale hypothèse concerne la définition de l'*internationalisation* puisque cette notion a un sens différent selon les peuples, les institutions et les pays. ( En fait, un des thèmes abordés ci-après concerne l'interprétation et l'utilisation du terme *internationalisation*. ) La notion d'internationalisation de l'enseignement supérieur peut être décrite et employée de diverses façons. D'abord, on peut l'appliquer aux paliers national, provincial, régional ou institutionnel. On peut aussi la décrire en fonction de politiques ou de programmes. Aux fins du



présent chapitre, la notion d'*internationalisation* s'articule autour du niveau institutionnel, conformément au cadre général d'organisation du présent ouvrage. Au niveau institutionnel, l'internationalisation se définit comme le processus d'intégration d'une dimension internationale et interculturelle aux fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'université ou de l'établissement d'enseignement supérieur ( Knight, 1994, p. 3 ). Cette définition renferme plusieurs notions fondamentales qui méritent d'être élaborées.

La première porte sur le fait que l'internationalisation est un processus, un cycle d'interventions planifiées et spontanées, tant sur le plan des programmes que des politiques. L'approche par processus fait écho à l'évolution des besoins, des ressources et des priorités de l'établissement. Un des aspects fondamentaux de l'approche par processus est que les structures et les systèmes organisationnels de l'établissement sont mis en cause, en plus des activités scolaires. Cela la distingue d'autres approches qui accentuent plutôt l'internationalisation d'activités ou de résultats particuliers ( Arum et Van de Water, 1992 ). Il est important de noter que l'approche par processus doit se fonder sur des objectifs explicites pour l'internationalisation et leur rapport aux résultats.

Un autre des éléments de cette définition est la notion d'intégration. L'intégration place la dimension internationale au cœur de la mission de l'université et la lie de façon durable aux politiques, aux pratiques et aux systèmes de l'établissement. Les rapports entre dimensions internationales et interculturelles font aussi l'objet d'une attention toute particulière. Cela repose sur la conviction que la diversité des cultures inhérentes à un pays, en particulier en ce qui concerne le Canada, compte autant que la diversité et les ressemblances entre les nations. L'internationalisation de l'enseignement supérieur ne se limite pas à l'interprétation géographique d'un concept qui évolue entre des nations ou d'un côté à l'autre des frontières. Enfin, on reconnaît que l'internationalisation s'assimile aux efforts de l'université pour s'acquitter de ses fonctions premières, notamment le processus d'enseignement et de formation, les activités de recherche et d'avancement du savoir et les services à la communauté.

## Thèmes et tendances sociétales

### Sens et usage du terme *internationalisation*

La section précédente soulignait la diversité des sens donnés au concept d'internationalisation de l'enseignement supérieur et des applications que l'on en fait. Cela illustre la richesse et la complexité de cette



notion mais peut compliquer l'interprétation du terme et en diminuer l'importance aux yeux des gouvernements, des institutions et des organisations non gouvernementales ( ONG ). L'utilisation du terme *internationalisation* s'est répandue dans le domaine de l'enseignement supérieur vers le milieu des années 1980. Comme c'est souvent le cas, le terme a été emprunté à d'autres secteurs ou adapté. Les termes *internationalisation* et *mondialisation* font maintenant partie du vocabulaire courant, que l'on parle d'environnement, de commerce, de communication ou même de mode. Bien que l'on attribue souvent le même sens aux termes *internationalisation* et *mondialisation*, il importe de faire une distinction lorsqu'il s'agit d'enseignement supérieur.

Au fil des années, bien des termes ont servi à décrire la dimension internationale de l'enseignement. Ces termes reflétaient les priorités et les points de vue d'une période précise de l'histoire et, bien sûr, l'orientation de l'utilisateur. Parmi les termes apparentés qui ont souvent servi de synonymes, on retrouve *les relations universitaires internationales* ou de *coopération*, *l'éducation internationale*, *l'éducation multiculturelle* et *la mondialisation de l'éducation*. Il existe une tendance aujourd'hui à utiliser le terme *internationalisation* de façon rétroactive en l'appliquant à des concepts et à des activités populaires dans les années 1960 et 1970. Cette approche n'est ni utile ni sage. De plus, nous reconnaissons l'émergence du concept d'internationalisation et de la façon dont il est interprété et utilisé dans l'étude et la pratique de l'enseignement supérieur aujourd'hui.

Bien que le présent chapitre ne se propose pas de comparer attentivement ces deux termes, il est important d'étudier plus à fond le rapport entre la mondialisation et l'internationalisation. La mondialisation peut se décrire de bien des façons. La description qui convient le mieux à l'examen de la dimension internationale du secteur de l'enseignement supérieur est la suivante :

La mondialisation décrit le flux de la technologie, de l'économie, de la connaissance, des gens, des valeurs, des idées [ ... ] d'un côté à l'autre des frontières. La mondialisation touche chaque pays d'une façon différente selon son histoire, ses traditions, sa culture et ses priorités. L'internationalisation de l'enseignement supérieur est une des façons par lesquelles un pays réagit à l'influence de la mondialisation tout en respectant le caractère individuel de la nation.

Knight ( 1997, p. 6 )

Ainsi, l'internationalisation et la mondialisation sont perçues comme des concepts différents, mais reliés. On peut percevoir la mondialisation comme le catalyseur et l'internationalisation comme la réponse, encore que cette réponse soit proactive. L'élément clé de



*l'internationalisation* est la notion d'une relation entre des nations ou des identités culturelles, ce qui laisse entendre, par le fait même, que l'État-nation et la culture sont préservés. L'histoire d'un pays, ses cultures indigènes, ses ressources et ses priorités propres façonnent son attitude à l'égard des autres pays et ses relations avec eux. Ainsi, l'identité et la culture nationales sont fondamentales à l'internationalisation. On s'inquiète souvent de l'effet d'homogénéisation de la culture engendrée par la mondialisation. L'internationalisation, en respectant l'État-nation et en aidant à en conserver l'intégrité, se présente comme un concept bien différent.

L'examen du rapport entre la mondialisation et l'internationalisation ne saurait être complet sans la notion de civilisation. Une hypothèse controversée ( Huntington, 1996 ) veut que les peuples et les pays de culture semblable évoluent vers une fusion et que ce phénomène s'affirme comme la force prédominante en matière de relations internationales, plutôt que la mondialisation de l'économie. De plus, on remarque une dévotion de plus en plus grande à l'égard de l'identité culturelle personnelle, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse voulant que la culture s'homogénéise sous l'effet de la mondialisation. Une des prémisses fondamentales de l'hypothèse propose que les groupes de pays ayant des cultures semblables, classées comme civilisations, établiront des alliances fortes et exerceront un méta-impact sur l'échiquier mondial. Cela mène à l'examen des rapports entre diverses cultures-civilisations plutôt qu'entre nations. L'internationalisation, qui est souvent perçue comme reposant sur la notion de peuple-culture et d'État, au niveau national, est donc remise en cause ou, à tout le moins, interprétée d'une façon intéressante et différente. La façon dont les pays multiculturels, tels que le Canada, s'insèrent dans cette hypothèse justifie un examen plus approfondi.

## Motifs

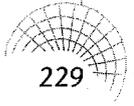
Les raisons qui convainquent un pays ou un établissement d'enseignement supérieur que l'internationalisation est fondamentale déterminent également la nature et la portée de leur soutien et de leurs interventions en ce sens. Même si cela paraît évident, on ne saurait trop insister sur l'importance d'énoncer explicitement les motifs de l'internationalisation et de bien préciser les objectifs visés. Les raisons sont nombreuses et variées pour justifier l'internationalisation de l'enseignement supérieur en général et des établissements en particulier. Ces motifs sont variés et étroitement liés les uns aux autres ; ils peuvent être complémentaires ou contradictoires, particulièrement parce qu'ils peuvent être différents selon les intérêts des interlocuteurs.



Qui plus est, les motifs peuvent varier d'un pays à l'autre ou à l'intérieur même du pays. L'étude des motifs derrière l'internationalisation de l'enseignement supérieur est une tâche fascinante et complexe ; par souci de concision, ces motifs peuvent être classés en quatre groupes : politiques, économiques, scolaires et socioculturels. ( Knight et de Wit, 1995 ).

Les motifs politiques sont souvent perçus comme plus importants au niveau national qu'au niveau des établissements. C'est que, historiquement, l'enseignement à vocation internationale a été perçu comme un outil de politique étrangère, en particulier en ce qui a trait à la sécurité nationale et à la paix entre les nations. Même s'il joue toujours ce rôle, il n'a plus toute l'importance d'autrefois. À un certain moment, les échanges bilatéraux culturels, scientifiques et éducatifs étaient perçus comme des moyens d'entretenir la communication et les relations diplomatiques. Toutefois, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Amérique du Nord et au Royaume-Uni, et dans une certaine mesure chez les quatre « tigres économiques » de l'Asie, l'enseignement est de plus en plus perçu comme un produit d'exportation plutôt que comme le fruit d'un accord culturel. Étant donné que l'accès à l'enseignement supérieur par les masses croît à un rythme exponentiel, les pays, petits et grands, se montrent très intéressés à faire de l'exportation des produits et des services éducatifs ainsi que de l'importation des étudiants étrangers des éléments importants de leurs politiques étrangères. De fait, nous pouvons percevoir des changements importants dans la politique étrangère qui démontrent que l'enseignement est considéré comme un bien d'exportation plutôt que comme une activité essentiellement axée sur l'aide au développement ou un programme culturel. Ce changement vers une orientation de marché met en évidence les motifs économiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

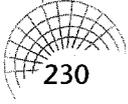
Les motifs économiques gagnent en importance et deviennent de plus en plus pertinents au Canada et dans d'autres pays industrialisés. Par suite de la mondialisation de l'économie, de l'interdépendance croissante entre les pays et de la révolution informatique, les pays se préoccupent de leur compétitivité économique, scientifique et technologique. La formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et l'investissement dans la recherche appliquée sont des moyens efficaces d'améliorer et de maintenir leur avantage concurrentiel. Ces deux stratégies font intervenir le secteur de l'enseignement supérieur. Ainsi, au palier national, le lien entre l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur, d'une part, et le développement économique et technologique du pays, d'autre part, est de plus en plus



étroit. À mesure que les universités sont forcées de diversifier leurs sources de financement et de réduire leur dépendance à l'égard de l'aide gouvernementale, les établissements reconnaissent de plus en plus l'importance des motifs économiques. On ne sait trop encore si l'exportation de produits et de services éducatifs sur les marchés internationaux constitue effectivement une mise en valeur de la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services. Le présent chapitre revient souvent sur cette question puisqu'elle est essentielle à la définition de ce que nous entendons par l'internationalisation de l'enseignement supérieur et des raisons qui justifient l'importance que nous y attachons.

Les motifs scolaires sont directement liés à l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu' à la recherche de l'excellence dans les domaines de la recherche et des activités universitaires. L'enquête réalisée en 1994 par l'Association des universités et collèges du Canada ( AUCC ) ( Knight, 1995 ) révélait que le motif premier de l'internationalisation de l'enseignement supérieur était de former des étudiants et des spécialistes possédant des connaissances internationales et des compétences interculturelles. La deuxième raison en importance était de se pencher, par l'intermédiaire de l'activité savante, sur la nature de plus en plus interdépendante du travail ( sur les plans environnemental, culturel, économique et social ). De toute évidence, les motifs scolaires étaient au premier plan des préoccupations des recteurs d'université à ce moment. Compte tenu des changements politiques et économiques au cours des trois dernières années, il serait intéressant de s'interroger sur les résultats d'une enquête si elle devait avoir lieu au cours de la prochaine décennie.

