

Avis de la Commission des études

L'Université Laval au diapason du monde : l'internationalisation de la formation.

mardi 12 janvier 2021

Commission
des études



UNIVERSITÉ
LAVAL

TABLE DES MATIÈRES

1. MANDAT ET MISE EN CONTEXTE	5
1.1 Présentation du contexte général	6
1.1.1 Mandat de la Commission	6
1.2 L'internationalisation à l'Université Laval : de 1993 à aujourd'hui	7
1.2.1 L'internationalisation de la formation dans les programmes de premier cycle. Rapport au recteur (1993)	7
1.2.2 Politique sur l'internationalisation de la formation (1996) et les initiatives subséquentes (1997-2000)	8
1.2.3 Avis de la Commission des affaires étudiantes et Avis de la Commission des études (2005-2006)	10
1.2.4 La décennie 2007-2017 : <i>Horizon 2012</i> et <i>Horizon 2017</i>	11
1.2.5 Avis de la Commission des études : L'avenir de la formation à l'Université Laval (2017)	12
1.2.6 Planification stratégique 2017-2022	12
1.2.7 Orientation de l'avis eu égard au mandat	13
1.2.8 Démarche de la Commission	14
2. L'INTERNATIONALITE DE L'UNIVERSITE LAVAL	15
2.1 Mobilité	17
2.1.1 Mobilité étudiante diplômante	17
2.1.2 Mobilité étudiante non diplômante	30
2.1.3 Mobilité postdoctorale	39
2.1.4 Initiatives individuelles	41
2.1.5 La communauté étudiante internationale à l'Université Laval	44
2.2 L'internationalisation chez soi	48
2.2.1 Internationalisation du curriculum de formation : activités formelles et informelles	52
2.2.2 Cosmopolitisme et internationalisation chez soi : vers la médiation de l'internationalisation	64
2.3 Autres formations	68
2.3.1 Formations délocalisées à l'international	68
2.3.2 Formation tout au long de la vie	70
3 MOTIVATIONS A L'ENGAGEMENT INTERNATIONAL	79
3.1 Les personnes	79
3.1.1 Étudiantes et étudiants	79
3.1.2 Corps professoral, personnel enseignant et personnel de recherche	82
3.2 Administration universitaire	84
4 RISQUES, DEFIS ET CONDITIONS FAVORISANT LA REUSSITE DE L'INTERNATIONALISATION.	90

4.1	L'internationalisation au gré des modèles économiques	90
4.2	Infrastructure de soutien et d'accessibilité	91
4.3	Maîtrise d'habiletés et de compétences	97
4.3.1	Compétences langagières	97
4.3.2	Compétences numériques	107
4.3.3	Compétences interculturelles	111
4.4	Intégration et ouverture de l'internationalisation ailleurs et chez soi	115
4.4.1	Mobilité	115
4.4.2	Internationalisation chez soi	121
4.4.3	Formation tout au long de la vie	126
4.5	Intégration recherche et formation	129
4.6	Internationalisation, éthique et valeurs	129
4.7	Reconnaissance formelle de l'engagement international	130
5	RESULTATS ATTENDUS	132
	LISTE DES RECOMMANDATIONS	135
	MEMBRES DE LA COMMISSION DES ÉTUDES QUI ONT PARTICIPÉ AUX TRAVAUX ENTRE 2017 ET 2020	140
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	142
	ANNEXE 1	149
	Recommandations du Groupe de travail sur l'internationalisation de l'Université Laval, mai 1998.	149
	ANNEXE 2	152
	Recommandations de la Commission des affaires étudiantes sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval, novembre 2006	152
	ANNEXE 3	158
	Recommandations de la Commission des études sur la formation locale à l'international, juin 2007	158
	ANNEXE 4	160
	Recrutement international dans les universités au Québec	160

ANNEXE 5	161
Différenciation des droits de scolarité majorés à l'international	161

L'éducation internationale permet aux générations actuelles et futures de Canadiens d'acquérir une perspective mondiale, ce qui les aide à devenir des citoyens du monde pouvant contribuer à la « diplomatie du savoir »¹.

(Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale)

1. Mandat et mise en contexte

La « diplomatie du savoir » citée plus haut est un concept proposé par le très honorable David Johnston², qui la définit comme : « notre capacité et notre désir de travailler ensemble et de partager le savoir que nous acquérons et affinons à travers les disciplines et à travers les frontières afin d'améliorer ensemble la condition humaine ».