Les motifs socioculturels derrière l'internationalisation évoluent en fonction des conséquences prévues de la mondialisation. Comme il en a été question précédemment, l'enseignement supérieur fait depuis longtemps partie des accords et des échanges culturels. La mondialisation actuelle de l'économie et du réseau d'information et de communication laisse entrevoir un autre aspect des motifs socioculturels. Dans bien des pays non anglophones tels que l'Indonésie et la Suède, la conservation et la promotion de la culture et de la langue nationales sont des motifs importants de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Les pays considèrent l'internationalisation comme une façon de respecter la diversité culturelle et de faire contrepoids à la présumée homogénéisation engendrée par la mondialisation. La reconnaissance de la diversité culturelle et ethnique à l'intérieur d'un pays ou d'un pays à l'autre est considérée comme un aspect fondamental et un motif important de l'internationalisation



du système d'enseignement d'une nation. Au Canada, le respect de notre diversité multiculturelle n'a pas été perçu comme un motif important d'internationalisation, comme en témoigne l'enquête de 1994 menée par l'AUCC ( Knight, 1995 ). Toutefois, nous reconnaissons que l'importance de connaître d'autres cultures est tributaire de la valorisation et de la connaissance de sa propre culture.

Il est délicat de parler de la conservation et de la promotion de l'identité nationale et des valeurs culturelles comme motifs de l'internationalisation. Bien que certains pays perçoivent l'internationalisation ( par opposition à la mondialisation ) comme une façon de conserver la culture, d'autres pays la perçoivent comme une façon de promouvoir leurs valeurs culturelles à l'étranger. Le Canada se place dans cette dernière catégorie. Depuis 1996, la promotion des valeurs et de la culture canadiennes à l'étranger est devenue le troisième pilier de notre politique étrangère ( ACIDI, 1995 ) et le rôle d'exportateur de produits et de services éducatifs a été bien défini. La juxtaposition de la conservation et de la promotion des identités et des valeurs culturelles est une question reprise ailleurs dans le présent chapitre.

Le besoin d'améliorer la compréhension interculturelle et la communication est relié aux motifs culturels et, éventuellement, au développement global de la personne en tant que citoyen local, national et international. La citoyenneté ne se limite pas à participer activement à la production de richesses, comme le laissent entendre les motifs économiques.

En résumé, il est important de répéter que ces quatre groupes de motifs ne sont pas entièrement distincts ou exclusifs. La motivation d'une personne, d'un établissement ou d'un pays dépend de tout un ensemble complexe de facteurs intervenant à plusieurs niveaux, qui évoluent avec le temps et selon les besoins et les priorités. Il serait simpliste et probablement injuste d'étiqueter divers pays d'après les raisons qui les motivent à l'internationalisation. Il est plus important et plus intéressant d'observer l'évolution des motifs dans divers pays. Les sections suivantes traitent de la motivation à la base de l'internationalisation.

### **La coordination, la planification et la politique à l'échelle nationale**

Au Canada, nous avons la chance que nombre de groupes, d'organisations, de ministères et de réseaux de toutes sortes dans les milieux éducatif, gouvernemental et privé accordent de l'importance à l'internationalisation. Cependant, un intérêt commun pour l'internationalisation ne veut pas nécessairement dire une vision, des priorités ou des motifs communs et encore moins un cadre de planification et

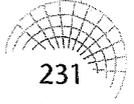
d'action coordonné. De fait, il faut se demander si le regain d'intérêt et d'attention sur le plan national n'a pas, involontairement, fragmenté et réduit l'efficacité des ressources et des efforts consacrés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada.

Trois rapports récents ( MAECI, 1994 ; Knight, 1996 ; Tillman, 1997 ) ont relevé le besoin d'améliorer la communication et la coordination entre les principaux intervenants nationaux ayant des intérêts dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada. Outre la question de la coordination, ces rapports soulèvent bien d'autres tendances et problèmes nationaux abordés dans la présente section. Un document d'orientation intitulé *The International Dimension of Higher Education in Canada: Collaborative Policy Framework* ( MAECI, 1994 ), soulignait que, en général, les efforts déployés en faveur de l'internationalisation souffrent de faiblesses fondamentales provenant essentiellement de l'absence de coordination entre les gouvernements, les établissements et les organisations. Ainsi, on a remarqué :

- ✦ Une mauvaise intégration, coordination et cohérence des politiques et des programmes gouvernementaux, tant d'un organisme fédéral à l'autre qu'entre les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi qu l'absence d'un sentiment d'urgence quant au besoin d'agir ;
- ✦ L'absence d'investissement dans les activités internationales et d'une stratégie cohérente pour tirer parti des forces et des réalisations actuelles ;
- ✦ Une approche improvisée du réseautage et des partenariats.

Les autres problèmes relevés comprennent notamment le petit nombre d'inscriptions dans les cours de langues étrangères, le faible taux de mobilité des étudiants et des enseignants canadiens, la réduction du financement accordé à l'enseignement supérieur, l'absence d'une stratégie intégrée de mise en marché des produits et des services éducatifs, et une compréhension limitée de l'influence des facteurs culturels sur l'enseignement, l'apprentissage et la recherche.

Une enquête nationale ( Knight, 1996 ) menée par le Bureau canadien de l'éducation internationale ( BCEI ), l'AUCC et l'Association des collèges communautaires du Canada ( ACCC ) auprès des interlocuteurs importants des secteurs gouvernemental, éducatif et privé, a fait ressortir un certain nombre de problèmes urgents en rapport avec l'internationalisation. Un des rares points sur lequel les trois secteurs s'entendaient était le besoin d'une plus grande collaboration,





Encadré 1

### La coopération internationale et l'internationalisation à l'AUCC : Certains dates clés

L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) est reconnue comme le foyer au Canada de la promotion et de l'étude des implications des relations internationales entre les universités. Il est intéressant de constater comment l'AUCC en est graduellement venue à assumer un rôle de gestion — rôle qui a suscité certaines controverses — et comment elle a abordé les questions liées à l'internationalisation dans ses conférences biennales. Dans cette optique, l'on peut considérer que l'AUCC reflète fidèlement les intérêts et les préoccupations des universités canadiennes.

Voici certaines dates marquantes dans l'histoire de l'AUCC :

- 1911 Création de l'AUCC.
- 1968 Le bureau des bourses de l'AUCC assume la gestion du Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan et commence à administrer des bourses internationales.
- 1978 L'AUCC crée son secrétariat au développement international, conformément à un accord avec l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI). On demande aux universités de charger un membre de leur personnel du développement international, ce qui donne lieu à la constitution d'un réseau des agents de liaison internationale.
- 1983 Le Secrétariat au développement international publie son *Répertoire des ressources des universités canadiennes en développement international*, la première d'une série de publications de l'AUCC portant sur les activités de développement international des universités canadiennes et leurs liens institutionnels aux partenaires du Sud.
- 1985 Création de deux bases de données : les Projets de développement international des universités canadiennes (CUPID), contenant des renseignements tirés de la publication mentionnée ci-dessus, et les Accords d'échanges internationaux des universités canadiennes (CUE). Ces outils contiennent des renseignements sur les projets et les accords remontant jusqu'aux années 1970 ; ils sont mis à jour périodiquement.
- 1987 Le Secrétariat au développement international et la section chargée des relations entre les universités et les pays industrialisés fusionnent pour former une seule unité administrative.
- 1988 Le Programme sino-canadien de jumelage universitaire est créé, avec le financement de l'ACDI. Il s'agit du premier programme institutionnel administré par l'AUCC ; d'autres programmes portent sur les bourses et les subventions à l'intention des étudiants et des professeurs.  
La conférence biennale porte sur le rôle croissant des universités sur la scène de la coopération internationale.
- 1990 La conférence biennale porte sur les partenariats universitaires dans un monde en évolution.
- 1992 La conférence biennale porte sur la recherche de l'innovation et la coopération internationale entre les universités.
- 1994 L'AUCC et les universités jouent un rôle de premier plan dans la création du programme de Partenariats universitaires en coopération et développement.

financé par la direction générale du partenariat canadien de l'ACDI. L'on confie à l'AUCC la gestion de l'un des deux volets du programme.

La conférence biennale a pour thème « De la compétition à la coopération : Évolution de la stratégie internationale des universités ».

- 1995 L'AUCC formule une déclaration sur l'internationalisation des universités canadiennes, qui témoigne des changements qui favorisent déjà l'internationalisation des universités et qui propose un cadre pour l'évolution de ce processus. L'AUCC publie *Internationalization of Canadian Universities: the Changing Landscape*, de Jane Knight, la première d'une série d'études portant sur les diverses dimensions du processus d'internationalisation au sein des universités canadiennes.
- 1996 Création du Prix de la Banque Scotia et de l'AUCC pour l'excellence en internationalisation pour marquer les réalisations des universités en matière d'internationalisation et faire connaître leurs initiatives dans l'ensemble de la communauté universitaire. La conférence biennale a pour thème « L'internationalisation : Passer de la rhétorique à la réalité ».
- 1998 Le conseil d'administration de l'AUCC approuve une initiative auprès des institutions financières internationales au sein de la direction des programmes internationaux canadiens. Cette initiative vise à mettre les universités canadiennes et l'AUCC en position d'obtenir des marchés des institutions financières internationales.  
La conférence biennale a pour thème « Faire progresser l'internationalisation par notre expérience ».

de nouveaux types de partenariat et d'une meilleure coordination, tant au sein des secteurs qu'entre ceux-ci. En plus de réclamer une meilleure coordination, les intervenants ont noté des situations précises où la collaboration était essentielle, à savoir, entre autres :

- ♦ Une approche plus systématique de la commercialisation et de l'exportation des produits et des services éducatifs ;
- ♦ Une meilleure collaboration entre le secteur privé et de l'enseignement en matière de placement professionnel, de stages et de bourses d'études à l'étranger ;
- ♦ La création de partenariats stratégiques entre les universités et les collèges, d'une part, et le secteur privé, d'autre part, en matière de projets de recherche conjoints ;
- ♦ Une meilleure collaboration entre les ministères fédéraux pour régler les questions des frais de scolarité et des visas pour les étudiants étrangers.

L'appel implicite à la collaboration s'appuie sur la nécessité de reconnaître les différences et les ressemblances d'intérêt entre les secteurs. Même si l'objectif est explicite, soit favoriser et soutenir

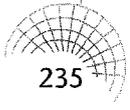
l'internationalisation du système d'enseignement supérieur au Canada, il est moins évident d'établir dans l'intérêt de qui cela doit se faire.

Parmi les autres sujets abordés dans l'enquête auprès des intervenants, on retrouve :

- ◆ Le besoin de se conformer aux normes internationales en matière d'éducation ;
- ◆ Les répercussions du libre-échange sur la mondialisation des professions ;
- ◆ La définition des compétences que devront posséder les nouveaux diplômés pour travailler dans un environnement local et mondial ;
- ◆ Les frais de scolarité, les visas et le marketing en rapport avec les étudiants étrangers ;
- ◆ L'ambiguïté des discours concernant l'importance de l'enseignement des langues étrangères ;
- ◆ Les études et le placement professionnel des étudiants canadiens à l'étranger ;
- ◆ Le besoin de réformer les programmes d'études pour internationaliser l'enseignement et l'apprentissage ;
- ◆ La commercialisation et l'exportation des produits et services éducatifs ;
- ◆ Les besoins et les intérêts particuliers en matière de recherche ;
- ◆ Les répercussions des nouvelles techniques d'information et de communication.

Ce sont les grandes lignes des principaux dossiers d'actualité qui préoccupent les intervenants du milieu de l'éducation, des gouvernements et du secteur privé. Ceux-ci sont loin d'être d'accord quant à la nature des solutions et des défis reliés à ces questions. Il est important de reconnaître que l'on s'entend sur les questions essentielles, mais surtout, sur le besoin d'accroître la collaboration et la coopération.

Pour faire suite à ces deux rapports l'ACCC, l'AUCC, et le BCEI ont réalisé une autre étude conjointe dont les résultats sont livrés dans *Internationalization of Advanced Learning: Toward a Planning Framework* (Tillman, 1997). En réponse à la demande d'améliorer la coordination, cette étude propose un cadre de planification, axé sur l'action et favorisant une approche pratique. Il tente de transformer le



plaidoyer en action. Il précise la question, en décrit la nature et les défis qui y sont rattachés, expose plus en détail les résultats recherchés, répartit les principales responsabilités et énumère les intervenants importants. Les principaux intervenants et partenaires sont des ministères fédéraux ainsi que les ONG nationales ayant un intérêt dans la dimension internationale de l'enseignement supérieur au Canada. Le cadre fait aussi allusion aux gouvernements provinciaux et aux établissements d'enseignement individuels.

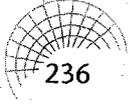
Le cadre décrit trois points fondamentaux et un certain nombre de défis précis. Les points sont les suivants :

- ◆ Améliorer la communication, la cohérence et la collaboration chez chacun des intervenants et entre eux ;
- ◆ Articuler une vision globale et claire de l'éducation internationale sous forme de politiques officielles ;
- ◆ Assurer un financement suffisant ( en particulier pour les services de soutien ).

Les défis précis mentionnés dans l'étude ont une portée générale, et, dans la plupart des cas, englobent les questions soulevées dans les deux rapports précédents en les étoffant. Cependant, la force du cadre de planification repose sur le fait qu'il précise les interventions requises et les résultats attendus.

Parmi les tâches à accomplir, on retrouve la recherche et la collecte de données sur la mobilité des étudiants et des enseignants, sur les anciens étudiants à l'étranger et sur les répercussions économiques de l'éducation internationale ; l'amélioration du réseau des centres d'éducation canadiens ( CEC ) ; la rationalisation des formulaires d'immigration et d'admission pour les étudiants étrangers ; l'amélioration de l'information commerciale relative à l'exportation des produits et des services éducatifs ; l'amélioration des mesures de contrôle et d'évaluation de la qualité ; l'amélioration de la reconnaissance des crédits ; la promotion d'une plus grande participation du secteur privé ; et l'assouplissement du fonctionnement administratif.

Il est évident que l'internationalisation de l'enseignement supérieur « atteint sa majorité » ou, à tout le moins, passe au premier plan sur la scène nationale. Les revendications en faveur d'une politique gouvernementale, d'une plus grande cohérence entre les principaux intervenants et d'un financement suffisant sont plus marquées que jamais et se traduisent, avec prudence il est vrai, en une approche mieux coordonnée de la définition des enjeux ainsi qu'en actions. Si l'on compare ses politiques nationales à celles d'autres pays, la situation du Canada paraît plutôt unique. Étant donné que



l'éducation est de compétence provinciale, la politique nationale relative à la dimension internationale de l'enseignement supérieur n'est pas articulée par un ministère fédéral responsable de l'éducation, comme dans les autres pays. Cela ne réduit pas pour autant le besoin d'établir des politiques officielles en la matière et de se renseigner sur la façon dont les autres pays abordent l'internationalisation.

Le mouvement qui se manifeste en Europe en vue de mieux articuler et d'étoffer les politiques européennes quant à la dimension internationale de l'enseignement supérieur est très intéressant. On reconnaît qu'en Europe, l'intervenant le plus influent et le plus important en matière d'éducation internationale est la Commission européenne. C'est grâce à son soutien et, de façon plus limitée, celui des gouvernements nationaux si des stratégies institutionnelles ont vu le jour ( de Wit et Callan, 1995 ). Les programmes de la Commission européenne tels que le Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants ( ERASMUS ), TEMPUS et SOCRATES ont permis aux établissements d'accroître la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des administrateurs, principalement à l'intérieur de l'Europe mais, plus récemment, entre l'Europe et l'Asie, l'Amérique latine et l'Amérique du Nord. Nombreux sont ceux qui prétendent que l'orientation des programmes de la Commission européenne vise beaucoup plus à « européeniser » l'éducation plutôt qu'à l'internationaliser, mais cette question dépasse le cadre de notre examen. Quoi qu'il en soit, la Commission européenne a eu une influence profonde et un effet catalyseur marqué sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur en Europe.

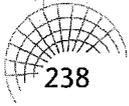
En 1996, pour la première fois, la Commission européenne a demandé aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur en Europe de formuler leurs propres politiques internationales et de démontrer comment les projets financés par la Commission européenne s'intégraient aux politiques et à la planification des établissements ( Kalvemark et van der Wende, 1997 ). Il est évident que cette approche est très différente de celle du Canada où, depuis le début des années 1990, la plupart des universités et des collèges ont articulé leur dimension internationale dans des énoncés de mission personnels et ont déployé de grands efforts pour formuler des politiques internationales et des stratégies institutionnelles. Toutefois, il importe de tenir compte du rôle joué par l'Agence canadienne de développement international ( ACIDI ) et par le Centre de recherches pour le développement international ( CRDI ) étant donné l'obligation faite aux universités canadiennes de démontrer comment les projets financés par l'ACIDI et le CRDI s'inséraient dans l'ensemble des interventions et des politiques internationales des universités.

L'initiative de la Commission européenne en 1996 a donné lieu à une étude de l'Academic Cooperation Association (ACA) intitulée *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe* (Kalvemark et van der Wende, 1997). L'étude a démontré que bien des pays avaient effectivement des politiques nationales relatives à l'internationalisation de l'enseignement supérieur mais que celles-ci n'étaient pas toujours intégrées à la politique générale en matière d'enseignement supérieur. Cette situation est très intéressante et se rapproche probablement plus de celle qui existe au Canada. Par exemple, l'Autriche dispose de toute une variété d'accords, de protocoles d'entente et de traités pour promouvoir l'internationalisation de la recherche et de l'enseignement supérieur selon une formule bilatérale. De nouvelles mesures législatives adoptées en 1993 et en 1997 relativement à la structure et aux programmes d'études des universités en Autriche ont conféré plus d'autonomie aux établissements, ce qui, croit-on, facilitera l'internationalisation. Exception faite de mesures législatives précises, il est plus juste de dire que l'Autriche n'a pas de politique nationale sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Leidenfrost *et al.*, 1997).

À l'opposé, l'Allemagne dispose effectivement de politiques explicites aux paliers national et provincial en matière de coopération internationale et européenne qui soulignent l'importance des échanges d'étudiants et de personnel (Kehm et Last, 1997). Depuis 1974, la Suède a fait figure de chef de file en reconnaissant et en articulant clairement l'importance de l'internationalisation dans les politiques nationales en matière d'enseignement ainsi que dans les lois sur le budget. Par exemple, la loi sur le budget de 1995 adoptée par le parlement de la Suède était particulièrement intéressante en ce qui a trait à l'équilibre entre la coopération et les intérêts et les engagements à l'égard de l'Europe et des autres pays, comme en témoigne l'énoncé suivant, tiré du budget :

La coopération en Europe ne doit pas se développer aux dépens d'autres formes d'engagement international. L'éducation à la coopération a un rôle important à jouer en ce qui a trait à l'élargissement des connaissances et à la compréhension des sociétés et des cultures d'autres régions. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les pays en développement où l'on retrouve plus de 80 p. 100 de la population du monde. Les universités et les collèges doivent favoriser activement l'acquisition de connaissances sur les pays en développement. Ils doivent aussi combattre avec vigueur la xénophobie et le racisme sous toutes ses formes.

Cité dans Kalvemark (1997, p. 177).



## Consortiums et partenariats

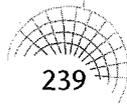
Une des tendances les plus frappantes est la prolifération des consortiums et des réseaux consacrés à la coopération internationale et aux travaux de développement. Ce qui retient le plus l'attention est la diversité de l'importance et des types de consortiums et de leurs raisons d'être. Une fois de plus, la compétitivité et, dans une certaine mesure, la mondialisation du marché contribuent largement à la croissance de ces réseaux.

Au cours de la dernière décennie, durant laquelle la notion de partenariat a marqué le développement international, le besoin s'est manifesté d'établir des consortiums pour soumissionner sur des projets importants ou les mettre en œuvre. Les universités canadiennes ont formé des consortiums entre elles ainsi qu'avec les collègues et les instituts de technologie, les sociétés du secteur privé et les industries, les organismes gouvernementaux et les ONG. L'envergure et la complexité d'un grand nombre de projets ou de contrats de développement ont obligé des partenaires ayant des domaines de compétence différents à collaborer pour obtenir des mandats importants et les mener à terme. Ce sont probablement les universités américaines qui ont fait œuvre de pionniers dans ce domaine, mais les universités australiennes, canadiennes et européennes utilisent maintenant le processus couramment. Ces consortiums ont eu plus ou moins de succès selon le cas. Les partenaires subissent une courbe d'apprentissage alors que la collaboration et la coopération présentes au moment de la soumission se relâchent parfois durant la phase de mise en œuvre. À une époque où le nombre et l'importance des projets interdisciplinaires et multisectoriels grandissent, il est fort probable que le nombre des consortiums, tout comme leur nécessité, continueront de croître.

La formation de consortiums n'est pas uniquement motivée par le développement international. Depuis que le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) a reconnu que les produits et les services éducatifs étaient des biens commerciaux importants, on a consacré plus d'attention aux activités de développement international des fournisseurs publics et privés. Les entreprises de fabrication et de services veulent explorer des partenariats avec des fournisseurs de services éducatifs publics et privés afin de fournir l'enseignement et la formation nécessaires pour décrocher des contrats sur la scène internationale.

Même dans le domaine du recrutement d'étudiants étrangers où la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur se fait plus serrée, la formation de consortiums s'est amorcée. Les éta-

blissements du Canada ne font que commencer à constater que la concurrence provient surtout d'autres pays et non d'autres établissements au Canada. Les consortiums de recrutement sont très bien établis en Australie, au Royaume-Uni et aux États-Unis ; le Canada emboîte maintenant le pas. Les réseaux varient en nature et en importance. Par exemple, on trouve de grands réseaux de courtage tels que le réseau des CEC ou de plus petits regroupements locaux ou régionaux d'écoles secondaires, de collèges et d'universités qui collaborent pour attirer des étudiants dans une ville ou une province en particulier.



Les accords de coopération bilatéraux avec des universités à l'étranger font partie de la coopération internationale depuis plusieurs décennies. Plus récemment, nous avons observé la formation de consortiums universitaires internationaux ou mondiaux. Universitas 21, un réseau officiel regroupant environ 25 universités polyvalentes partout dans le monde, en est un exemple. Le nombre de réseaux régionaux, en particulier dans la région Asie-Pacifique, augmente lui aussi. Le Capital Cities Network est un exemple d'un réseau régional européen. Habituellement, les objectifs de ces types de consortiums sont bien articulés et comprennent des points de référence internationaux, des activités conjointes de recherche et d'érudition, l'augmentation du nombre de programmes de mobilité pour les étudiants et les enseignants, des soumissions concertées pour des projets de développement d'envergure et la mise au point de cours et de programmes pour le réseau Internet. Les consortiums et les réseaux sont perçus comme différents des organisations fondées sur l'affiliation. Cependant, il importe de noter que le nombre d'organisations internationales et régionales axées sur l'enseignement supérieur et, dans bien des cas, précisément sur l'éducation internationale, augmente aussi.

Au Canada, il est trop tôt pour obtenir des renseignements fiables sur les avantages, les répercussions, la pérennité et les conséquences des réseaux nationaux, régionaux et internationaux nouvellement créés. Cependant, il n'est pas trop tôt pour réclamer une forme de surveillance et une analyse des expériences tirées de ces nouveaux consortiums et partenariats.

### **L'évaluation et l'assurance de la qualité de la dimension internationale**

L'examen de la qualité en rapport avec l'internationalisation porte sur deux aspects importants. Le premier a rapport avec la façon dont la dimension internationale contribue à améliorer la qualité de



l'enseignement supérieur. Le deuxième porte sur la façon d'évaluer et d'améliorer ou de maintenir la qualité des initiatives en matière d'internationalisation. La présente section a pour objet d'étudier les préoccupations et les questions relatives à ces deux aspects, mais plus particulièrement le deuxième.

Tout examen de la qualité comporte toujours des défis et, à l'occasion, peut soulever la controverse puisque la qualité est souvent une question d'interprétation personnelle. La mesure ou même la définition de la notion de qualité en éducation, à plus forte raison l'effet de la dimension internationale sur la qualité de l'enseignement supérieur, présente un grand défi. Cela dit, il est tout de même important d'aborder certaines des questions liées à la qualité et à l'internationalisation.