Selon Jane Knight, l'internationalisation des universités consiste en un « processus qui intègre une dimension internationale, interculturelle et mondiale dans l'enseignement et l'apprentissage, les recherches et les fonctions de service des universités »^{3 4}. Ce processus imprègne toutes les sphères de la vie universitaire et se veut davantage que la simple recherche d'une expérience personnelle ou un moyen de compenser un déséquilibre démographique. Selon un sondage réalisé en 2014 par Universités Canada auprès de près de 100 dirigeantes et dirigeants d'universités et de collèges universitaires, l'internationalisation de la formation constituait une priorité pour 96 % d'entre eux en l'inscrivant dans leur plan stratégique. Par ailleurs, 89 % des établissements estimaient avoir intensifié leurs efforts à cet égard⁵ et 81 % offraient des programmes internationaux de tous ordres. À l'échelle internationale, la 5^e enquête mondiale sur l'internationalisation réalisée par l'Association Internationale des Universités (AIU) révélait que

¹ Affaires étrangères et commerce international Canada (2012, août). *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*. Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale. www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report-rapport_sei-fra.pdf. Consulté le 30 janvier 2019.

² Tiré du discours d'ouverture du Congrès des Amériques sur l'éducation internationale, Rio de Janeiro, Brésil, avril 2012. Cité par le Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale.

³ D'après Knight, J. (2004) Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in International Education*, March, vol. 8 n° 1, p. 31 (traduit et cité par le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis « L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises ». Novembre 2005)

⁴ Cette définition opérationnelle de l'internationalisation des universités, adoptée par ailleurs par l'OCDE et l'UNESCO, fait école à travers le monde. Largement utilisée par les établissements d'enseignement supérieur, elle est celle que la Commission a retenue.

⁵ www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/internationalisation-des-universites-canadiennes-faits-saillants/. Consulté le 29 janvier 2019

plus de 90 % des établissements d'enseignement supérieur déclaraient que l'internationalisation s'intégrait dans leur mission ou leur planification stratégique⁶.

Dans un document de travail diffusé en 2007, Brandenburg et Federkeil proposaient aux établissements supérieurs allemands de mesurer leur performance tant sur le plan de l'internationalisation que de l'internationalité⁷. Selon eux, l'internationalité décrit l'état actuel ou observable d'une institution au moment de son analyse eu égard à ses activités internationales. Par contre, l'internationalisation décrit un processus actif à travers lequel une institution s'engage, un processus plus ou moins dirigé allant d'un état d'internationalité observé à un moment donné vers un état souhaité et qui est déterminé par des cibles préalablement fixées. La Commission gardera en toile de fond ces deux définitions dans son analyse et ses recommandations.

1.1 Présentation du contexte général

1.1.1 Mandat de la Commission

Dans une lettre datée du 12 septembre 2017, la rectrice de l'Université Laval, Mme Sophie D'Amours invitait la Commission des études à

[...] réfléchir aux enjeux actuels de l'internationalisation des études afin de mettre en lumière comment la formation offerte à l'Université Laval peut répondre aux besoins de l'internationalisation. Notre institution a pris le virage international dès 1996. Toutefois, dans le contexte actuel de mondialisation, les besoins de formation évoluent et se diversifient rapidement. La Commission pourra notamment réfléchir aux moyens et aux orientations que l'Université Laval devra privilégier pour accroître sa contribution à la formation en tant qu'université d'envergure internationale.

Ce mandat, entériné par le Conseil universitaire à sa séance 26 septembre 2017, était reconduit à la séance du 25 septembre 2018 et du 5 novembre 2019. En mars 2020, la pandémie de la COVID-19 est venue d'une part, perturber les dernières étapes de la rédaction de l'avis. Elle a aussi changé la perspective que l'on peut avoir sur l'international. La Commission a dû moduler ses recommandations afin de tenir compte du tout nouveau contexte qui teintera nos actions pour les années à venir.

⁶ Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape Locally and Globally*. IAU 5th Global Survey. Paris, France. Association Internationale des Universités.

⁷ Brandenburg, U., Federkeil, G. (2007, July). *How to measure internationality and internationalization of higher education institutions! Indicators and key figures*. CHE – Centre for higher education development, Working paper No.92. https://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf. Consulté le 27 août 2018.

Le présent avis exposera les différentes étapes à travers lesquelles l'Université Laval a cheminé depuis 1993. Il dressera un portrait de l'internationalisation de la formation entre 2010 et 2020. Il discutera des motivations à s'engager dans un processus d'internationalisation de la part des étudiantes et étudiants, des membres du corps professoral, d'enseignement et de recherche, de même que de la direction et de l'administration de l'Université. Il décrira quels sont les résultats attendus et évalués par les différentes parties prenantes et mettra finalement en lumière différentes conditions de réussite de l'internationalisation de la formation⁸.