La question de savoir si l'internationalisation est une fin en soi ou un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement soulève souvent un vif débat. Ce dernier comporte un postulat implicite : comme nous vivons dans un milieu de plus en plus mondialisé où la compréhension et la connaissance des effets de la mondialisation sont essentielles, nous ajoutons à la valeur de notre enseignement supérieur en élargissant la dimension internationale de l'enseignement, de la recherche et des services. Toutefois, ce raisonnement s'appuie sur les motifs et les objectifs de l'internationalisation, un thème qui revient souvent dans le présent chapitre, et sur l'équilibre à maintenir entre les impératifs scolaires et économiques.

L'examen en profondeur de la façon dont l'internationalisation améliore ou réduit la qualité de l'enseignement supérieur dépasse la portée du présent chapitre. Cependant, un bref examen de deux exemples illustrera la complexité du débat.

Dans bien des pays, particulièrement dans la région de l'Asie-Pacifique, l'internationalisation est perçue comme synonyme d'occidentalisation ( Knight et de Wit, 1997 ). Vue de cette façon, l'internationalisation contribue donc à l'homogénéisation de la culture mondiale. Cela soulève une préoccupation légitime selon laquelle les concepts occidentaux supplantent actuellement les systèmes de connaissances et de croyances traditionnels. Cette question est étroitement liée à la question des normes et de la normalisation. La pertinence de cette préoccupation du point de vue du Canada repose dans la nature de notre coopération avec les partenaires internationaux, étant donné que notre politique extérieure encourage tout particulièrement la promotion des valeurs culturelles canadiennes et l'exportation de produits et de services éducatifs.



Deuxièmement, ceux qui croient que l'économie motive l'intérêt actuel à l'égard de l'internationalisation laissent entendre que la qualité de l'enseignement pourrait être menacée. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les étudiants étrangers. On craint (ACA, 1997) que, dans certains pays, le désir de recruter un plus grand nombre d'étudiants étrangers dans une université ou un collège n'incite à assouplir les conditions d'admission et le niveau de maîtrise de l'anglais exigé comme préalable. Cela jette un voile sur la qualité des étudiants et des normes d'admission des établissements et conséquemment influe sur le taux de rétention scolaire, sur le niveau et la qualité de l'enseignement et du processus d'apprentissage, ainsi que sur le programme d'études. Il est bon de noter que cette préoccupation n'est pas exclusive aux pays anglophones mais se manifeste dans bien d'autres pays qui démontrent de plus en plus d'intérêt à offrir des cours en anglais de façon à saisir une « part du marché » des étudiants étrangers. C'est le cas de certains pays d'Europe et d'Asie du Sud-Est.

Ces deux exemples illustrent les préoccupations quant à l'influence que peut avoir l'internationalisation sur la qualité de l'enseignement supérieur en général. Il convient mieux d'en parler comme des préoccupations plutôt que des tendances. Toutefois, il est important de se pencher sur ces questions avant qu'elles ne se transforment en problèmes plus graves et en tendances plus marquées.

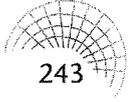
La qualité touche aussi à l'évaluation et à l'amélioration des activités d'internationalisation. Au Canada, il semblerait que la question de l'évaluation et de l'assurance de la qualité en matière de stratégies d'internationalisation suscite peu de discussions et encore moins d'actions. Le Canada se distingue comme un des rares pays occidentaux qui ne s'intéresse pas officiellement à la question de la qualité. En Australie, en Europe, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, l'évaluation, la surveillance et l'amélioration de la qualité de l'internationalisation suscitent de nombreux débats et interventions. Les raisons de cet intérêt sont variées : la responsabilisation, l'évaluation des performances et la compétitivité ou le désir d'améliorer et d'élargir la dimension internationale (Wodehouse, 1996).

Il est intéressant d'analyser les diverses approches et la variété des instruments servant à l'évaluation et à l'amélioration de la qualité. Dans les pays du continent européen, la décision d'entreprendre l'examen de la dimension internationale ainsi que de l'approche et des instruments à utiliser relève habituellement de l'établissement. Aucune organisation ne l'exige mais les organismes nationaux s'y intéressent et sont à mettre au point des ressources d'autoévaluation



à l'intention des établissements. Par exemple, la Netherlands Universities Foundation for International Cooperation in Higher Education a mis au point un ensemble de lignes directrices intitulées *Quality in Internationalization: Guidelines for the Assessment of the Quality of Internationalization in Higher Professional Education* (NUFFIC, 1995). Il s'agit d'un outil d'évaluation dont se servent les établissements pour s'évaluer sur une échelle de 1 à 5 en fonction de divers aspects de leurs programmes d'études et de leur organisation. L'évaluation y est plus qualitative que quantitative et sert essentiellement de guide pour aider les établissements à préciser les éléments qui doivent être améliorés. L'avantage de cet outil repose sur sa généralité, en ce qu'il ne se limite pas à un ou deux grands secteurs de l'internationalisation tels que les programmes d'échanges ou les programmes d'études. Le Finnish Centre for International Mobility a mis au point une grille d'autoévaluation à l'intention des établissements qui s'en servent pour évaluer et améliorer leur action sur le plan international (Snellman, 1995).

Depuis 1996, la GEES-OCDE, en collaboration avec l'ACA, mène un projet spécial sur l'évaluation et l'assurance de la qualité en rapport avec l'internationalisation (GEES, 1997). Ce projet découle d'une recherche sur les stratégies d'internationalisation qui signalait la très grande importance de la qualité. La GEES a mis au point une approche appelée Internationalization Quality Review Process (IQRP) qu'elle a piloté dans huit pays, notamment l'Australie, le Kenya, la Malaisie, le Mexique, les pays de l'Europe de l'Ouest et de l'Europe de l'Est, ainsi que les États-Unis, à l'exclusion, toutefois, du Canada (Knight et de Wit, 1999). Essentiellement, il s'agit d'un processus qui permet à chaque établissement d'enseignement d'évaluer et d'améliorer la qualité de ses efforts en matière d'internationalisation selon ses buts et ses objectifs explicites. Le processus inclut la marche à suivre, les lignes directrices et les outils à adapter et à utiliser tant pour l'autoévaluation que pour un examen externe par des pairs. L'accent est mis sur l'analyse des forces et des faiblesses du volet international de l'établissement et sur l'inventaire des mesures à prendre pour l'améliorer. L'IQRP touche à de nombreux domaines incluant l'exercice de l'autorité, le système organisationnel, les programmes d'études, la collaboration en matière de recherche et d'érudition, les étudiants, le personnel, les relations extérieures et les services. L'examen n'est pas qu'une simple vérification puisque les établissements s'évaluent en fonction des buts et des objectifs qu'ils se sont fixés relativement à l'internationalisation. Même si la collecte des données est jugée importante, on met l'accent sur l'analyse et non sur la description des activités ou des mesures quantitatives.



L'objectif à court terme du projet de la GEES-OCDE est de mettre au point un instrument d'examen de la qualité des efforts en matière d'internationalisation à l'intention des établissements. L'objectif à long terme est de s'assurer que toutes les vérifications de la qualité tiennent compte de la dimension internationale, qu'elles portent sur des sujets ou des disciplines précises, sur les processus d'enseignement et d'apprentissage ou sur les systèmes et les pratiques de gestion des établissements. Cela rejoint la philosophie prônant l'intégration de la dimension internationale aux fonctions de base de l'université plutôt que sa marginalisation à l'intérieur d'un groupe d'activités spéciales.

Le cas de l'Australie est intéressant du point de vue de l'évaluation et de l'assurance de la qualité. Pour diverses raisons, ses systèmes de vérification de la qualité sont directement liés au soutien et au financement par le gouvernement. L'obligation de rendre compte et le mérite en sont des éléments clés. L'Australie est à instaurer de nouveaux systèmes et de nouveaux mécanismes au sein des établissements. Il n'est pas rare d'y trouver des postes de cadres supérieurs tels que celui de vice-recteur adjoint à la qualité. Comme le recrutement d'étudiants étrangers, les programmes extraterritoriaux, la formation sur mesure et les contrats de recherche sont des sources de recettes importantes pour les établissements, l'intérêt pour l'examen de la qualité et l'amélioration des activités internationales a également grandi. Au sein des établissements, des efforts intéressants ont été consacrés à la mise au point et à la compilation d'un certain nombre d'outils d'évaluation de la qualité des activités internationales. On est à mettre au point des indicateurs de rendement, assortis de jalons. Dans d'autres cas, les bureaux internationaux ont recherché l'enregistrement selon ISO 9000 ; ils utilisent et adaptent le modèle IQRP et sont en voie d'obtenir la certification des programmes à l'étranger. La diversité de ces approches et de ces instruments témoigne de l'importance que l'Australie accorde à la qualité de l'internationalisation et aux efforts qu'elle déploie pour adopter la bonne approche.

La qualité des programmes éducatifs offerts à l'étranger, soit par la formation à distance, les programmes de jumelage ou les campus satellites, est aussi perçue comme importante. La New Zealand Qualifications Authority a mis au point un processus et un système de certification pour tous les fournisseurs de formation publics et privés offrant des programmes éducatifs à l'étranger. Dernièrement, Hong Kong a institué des mesures législatives obligeant tous les fournisseurs étrangers de formation à distance à s'inscrire. Ces deux exemples illustrent le fait que les fournisseurs, tout comme les



destinataires de formation extraterritoriale ou à distance, font en sorte de surveiller la qualité de l'enseignement. La Global Alliance for Transnational Education ( Wodehouse, 1997 ) est à mettre au point un programme de certification pour l'éducation transnationale, ce qui témoigne là aussi de la préoccupation à l'égard de l'évaluation de la qualité.

Jusqu'à maintenant, l'évaluation et l'amélioration de la qualité n'ont pas retenu l'attention de façon marquée au Canada, mais à mesure que l'internationalisation gagne du terrain, le Canada devra à tout prix s'intéresser aux questions de responsabilité, de mérite et d'amélioration.

### Pérennité et financement

Il est indiscutable qu'au Canada l'intérêt pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'engagement dans ce sens se sont accrus au cours de la dernière décennie. L'enquête de l'AUCC ( Knight, 1995 ) auprès des recteurs d'université démontre clairement que ceux-ci accordaient plus d'attention à l'internationalisation. Le fait qu'en 1994 plus de 80 p. 100 des énoncés de mission des universités faisaient allusion à la dimension internationale en témoigne. Mais s'agit-il de rhétorique ou de réalité ? Y a-t-il une manifestation

#### Encadré 2

#### L'internationalisation et les normes de qualité

La question du contrôle de la qualité des activités internationales est problématique. Pourquoi même évaluer les activités internationales ? Dans quel but et à l'intention de quel public ? Le contrôle de la qualité des programmes d'enseignement est de compétence provinciale. En général, il est reconnu que l'objectivité d'un examen par les pairs assure des normes élevées dans un domaine de spécialisation. Le même processus donne ordinairement de bons résultats par rapport à la recherche internationale mais se prête moins bien aux activités qui ne sont pas du domaine de l'enseignement. Comment donc aborder la question du contrôle de la qualité des aspects moins scolaires des activités internationales ? Comment une stratégie de l'évaluation de la qualité peut-elle tenir compte des conséquences du travail international sur les étudiants, par exemple ? Parce qu'une expérience de formation internationale réussie donne des résultats à la fois sur le plan scolaire et non scolaire, a-t-on besoin de nouveaux mécanismes pour évaluer les résultats scolaires des cours officiels et des nouvelles formes de socialisation qui forment les étudiants sur le campus et à l'extérieur ? L'évaluation de la qualité de l'internationalisation exige une compréhension claire du sens de l'internationalisation ainsi qu'un consensus à l'égard de toutes les facettes du concept. Il est clair que le débat est complexe. Les variantes d'une discipline à l'autre et la tendance des activités internationales à être plus axées sur la pratique que sur les considérations scolaires expliquent, dans une certaine mesure, les raisons qui font en sorte que la question des normes et du contrôle de la qualité en matière d'internationalisation reste encore en suspens dans les provinces canadiennes.

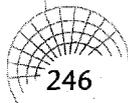
concrète de cet intérêt accru ou s'agit-il d'un engagement essentiellement théorique ?

La mesure dans laquelle les ressources financières ou autres destinées aux activités internationales ont augmenté ou diminué peut servir d'indicateur d'engagement. Il est difficile de tracer un portrait précis des investissements financiers réalisés par les établissements eux-même en regard des activités internationales. Cependant, les nouvelles tendances économiques laissent penser que le financement s'accroît lorsqu'il est possible d'obtenir un rendement sur l'investissement. Par exemple, il est intéressant de voir si plus d'argent est disponible pour la commercialisation des programmes de recrutement des étudiants étrangers ou pour des contrats d'enseignement extra-territorial que pour la refonte des programmes d'études ou la mise en place de programmes de mobilité des étudiants ou du personnel. L'examen des offres d'emploi à l'étranger dans les universités est susceptible de démontrer qu'un plus grand nombre de postes de recrutement d'étudiants étrangers sont créés que de gestionnaires de centres de travail-études hors frontières. On ne saurait fournir de données objectives à ce sujet mais cela semble être la nouvelle tendance.

Parmi les autres tendances associées au financement et à la faisabilité des activités internationales figure la reconnaissance du besoin de diversifier les sources de financement. Les universités et les collèges reconnaissent qu'ils doivent réduire leur dépendance à l'égard du financement gouvernemental et sollicitent maintenant le soutien du secteur privé, le financement provenant de fondations et d'activités rentables. Aux paliers national et provincial, le financement accordé aux étudiants et aux chercheurs canadiens sous forme de bourses et de subventions de recherche à l'étranger diminue. Depuis le début des années 1990, le niveau de financement accordé aux programmes de partenariat universitaire de l'ACDI est aussi en décroissance. Il faut saluer la création récente et le financement du nouveau programme national de stages à l'étranger pour les jeunes Canadiens. Toutefois, force est d'avouer que ce programme vise tout autant, sinon plus, le chômage chez les jeunes que l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Néanmoins, l'occasion qui est donnée aux jeunes Canadiens d'approfondir leurs connaissances du travail et leurs compétences dans un contexte international et interculturel est très bénéfique.

L'importance accordée par le MAECI à l'exportation des produits et des services éducatifs laisse entendre que l'on perçoit maintenant les activités éducatives internationales comme une source de revenus et que les établissements sont plus portés à investir dans ces activités



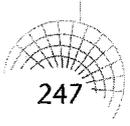


lorsqu'ils peuvent envisager un rendement net sur leur investissement. Le revenu est souvent perçu comme une compensation pour la perte d'autres sources de financement gouvernemental. La question de savoir si les revenus provenant d'activités internationales servent à combler les besoins de l'enseignement général ou sont affectés au soutien et au maintien de diverses priorités et activités d'internationalisation nécessite un examen plus détaillé.

Une question connexe qui mérite aussi d'être analysée concerne les activités productrices de revenus sur les marchés internationaux, notamment les contrats de consultation à l'étranger, la vente de produits éducatifs et de didacticiels, et le franchisage des cours pour la prestation par des établissements étrangers. S'agit-il bien d'activités d'internationalisation qui contribuent directement à la dimension internationale des fonctions principales d'une université ? C'est là une question controversée qui nous ramène à ce que sont les grands motifs et les grandes priorités en matière d'enseignement international et de développement dans les universités.

Plusieurs facteurs influent sur la faisabilité à long terme du volet scolaire de l'internationalisation. Le financement en est un, la compétence et le soutien des membres du personnel enseignant en sont d'autres. Le moteur de l'internationalisation au niveau des institutions est sans conteste le personnel enseignant et le personnel de soutien. La possibilité de se perfectionner et d'être reconnu et récompensé pour le travail international sont des éléments sur lesquels il importe de se pencher pour assurer la viabilité de l'internationalisation au niveau de l'établissement.

Il est également important d'examiner l'institutionnalisation des éléments internationaux. La première partie du chapitre décrivait l'internationalisation selon l'approche par processus. Celle-ci se penche à la fois sur les activités internationales ( les échanges, le programme d'études, les étudiants étrangers, les projets de développement ) et les facteurs organisationnels ( politiques et systèmes ) essentiels à l'intégration de la dimension internationale à tous les aspects d'une université. L'approche par processus est fondamentale dans la tentative d'institutionnaliser la dimension internationale dans les priorités, la planification, les politiques et les méthodes de l'établissement d'enseignement supérieur. L'approche par processus, ou approche intégrative, est mieux comprise et reconnue au Canada que dans bien d'autres pays. C'est en partie parce que nous adoptons une approche globale de l'internationalisation et que nous avons reconnu l'importance du rapport dynamique entre les programmes d'études, les projets de développement, la recherche, etc. Autrement dit, le tout dépasse la somme des parties.



L'Australie a accordé plus d'attention au recrutement d'étudiants étrangers et aux programmes de jumelage ; ce n'est que récemment qu'elle s'est intéressée à l'internationalisation de ses propres étudiants en se penchant, entre autres, sur les programmes d'études et en essayant d'élargir les programmes d'échange pour étudiants ( Back *et al.*, 1996 ). En Europe, les programmes de la Commission européenne tels que SOCRATES, ERASMUS et COMETT, ont servi de modèles de base aux activités d'internationalisation de bien des universités et d'autres établissements tertiaires ( de Wit et Callan, 1995 ). Ces programmes ont réussi à créer des partenariats et des programmes d'échange entre établissements. Cette question, ainsi que celle de la viabilité de ces initiatives, fait l'objet d'une analyse attentive dans le cadre de l'évaluation de bien des programmes de la Commission européenne. Les établissements peuvent-ils poursuivre individuellement ces nouveaux programmes sans le soutien de la Commission européenne ?

Au Canada, nous n'avons pas profité de ce type de programme national ou provincial pour soutenir notre travail d'internationalisation et les établissements ont dû assumer eux-mêmes une grande part de responsabilités. L'absence de ce genre de soutien extérieur peut avoir nui à la portée de nos efforts d'internationalisation mais, au bout du compte, peut aussi avoir aidé chacun des établissements à affirmer son indépendance et à mettre en valeur son esprit d'entreprise dans la recherche d'un appui pour cette dimension des activités. Le principal danger est que les institutions accordent plus d'importance aux aspects économiques et commerciaux du travail à l'étranger qu'à l'internationalisation de l'expérience académique des étudiants canadiens. Il faut rechercher un équilibre satisfaisant.

En Australie, le tableau est fort différent. Le financement gouvernemental a connu une baisse marquée et les établissements ont dû diversifier leurs sources de financement de façon active. Depuis l'instauration du recouvrement de la totalité des frais de scolarité des étudiants étrangers et un effort systématique de commercialisation, le plus important flux de revenus est attribuable aux étudiants étrangers ( ACA, 1997, p. 49 ).

### **Les conséquences des accords commerciaux et du marché du travail**

Il importe de signaler l'influence grandissante des accords commerciaux et du marché du travail sur l'enseignement supérieur. La mondialisation croissante de l'économie entraîne une internationalisation des métiers et des professions. La création de blocs commerciaux



régionaux tels que ceux de l'Union européenne, de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et de l'Organisation de coopération économique Asie-Pacifique (APEC) stimule le mouvement des produits et des services entre pays. Il en résulte une augmentation significative de la mobilité des travailleurs et un besoin de mettre en place des normes et des programmes d'accréditation internationaux ce qui, tour à tour, exerce une influence importante sur l'enseignement et la formation offerts par les établissements d'enseignement supérieur, tant localement qu'à l'étranger. Il importe d'accorder une plus grande attention à la mise en place de systèmes d'accréditation internationaux pour les professions et les métiers qui ne disposent actuellement que d'une accréditation nationale.

La définition des compétences essentielles au fonctionnement dans un milieu de travail plus internationalisé est un autre facteur important lié au marché du travail. Jusqu'à maintenant, la recherche au Canada et dans d'autres pays a été sporadique ; le sujet retient toutefois de plus en plus l'attention (Stanley et Mason, 1998 ; Wilson, 1998). Une étude de RAND Corporation, intitulée *Global Preparedness and Human Resources: College and Corporate Perspectives* (cité dans ACA, 1997), a porté sur la façon dont l'enseignement supérieur aux États-Unis répond aux besoins des entreprises multinationales. L'étude conclut que les sociétés qui recherchent des candidats de premier échelon disposant de compétences multiculturelles s'adressent souvent à des non-Américains pour combler ces postes. Pour faire obstacle à cette pratique et aider les diplômés à acquérir les connaissances et les compétences requises, les sociétés américaines collaborent plus étroitement avec les collèges et les universités. Les entreprises participent au financement de l'élaboration des programmes d'études, des programmes d'échange pour enseignants et de stages pour les étudiants. Afin de répondre aux besoins de l'industrie en matière de ressources humaines ainsi qu'à ses impératifs concurrentiels sur les marchés mondiaux, le système d'enseignement supérieur américain reconnaît la nécessité de produire des diplômés mieux formés à la dimension internationale et, dans ce but, de collaborer avec le secteur privé.

Au Canada, une enquête récente (Knight, 1997) portant sur les secteurs privés, le gouvernement et l'enseignement révèle qu'une plus grande collaboration entre les secteurs universitaire et privé serait souhaitable. Même si ces secteurs conviennent du besoin de collaborer plus étroitement, ils ne se sont pas entendus sur la nature de cette collaboration. Le secteur de l'enseignement laisse entendre que le secteur privé doit participer à certains types d'activités, soit les partenariats de recherche, les bourses pour les étudiants canadiens, le



soutien de chaires en études internationales et le placement en entreprise des étudiants étrangers qui poursuivent des études au Canada. Le secteur privé propose une collaboration différente axée notamment sur le soutien financier et technique dans le cadre de projets internationaux conjoints ainsi que la promotion et l'exportation des services d'enseignement et de formation canadiens à l'étranger. Les deux secteurs conviennent du besoin de collaborer pour offrir aux étudiants canadiens des stages et des placements en entreprise à l'étranger, et pour définir les compétences dont doivent disposer les nouveaux diplômés pour s'intégrer à un marché du travail mondialisé. De l'avis de tous, il s'agissait là d'un bon point de départ pour amorcer une collaboration plus étroite.

En Australie, la collaboration entre les universités et le secteur privé a suivi une approche davantage axée sur l'entreprise. En s'appuyant sur ses succès en matière de recrutement d'étudiants étrangers, l'Australie a fait le nécessaire pour établir des campus extraterritoriaux, en collaboration avec une société privée. Les universités américaines ont pris des dispositions semblables dans de nombreux pays d'Asie.

### **Les normes internationales et la normalisation**

On invoque souvent le désir d'établir des normes internationales comme une raison extrêmement importante d'internationaliser l'enseignement supérieur. Quelles sont ces normes, qui doit les établir et qui doit en assurer le suivi ? Au Canada comme ailleurs dans le monde, ces questions restent sans réponse.

Dans le cadre de l'enquête de 1994 de l'AUCC ( Knight, 1995 ), les dirigeants supérieurs d'établissements canadiens conférant des diplômes universitaires ont placé le besoin d'établir des normes internationales en cinquième position parmi 10 raisons motivant l'internationalisation. Dans le cadre de l'enquête de 1997 ( Knight, 1997 ), en réponse à la même question, les principaux interlocuteurs canadiens ( gouvernement, milieu de l'éducation et secteur privé ) ont jugé ce besoin « très important ». La raison fondamentale de cette importance nouvelle constatée dans le cadre de la deuxième étude relève du besoin d'assurer la compétitivité du Canada sur le marché d'exportation des produits et des services éducatifs canadiens.

Une analyse récente portant sur neuf pays de l'Asie-Pacifique ( Knight et de Wit, 1997 ) révèle que la mise en place de normes universitaires internationales était un facteur principal de motivation relativement à l'investissement dans l'internationalisation du système d'enseignement et sa promotion. La conformité à des normes internationales était perçue comme une façon d'amener le système



d'enseignement à la hauteur de ceux des autres pays et de lui conférer une crédibilité aux yeux des étudiants locaux et étrangers et des universitaires. L'étude démontre toutefois que les normes internationales peuvent avoir deux tranchants. On s'est beaucoup préoccupé de l'uniformité et de l'homogénéité qui pourrait résulter si l'on accordait trop d'importance à des normes internationales reconnues. On a évoqué la possibilité d'une normalisation à la baisse résultant de la mise en place de normes internationales. Le débat entourant cette question met en jeu un grand nombre de facteurs complexes. Il est important de prendre conscience que l'adoption de normes d'excellence internationales en matière de savoir et de recherche fait craindre l'instauration d'une approche en série de l'enseignement.

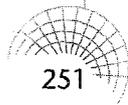
Dans le cadre de la même étude, des collègues d'Asie ont aussi invoqué la possibilité de l'occidentalisation ou de ce qu'ils ont appelé la « McDonaldisation » du secteur de l'enseignement supérieur. Souvent, ils ont assimilé l'internationalisation à l'occidentalisation. Ils perçoivent les cultures nationales et indigènes comme étant à risques et susceptibles d'être minées graduellement. Les conséquences et les avantages à long terme de l'augmentation du nombre de programmes de jumelage, de campus satellites à l'étranger et de programmes de formation à distance ont suscité des sentiments contradictoires et une certaine controverse. On a fait clairement ressortir le dilemme que posait le relèvement des normes d'enseignement supérieur si cela compromettait les systèmes de connaissances et de croyances indigènes. Est-ce là une question qui touche aussi le Canada ? À mesure que les universités et les collèges canadiens s'adonnent plus activement à l'exportation de l'enseignement et à la création de programmes à l'étranger, il est important qu'ils prennent conscience des problèmes de l'occidentalisation et de l'homogénéisation des cultures. En fait, ce sont là des questions qui, dans une certaine mesure, s'apparentent à la discussion entourant nos rapports avec les États-Unis.

En conclusion, il importe de souligner le besoin de se pencher sur les normes internationales non seulement dans le but d'assurer l'excellence et la compétitivité mais aussi d'éviter l'uniformisation et la standardisation du contenu de l'enseignement et de ses méthodes.

### **L'exode des cerveaux et l'élitisme**

Deux autres questions méritent notre attention, soit l'exode des cerveaux et l'élitisme. Bien qu'elles ne revêtent pas la même importance que les questions déjà abordées, elles valent la peine d'être examinées parce qu'elles concernent le Canada et d'autres pays.

La mobilité accrue des étudiants et des chercheurs a longtemps fait craindre la possibilité d'une fuite du talent national et continue de préoccuper tant les pays en développement que les pays industrialisés. Au Canada, par exemple, le MAECI a reconnu que l'exode des cerveaux, principalement en direction des États-Unis, est un problème national important qui nécessite une plus grande attention. Le Canada produit des diplômés de niveau supérieur dans des créneaux particuliers comme les techniques biomédicales et informatiques. Toutefois, il est incapable de les attirer vers des entreprises canadiennes ou même multinationales établies au Canada. L'enveloppe salariale ainsi que la diversité sur le plan des responsabilités et de l'avancement sont nettement plus attrayantes aux États-Unis et, conséquemment, occasionnent un exode des cerveaux vers le sud. Par ailleurs, le Canada attire des spécialistes et des chercheurs qualifiés venant d'autres pays, particulièrement de la région de l'Asie-Pacifique, qui commencent à combler le vide laissé par l'exode des cerveaux vers les États-Unis. Il est peut-être plus exact de décrire la fuite des compétences comme « l'itinérance des intellectuels » attribuable à la mobilité ou au flux international des compétences ; on ne peut plus parler d'un exode unidirectionnel.



Bien sûr, la question continue de préoccuper sérieusement les pays en développement qui envoient à l'étranger leurs talents les plus prometteurs et leurs futurs chefs pour perfectionner leur éducation et leur formation. Bien des étudiants sont attirés par la perspective de poursuivre leur carrière et de vivre dans un pays où ils ont séjourné passablement longtemps pendant leurs études de baccalauréat ou de cycles supérieurs. Même si l'on peut comprendre leur désir de rester dans un pays pour acquérir de l'expérience de travail au terme de leurs études, un séjour prolongé ou permanent compromet les projets du pays d'origine d'élargir le bassin des ressources humaines nécessaires à la modernisation de ses systèmes et de son infrastructure.

L'élitisme est un autre problème lié à la mobilité et, dans une certaine mesure, à l'internationalisation en général. Nombreux sont ceux qui croient que la formation à l'étranger est réservée aux étudiants et aux chercheurs les plus talentueux, capables de mériter des bourses d'études à l'étranger ou à ceux qui disposent des ressources pour financer leur propre programme d'enseignement coopératif ou de recherche à l'extérieur du pays. Ce sont deux raisons qui font percevoir la formation à l'étranger comme la chasse gardée de l'élite. Les pays membres de l'Union européenne ont accès à de nombreux programmes de mobilité qui ont fait leurs preuves au fil des ans et ont permis à des étudiants, à des chercheurs et à des administrateurs



universitaires d'étudier à l'étranger. L'accessibilité est l'élément clé de ces programmes que l'on s'efforce de rendre disponibles, par voie de concours, au plus grand nombre de participants possible. Cela dit, il n'est toujours pas possible d'y admettre plus de 5 à 10 p. 100 de la population étudiante. C'est dire, une fois de plus, que les programmes d'échange internationaux du secteur de l'éducation ont été perçus comme élitistes parce qu'ils ne profitent qu'à un très faible pourcentage de la collectivité universitaire et collégiale.

Le Canada n'offre pas de programmes d'échange d'envergure, financés à l'échelle nationale, tels qu'on en trouve en Europe, ni d'un grand nombre de programmes de bourses. Les programmes d'échange et d'études à l'étranger sont habituellement organisés par l'établissement et la responsabilité financière incombe aux étudiants ou à leur établissement d'enseignement. Compte tenu du faible nombre d'étudiants qui y participent, ces programmes sont perçus eux aussi comme élitistes. Les programmes semestriels ou annuels d'études à l'étranger ne sont pas aussi populaires au Canada qu'en Europe, aux États-Unis et, maintenant, dans plusieurs pays d'Asie tels que Hong Kong et Singapour. Là aussi, le choix des participants est perçu comme étant lié aux ressources financières. L'élitisme semble encore intervenir.

C'est dire qu'aussi longtemps que la mobilité sera perçue comme un élément essentiel de l'internationalisation, on continuera de se préoccuper d'élitisme, compte tenu du nombre restreint d'étudiants et de chercheurs qui peuvent participer. Ainsi, il convient d'envisager une approche plus globale de l'internationalisation. L'intégration d'une dimension internationale ou interculturelle aux programmes d'études permettrait d'atteindre une proportion plus grande d'étudiants. L'accès à l'information grâce à de nouveaux réseaux d'information et de communication électroniques tels qu'Internet offre actuellement aux étudiants des possibilités intéressantes de connaître d'autres cultures et d'autres pays et même d'entreprendre des projets conjoints avec des étudiants d'autres pays. Si l'internationalisation a entre autres objectifs d'aider les étudiants à acquérir des connaissances et à développer un esprit critique afin de mieux comprendre leur culture, leur histoire, leur politique et leur économie, ainsi que celle des autres, nous devons faire preuve de créativité et trouver des stratégies pour intégrer cette dimension aux expériences d'apprentissage et aux travaux scolaires de tous les étudiants. L'internationalisation ne doit pas être perçue comme élitiste.

## Tendances sociétales

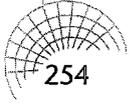
Sans entrer dans les détails, il importe de souligner certaines des autres tendances sociétales importantes. L'étude des tendances ne permet pas toujours d'établir la distinction entre les grandes tendances sociétales qui influent sur l'enseignement supérieur en général et les tendances et questions qui influencent un aspect particulier de l'enseignement supérieur, notamment, en ce qui nous concerne, sa dimension internationale. L'évolution vers une société et une économie, fondées sur le savoir ( Strong, 1996 ), par exemple, est une tendance qui a des implications profondes pour le secteur de l'enseignement supérieur et qui, de toute évidence, touche directement sa dimension internationale.

C'est aussi vrai des nouvelles technologies de l'information et des communications. La possibilité d'internationaliser le processus d'enseignement et de mener des recherches conjointes en collaborant par voie électronique avec des spécialistes, des collègues et des confrères étudiants à l'étranger ajoute à la dimension internationale. La disponibilité de sources d'information partout dans le monde s'est multipliée avec l'accès aux bases de données mondiales, aux sites Web et aux ressources documentaires des bibliothèques par Internet. La diffusion de cours sur Internet ou sur cédérom ouvre de nouvelles possibilités en ce qui a trait à l'apprentissage interactif, aux processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'au rôle des professeurs. Le « savant sur l'estrade » est appelé à devenir le « guide sur la touche ».

La distance et le temps ne font plus obstacle et les possibilités de prestation et d'accès à l'étranger se multiplient rapidement. L'exaltation créée par la disponibilité de ces nouveaux moyens d'internationaliser le programme d'études, le processus d'apprentissage et les activités liées au savoir est tangible. Cependant, l'enthousiasme effréné porte à la controverse autant que le cynisme des sceptiques. Il faut réfléchir consciencieusement aux nouvelles technologies de l'information et de communication et se demander pourquoi, quand et comment elles contribuent à améliorer l'enseignement supérieur et sa dimension internationale. Le grand défi est de préciser la façon dont ces nouvelles technologies peuvent servir à améliorer le processus d'apprentissage, accroître ses avantages et faire en sorte que le savoir-faire international soit mis à contribution pour chercher des solutions à des problèmes communs de façon innovatrice et créatrice.

On remarque aussi une tendance à accorder plus d'importance au régionalisme ou au regroupement géographique de pays voisins, plutôt que de régions à l'intérieur d'un pays. Comme on l'a vu plus tôt, de nouveaux réseaux, de nouvelles associations et de nouveaux





mécanismes de mobilité apparaissent au palier régional. On pourrait donner l'exemple du programme University Mobility in Asia and the Pacific ( UMAP ) tandis que le resserrement des liens régionaux attribuable à de nouveaux accords commerciaux régionaux tels que l'ALENA, l'APEC et l'Union européenne retiennent l'attention particulièrement en ce qui a trait à la mobilité de la main-d'œuvre.

On connaît bien le rôle que joue la Commission européenne dans la promotion des programmes d'échange en Europe. La Commission a entrepris une nouvelle initiative intéressante qui porte sur l'organisation de la mobilité entre les régions. On peut citer à titre d'exemples récents les programmes de l'Union européenne, l'un en collaboration avec l'Association des pays de l'Asie du Sud-Est, l'autre avec des pays d'Amérique latine, qui donnent un éclairage nouveau sur l'importance croissante de la régionalisation. Le débat sur le régionalisme prend souvent pour acquis que la régionalisation et l'internationalisation s'affrontent. Cette approche antagoniste n'est ni très productive ni très utile pour l'exploration de ce thème. L'élément important, qui doit être analysé plus en profondeur, est la recherche du meilleur équilibre possible entre les intérêts aux paliers régional, national et international. C'est en juxtaposant le besoin de reconnaître l'interdépendance des nations pour régler certains des défis mondiaux que nous devons relever et le besoin d'assurer la concurrence sur les plans technique et scientifique que l'importance de trouver le meilleur équilibre possible entre les intérêts nationaux, régionaux et internationaux se manifestent plus clairement.

## Les questions et les tendances microsociologiques

Cette section s'attache à une série de tendances et de questions microsociologiques qui ont rapport aux stratégies et aux activités mettant en valeur la dimension internationale des trois principales fonctions de l'université. Un certain nombre de ces tendances et questions ont été abordées dans les chapitres consacrés à l'enseignement, à la recherche et à la vulgarisation. Bien que bref, l'examen qui suit fait tout de même état de la situation dans d'autres pays.

### La mobilité

La mobilité des étudiants et des chercheurs est une des stratégies les mieux connues en matière d'internationalisation et une de celles qui connaît le plus de succès, tant au Canada que dans le reste du monde.



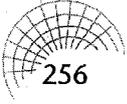
Le Plan Colombo a systématiquement encouragé la mobilité des chercheurs entre les pays du Commonwealth. En fait, bien des universités de l'Australie, du Canada et du Royaume-Uni considèrent que ce plan et d'autres programmes de bourses internationales, ont exercé une influence fondamentale sur la coopération internationale.

Grâce à l'aide d'organismes nationaux tels que l'ACDI, ces programmes de bourses ont donné lieu à des maillages entre établissements. Les pays européens et le Canada rappellent aussi le rôle important des accords culturels bilatéraux par rapport à la mobilité des étudiants, des chercheurs et des professeurs.

Aujourd'hui, les types de programmes de mobilité bilatéraux, régionaux et internationaux sont nombreux. Les mieux connus sont parrainés par la Commission européenne. Parmi ceux-ci, il faut noter le fameux programme ERASMUS, mis sur pied en 1987, qui porte sur la mobilité des étudiants universitaires. Le Program to Promote the Teaching and Learning of Community Languages, qui porte particulièrement sur les échanges linguistiques, a été mis en œuvre en 1994, suivi de LEONARDO qui vise la formation professionnelle. L'Union européenne a créé SOCRATES, un nouveau programme-cadre qui regroupe certains des programmes précédents. Tous ces programmes ont amené un grand nombre d'Européens à assimiler l'internationalisation à la mobilité étudiante ( de Wit et Callan, 1995 ).

L'UMAP, qui se consacre aux échanges étudiants à l'intérieur de la région de l'Asie-Pacifique et le North American Regional Mobility Program destiné aux échanges étudiants en Amérique du Nord sont deux autres programmes de mobilité régionaux. Le Commonwealth University Student Activity Consortium, créé au début des années 1990, en est un autre exemple. Il ne s'agit là que d'un aperçu de l'ensemble des programmes qui illustre toutefois abondamment l'intérêt porté à la mobilité des étudiants. Il ne faut cependant pas oublier qu'en moyenne, seulement 5 à 10 p. 100 des étudiants de chaque établissement ont l'occasion de participer à un programme d'échange.

Bien que les programmes d'échange soient les plus nombreux et les plus populaires, les étudiants, les professeurs et les chercheurs peuvent se prévaloir d'autres types de programmes de mobilité. À titre d'exemple, on peut citer le programme Fulbright, un des programmes de bourses les plus importants et les mieux connus, et qui favorise la mobilité des chercheurs. La participation du Canada au programme Fulbright s'accroît depuis le début des années 1990. Par contre, les bourses d'études et de recherches internationales à l'intention des Canadiens dispensées par les trois organismes subventionnaires ont



malheureusement diminué au cours des dernières années. Les programmes de séjours semestriels et annuels à l'étranger, très populaires aux États-Unis, mais moins nombreux au Canada, offrent un autre exemple de mobilité.

Le nombre de placements en milieu de travail et de stages à l'étranger effectués dans le cadre d'un programme d'études augmente. L'Allemagne et les Pays-Bas ont probablement les systèmes les mieux développés pour aider les étudiants à vivre ces expériences. Le Canada manifeste un intérêt accru pour les stages à l'étranger dans le cadre des programmes d'enseignement coopératif et de certains diplômes d'études supérieures. Ce genre de placement en milieu de travail lié aux études n'a toujours pas d'appui d'envergure nationale ; cependant, une initiative récente du Conseil de perfectionnement des ressources humaines offre des stages internationaux aux jeunes diplômés canadiens. Ces stages visent à permettre aux jeunes chômeurs d'acquérir une expérience de travail surtout dans des organismes de développement international et des entreprises. Ce programme a été mis au point en réponse à de nombreux facteurs. Le plus important est sans doute le taux de chômage élevé chez les jeunes ; toutefois, le besoin de préparer les jeunes gens au travail et à la vie dans un monde plus intégré, plus concurrentiel et plus interdépendant constitue une autre raison pertinente de favoriser les occasions de travail à l'étranger.

### **Les étudiants étrangers**

L'ampleur et la direction du flux des étudiants étrangers sont d'une grande importance et d'une grande portée en ce moment. De nombreux facteurs modifient la dynamique du flux des étudiants étrangers. Le présent chapitre a déjà abordé la question de l'accroissement de la concurrence entre certains pays ( en particulier l'Australie, le Canada, le Royaume-Uni et les États-Unis ) pour attirer les étudiants étrangers ainsi que la création d'organismes et de réseaux nationaux dans le but d'en recruter un plus grand nombre. Même le langage du recrutement s'est sensiblement modifié. Le recrutement des étudiants étrangers prend une orientation nettement commerciale. Il est plus courant d'entendre parler de stratégies pour « saisir une part du marché » que pour « améliorer la rétention et le taux de réussite scolaire » des étudiants étrangers.

Entre 1985 et 1992, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis ont fixé un barème de frais d'inscription différentiel à l'intention des étudiants étrangers. Au Canada, ce n'est pas avant 1996 que notre politique étrangère a été modifiée et que nous

avons consacré plus d'attention et de fonds au recrutement d'étudiants étrangers ainsi qu'à l'exportation de produits et de services éducatifs canadiens. Cette nouvelle orientation contribue beaucoup aux pressions exercées pour assurer au Canada sa part du marché des étudiants étrangers.

L'ouverture de l'enseignement supérieur aux masses, en particulier dans les pays de la région de l'Asie-Pacifique, a joué un rôle significatif par rapport à l'importance et à la direction du flux des étudiants internationaux. Voilà pourquoi des pays tels que Hong Kong, la Corée du Sud, la Malaisie, Singapour, Taïwan et la Thaïlande ont traditionnellement envoyé des étudiants. En présupposant que les conditions économiques restent favorables, ils continueront de le faire. Cependant, ces pays voient aussi l'occasion d'adopter une approche mercantile face au dossier des étudiants étrangers et commencent à se présenter comme des centres régionaux pour les étudiants étrangers venus de pays voisins comme la Chine et l'Indochine. Ils invoquent des raisons telles que les distances moins grandes, le choc culturel moins important et les coûts moins élevés pour encourager les pays voisins à ne pas envoyer leurs étudiants hors de la région.

La quête des étudiants étrangers par les « quatre grands » (Australie, Canada, Royaume-Uni et États-Unis) se déplace maintenant vers l'Amérique centrale, l'Amérique du Sud et le Moyen-Orient où, là aussi, la capacité nationale en matière d'enseignement supérieur ne suffit pas au nombre d'étudiants qualifiés et où une classe moyenne en croissance peut se permettre d'offrir à ses enfants une formation à l'étranger. Le marché de l'Europe de l'Est est perçu comme un investissement à plus long terme.

Le dernier point à souligner dans cette section porte sur une tendance plutôt inquiétante. Les arguments en faveur du recrutement des étudiants reposent de plus en plus sur des arguments économiques. Une recherche récente menée par des organismes nationaux au Canada à l'égard des étudiants étrangers est axée sur des études d'impact économique, sur l'état de préparation des établissements d'enseignement supérieur à l'exportation, sur la compétitivité du Canada sur le marché des étudiants étrangers, et sur les perspectives d'accélération des formalités relatives aux visas et à l'admission. Par contre, il est nécessaire de faire rapport sur la façon de surveiller et d'améliorer le taux de succès et de rétention scolaire de ces étudiants et sur la façon de répondre à leurs besoins scolaires, linguistiques, sociaux, culturels et financiers. Il importe cependant de comprendre que les motifs économiques et éducatifs qui sous-tendent le



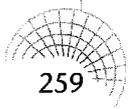
recrutement des étudiants étrangers ne sont pas nécessairement incompatibles. Il est crucial d'atteindre l'équilibre nécessaire entre ces deux motifs de façon à ce qu'ils se renforcent mutuellement.



### **La coopération au développement international**

La participation à des projets de développement international soutenus par l'ACDI a constitué un aspect primordial et une pierre angulaire de la coopération internationale des universités canadiennes depuis les années 1970, l'éducation au développement contribuant grandement au travail de développement. Comme il en a été question dans les chapitres précédents, la portée et la nature de la coopération au développement international des universités se modifient nettement et, dans certains cas, régressent. L'ACDI, en raison des restrictions budgétaires, a sensiblement réduit le nombre de projets de partenariat avec les universités. En outre, le nombre de projets bilatéraux auxquels participent les universités diminue en raison de l'importance accordée à la collaboration avec le secteur privé. Bref, le travail de développement international n'est pas un agent d'internationalisation aussi dynamique qu'il a pu l'être autrefois. Cette situation est regrettable parce qu'elle réduit les possibilités de projets de développement international en matière de recherche, de modification des programmes d'études, de participation des étudiants, d'éducation au développement et de perfectionnement du personnel enseignant dans les établissements canadiens.

La même situation se manifeste aux États-Unis et, dans une certaine mesure, au Royaume-Uni. Cependant, il semble que, dans les pays nordiques, la coopération au développement continue de jouer un rôle important dans l'internationalisation des universités. Le cas de l'Australie, de l'Allemagne et des Pays-Bas témoigne d'ailleurs abondamment du rôle joué par les universités dans le développement international. Ces pays connaissent aussi une baisse de la participation universitaire, mais elle est moins marquée qu'au Canada. Il est intéressant de noter que, dans le cadre d'un grand nombre de conférences et d'ateliers internationaux sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur, la coopération au développement international semble occuper peu de place ; elle est certainement moins manifeste que d'autres sujets tels que les étudiants étrangers, l'enseignement extraterritorial et à distance, la modification des programmes d'études et la mobilité. Est-ce là le reflet de l'importance accordée au travail de développement international à la fin des années 1990 et de l'orientation donnée à la prochaine décennie ?

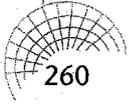


## Les langues étrangères

Au Canada, le nombre d'universités qui exigent que leurs diplômés maîtrisent une langue étrangère a baissé de façon substantielle ( Knight, 1995 ), tout comme, en général, l'intérêt des étudiants pour l'étude d'une langue étrangère. Dans quelques cas, de nouveaux programmes de premier cycle ou de cycles supérieurs en commerce international exigent des étudiants qu'ils acquièrent une connaissance pratique d'une langue étrangère comme préalable à leur travail en commerce international. L'appréciation de normes et de valeurs culturelles différentes fait aussi partie de ce genre de formation linguistique.

À cause de la croissance exponentielle du nombre de gens qui parlent ou apprennent l'anglais partout dans le monde et parce que l'anglais est la langue de travail actuelle du commerce, les étudiants dans les pays anglophones ne sont pas conscients de l'importance d'apprendre d'autres langues. Dans les pays où l'on ne parle pas l'anglais, les étudiants sont avides d'apprendre cette langue et, dans certains cas, d'autres langues étrangères aussi. Les langues étrangères sont perçues comme un passeport ouvrant la porte aux voyages, aux études à l'étranger, au travail international et aux stages, ainsi qu'à une carrière internationale. Nous observons donc un nombre croissant d'étudiants venant d'Europe et de plusieurs pays d'Asie qui parlent couramment l'anglais et souvent d'autres langues secondes. Les polyglottes manifestent souvent une compréhension approfondie des différentes cultures et possèdent des compétences en matière de communication transculturelle ; or, ces compétences sont recherchées dans le monde d'aujourd'hui. Bref, les étudiants qui ne parlent que l'anglais risquent d'être perçus comme des personnes à l'esprit étroit et d'être désavantagés. Le Canada doit relever un défi de taille, soit encourager les universités et les étudiants à reconnaître l'importance de se familiariser avec d'autres cultures et, pour les étudiants, d'apprendre une autre langue.

Dans les pays non anglophones comme les Pays-Bas ou la Thaïlande, un nombre croissant de cours sont donnés en anglais. Dans certains cas, cela se fait dans un contexte de jumelage avec une université étrangère ; dans d'autres, l'université dispose de ses propres enseignants anglophones qualifiés. À l'origine, les étudiants cibles étaient les étudiants locaux et la motivation sous-jacente à l'enseignement en anglais consistait à améliorer les possibilités d'études et de travail à l'étranger pour les étudiants. Un deuxième motif entre maintenant en jeu, c'est-à-dire attirer dans leur université des étudiants étrangers qui désirent apprendre l'anglais, même si l'anglais n'y



est pas la langue officielle. Bien que ces universités s'intéressent à l'internationalisation de leur campus, elles sont aussi grandement intéressées par les revenus que peuvent générer les étudiants étrangers.

Ces programmes soulèvent un grand débat sur leur qualité et l'obligation de desservir plus d'étudiants locaux ainsi que leur rentabilité réelle. Cette tendance ne concerne pas directement le Canada, mais il importe d'en prendre conscience car elle illustre la vigueur de la concurrence mondiale pour attirer les étudiants étrangers.

### Les programmes de jumelage et les campus extraterritoriaux

On se souviendra des années 1990 comme de celles qui ont vu naître un intérêt marqué et une surenchère en ce qui a trait aux programmes de jumelage et aux campus extraterritoriaux. L'Australie et les États-Unis sont les chefs de file dans la conception de ce genre d'ententes d'enseignement. La participation du Canada a été jusqu'à maintenant limitée, mais l'intérêt ne cesse de croître.

La capacité nationale en matière d'enseignement supérieur des pays asiatiques, en particulier, est insuffisante pour offrir au grand nombre de leurs étudiants qualifiés la formation supérieure recherchée. Pour régler le problème, ces pays adoptent des solutions de rechange créatrices et s'engagent de plus en plus dans des programmes de jumelage. En vertu d'un programme de jumelage, un étudiant complète la première moitié d'un cycle d'études dans son propre pays et poursuit la seconde moitié sur le campus de l'université du partenaire étranger. En fin d'études, le diplôme est attribué par l'institution étrangère. Au Canada, aucune donnée scientifique n'existe sur le nombre d'universités participant à ce genre de partenariats ni sur l'ampleur de leurs activités à cet égard. Un sondage récent mené en Australie auprès de 38 universités (Back *et al.*, 1996) a révélé que 27 d'entre elles participaient à une forme de jumelage avec plus de 93 établissements étrangers, rejoignant ainsi 13 000 étudiants. Ces programmes concernaient principalement la Malaisie et Singapour, mais aussi la Chine, Hong Kong, l'Indonésie, l'Afrique du Sud, la Thaïlande et le Viêtnam.

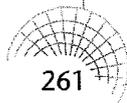
La création de campus extraterritoriaux est une autre des tendances actuelles en matière de commercialisation internationale de l'enseignement. Dans certains pays d'Asie et du Moyen-Orient, des entreprises privées affirment être optimistes quant à la possibilité de tirer des revenus de leur investissement dans le secteur de l'éducation. En conséquence, de nouveaux campus ont été établis avec des sources de financement privées, et des universités étrangères y offrent des

programmes de premier et de deuxième cycle, avec l'approbation de leur gouvernement national. Dans certains cas, des campus existants ont été rénovés, et il arrive même que des fonds publics soient engagés. Toute la question réside toutefois dans le fait que l'université étrangère est responsable de la création et de la prestation du programme d'enseignement, et que la désignation des diplômés soit la sienne. Des données tirées du même sondage ( Back *et al.*, 1996 ) révèlent que sept universités australiennes avaient établi des campus extraterritoriaux aux îles Fiji, à Hong Kong, au Japon, au Koweït, en Malaisie, à Singapour et dans les Émirats arabes unis. Aucune université canadienne n'a encore établi ou construit de campus à l'étranger offrant un éventail de programmes de premier cycle, quoique dans plusieurs cas, des universités canadiennes dispensent un programme d'études, souvent celui du M.B.A., dans une ville à l'étranger.

Que réserve l'avenir en ce qui concerne la participation canadienne aux programmes de jumelage et à l'établissement de campus extraterritoriaux ? Selon les tendances démographiques, l'accès des masses à l'enseignement supérieur en Asie et en Amérique du Sud se poursuivra, et on prévoit que le nombre d'étudiants intéressés à poursuivre des études universitaires sera à la hausse jusqu'en l'an 2025. Par conséquent, si ce bassin d'étudiants se maintient, si la politique extérieure du Canada continue à mettre l'accent sur le commerce et si le secteur de l'enseignement supérieur doit poursuivre la diversification de ses sources de financement, il est plus que probable que les universités canadiennes adopteront une approche davantage axée sur la créativité et l'entrepreneuriat en ce qui a trait au marché international de l'enseignement.

## Réflexions et questions

L'examen des tendances et des questions sociétales et microsociologiques dont il a été question dans le présent chapitre porte à réfléchir à certains des thèmes et des défis qui s'imposent inévitablement à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Parmi les questions qui refont continuellement surface, l'une des plus importantes porte sur les motifs et les objectifs de la mise en valeur de la dimension internationale. Les motifs scolaires et économiques ont nettement plus d'importance aujourd'hui que par les années passées lorsque les motifs politiques et socioculturels étaient plus prépondérants. Cependant, l'importance accrue accordée aux motifs économiques porte à s'interroger sur le sens réel de l'internationalisation.





Peut-on vraiment parler d'internationalisation si les interventions ne profitent pas directement aux activités scolaires ou de recherche ? Ou l'internationalisation est-elle simplement une activité qui génère des revenus dans un marché international pour servir à financer le travail de l'université sans nécessairement ajouter à la valeur de la formation des étudiants ou au travail des chercheurs canadiens ? Il n'y a pas de réponse simple à cette question parce qu'elle touche un grand nombre d'interlocuteurs dont les intérêts et les motifs sont variés. Cependant, il faut poser la question, ne serait-ce que pour s'assurer que les établissements, les ONG et le gouvernement expliquent clairement et explicitement leurs motifs et leurs objectifs en matière d'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur.

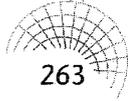
Il est probable que la tendance prépondérante et la plus lourde de conséquences abordée dans ce chapitre soit l'intérêt croissant pour ce qui concerne la clientèle et les aspects commerciaux de la dimension internationale. Le Canada semble suivre l'exemple de l'Australie et des États-Unis à cet égard. La compétitivité sur le plan technique et scientifique, l'élaboration de produits et de services éducatifs destinés à l'exportation et la compression du financement gouvernemental en matière d'enseignement supérieur, sans compter le besoin de diversifier les sources de financement, ne sont que des facteurs parmi d'autres à l'origine du nouvel intérêt pour une approche mercantile de l'éducation internationale.

IDP Education Australia (Back *et al.*, 1997) a décrit les modifications d'orientation qu'a connues l'internationalisation de l'enseignement supérieur au cours des trois dernières décennies comme une évolution passant de l'aide à l'activité commerciale puis à l'internationalisation. Là comme au Canada, l'intérêt des universités pour la coopération internationale s'appuyait sur le Plan Colombo et le travail de développement. En 1986, une modification de la politique nationale de l'Australie a fait dévier l'intérêt vers le commerce. Depuis le milieu des années 1990, les échanges étudiants, la modification des programmes d'études et d'autres activités destinées à internationaliser l'expérience scolaire des étudiants australiens ont suscité un intérêt et des investissements accrus. Cependant, comparativement au Canada, l'on peut dire que l'Australie est encore à l'avant-garde de l'exportation de l'éducation et qu'elle est encore très active dans la phase commerciale. Les Australiens n'ont pas caché qu'ils ont appris beaucoup de l'orientation axée sur la dimension scolaire favorisée par le Canada en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur et nous avons beaucoup à apprendre des Australiens dans le domaine de l'enseignement extraterritorial.

Ces commentaires sur l'expérience canadienne peuvent paraître ironiques car nombre d'éducateurs canadiens seraient portés à voir l'évolution différemment, c'est-à-dire en commençant par l'aide, pour passer aux avantages réciproques ( y compris l'internationalisation ) et finir par le commerce. L'orientation progressive du Canada vers une approche commerciale et axée sur le marché, amorcée 10 ans après l'Australie, ne fait que commencer à donner sa pleine mesure. Il est probablement plus précis, ou peut-être tout simplement plus prudent et diplomatique, de dire que le Canada essaye actuellement de trouver le meilleur équilibre et le maillage idéal entre les aspects scolaires et économiques de l'enseignement international.

Si nous disposions d'une machine à voyager dans le temps qui nous permettrait de nous projeter jusqu'à l'an 2005 ou 2010, que pourrait-on constater des répercussions des « années d'internationalisation » de l'enseignement supérieur ? Voilà qui peut paraître peu pratique comme exercice ; mais cela peut aussi nous aider à réfléchir davantage sur nos décisions et nos motivations. Les changements et les avantages que nous souhaiterions voir seraient, entre autres, des solutions aux problèmes mondiaux, de l'environnement par exemple, grâce à une collaboration en matière de recherche internationale et de transfert des technologies ; un rôle de chef de file pour le Canada dans les secteurs de l'industrie du savoir et des services informatiques ; un plus grand nombre de jeunes Canadiens ayant la formation et les compétences nécessaires pour vivre et travailler dans leur milieu immédiat, national et international afin d'y apporter leur contribution ; et un meilleur accès à l'enseignement supérieur et aux possibilités d'apprentissage permanent grâce à l'électronique et aux autres formes de réseaux de communication internationaux. Il ne s'agit là qu'un bref aperçu des critères d'observation pertinents au contexte canadien.

Cependant, peut-être sommes-nous incapables d'imaginer d'autres changements, ou encore réticents à le faire, tels que l'homogénéisation des identités nationales et des cultures indigènes ; l'inégalité d'accès aux sources et aux systèmes d'information qui accentue la dichotomie entre les détenteurs du savoir et les autres ; une nouvelle élite de gens d'affaires et de bureaucrates internationaux ( Hersh, 1997 ) ; la transformation de l'éducation en produits commerciaux ; et une nouvelle forme de néo-colonialisme instauré par la vente de franchises de services éducatifs. La question plus générale porte sur le rôle que joue l'enseignement supérieur, consciemment ou inconsciemment, dans la création d'une culture mondiale ou la mise en valeur du pluralisme culturel.





Bien sûr, la réalité se situe quelque part entre ces deux extrêmes. Le véritable objectif de ce coup d'œil sur l'avenir est de s'interroger sérieusement sur les raisons qui justifient aujourd'hui l'internationalisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences possibles chez nous et à l'étranger. L'attention croissante dont fait l'objet l'internationalisation est souhaitable, mais elle devrait s'accompagner, peu importe ce qu'il en coûte, d'un examen des objectifs que nous tentons d'atteindre. Même si nous avons adopté une approche axée sur les processus en ce qui concerne l'internationalisation, il est absolument essentiel que nous ne perdions jamais de vue les objectifs que nous tentons d'atteindre à court et à long terme.

En conclusion, nous tenons à réitérer qu'un grand nombre des observations, des commentaires et des idées présentés dans le présent chapitre s'appuient sur des renseignements, des données et des conclusions tirés de divers rapports, documents et conférences. Les sujets abordés ont fait l'objet de très peu de recherches structurées. Il est donc important de conclure le chapitre en lançant un appel à la recherche sur les tendances et les questions critiques portant sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur ainsi qu'à leur analyse. Fait intéressant, Teichler ( 1996a ), après avoir recensé les principaux sujets de recherche sur la politique de l'enseignement supérieur au cours des quatre dernières décennies, a prédit que l'internationalisation de l'enseignement supérieur servirait de thème à une nouvelle orientation à la fois de la politique en matière d'enseignement supérieur et de la recherche au cours de la prochaine décennie. À la lumière de l'évolution du travail des universités canadiennes sur le plan international en 40 ans, présentée dans les chapitres précédents, ainsi que des tendances et des questions soulignées dans le présent chapitre, l'attention portée à la recherche sur la dimension internationale de l'enseignement supérieur est nécessaire et bienvenue.