Les membres de la Commission des études souhaitent que cet avis puisse contribuer à enrichir la réflexion de tous les membres de la communauté universitaire⁹ et à éclairer la direction de l'Université dans le renouvellement de sa stratégie et de sa politique d'internationalisation.

1.2 L'internationalisation à l'Université Laval : de 1993 à aujourd'hui

1.2.1 L'internationalisation de la formation dans les programmes de premier cycle. Rapport au recteur (1993)

En 1990, la Commission des études recevait du recteur le mandat de se pencher sur l'accélération du mouvement d'internationalisation des rapports à travers le monde et de se demander si nos programmes faisaient une place suffisante à la dimension internationale¹⁰. La Commission s'était alors concentrée sur l'internationalisation de la formation dans les programmes de premier cycle. On apprend, dans cet avis déposé au Conseil universitaire en 1994 (CU-94015), que la première mention d'un sujet lié à l'internationalisation apparaît à l'ordre du jour du Conseil de l'Université en 1977 (U-77-627). Il s'agissait de la réception du rapport du Conseil exécutif sur les accords institutionnels de coopération internationale. Il était alors proposé de favoriser les activités avec les pays en voie de développement, activités dont la dimension éthique aurait été évaluée au préalable (U-77-630).

⁸ La Commission reconnaît que l'accueil, l'accompagnement et l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux sont essentiels à leur réussite tant scolaire que personnelle. Toutefois, compte tenu du mandat qui lui a été confié, elle ne traitera pas spécifiquement ces aspects dans le présent avis.

⁹ Bien que la Politique de communication de l'Université Laval définisse la Communauté universitaire de manière très large, la Commission considère principalement dans son avis les étudiantes et étudiants, le personnel enseignant et de recherche, le personnel administratif ainsi que les instances décisionnelles.
https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_communication.pdf. Consulté en octobre 2020.

¹⁰ Commission des études (1993). *L'internationalisation de la formation dans les programmes du premier cycle*. Rapport au recteur. Québec : Université Laval.

Dans son avis, la Commission soulignait l'importance de former des citoyens¹¹ du monde et non des gens qui auraient tendance à s'imposer au monde. Elle définissait le profil idéal du diplômé universitaire de la fin du 20^e siècle ainsi :

[...] le diplômé universitaire, dans un contexte d'*internationalisation*, devrait avoir les connaissances, les habiletés et les attitudes requises pour pouvoir œuvrer, dans le cadre de sa discipline ou de son champ d'études, n'importe où dans le monde ou, pour le moins, dans une optique internationale ; la qualité de sa formation doit être telle qu'elle le rende compétitif avec le diplômé de toute autre université, tout en le rendant conscient des conséquences sociales de son action à l'échelle universelle.

L'avis de la Commission préconisait un esprit d'ouverture sur le monde, dans une perspective scientifique, linguistique et culturelle. La Commission recommandait, entre autres, l'apprentissage d'autres langues, voire d'exiger la connaissance d'une deuxième langue, et le développement de contenus de cours et une pédagogie favorisant les échanges interculturels. Elle faisait reposer le succès de l'internationalisation sur trois composantes relevant respectivement de l'ordre du vouloir, de l'ordre du savoir et de l'ordre du pouvoir, et ses recommandations devaient permettre à l'Université de contribuer à l'atteinte des objectifs en se reposant sur ces trois composantes¹².

1.2.2 Politique sur l'internationalisation de la formation (1996) et les initiatives subséquentes (1997-2000)

Prenant notamment appui sur l' Avis de la Commission des études sur l'*internationalisation* de la formation dans les programmes de premier cycle, l'Université adoptait sa première Politique sur l'internationalisation de la formation en octobre 1996 (CU 96-212)¹³. Il est à souligner que cette Politique a vu le jour entre deux événements internationaux d'importance, soit la chute du mur de Berlin en 1989 et les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis, des événements parmi d'autres qui ont eu une résonance planétaire et qui ont modifié plusieurs facettes des relations internationales, y compris les relations entre les établissements d'enseignement supérieur.

Bien qu'elle date de 20 ans et que sa révision soit maintenant nécessaire, elle demeure dans son essence encore actuelle. Elle vise à véhiculer des valeurs vouées à la promotion de

¹¹ Dans le présent avis, le masculin n'est utilisé à titre épique que lorsque des documents antérieurs sont cités.

¹² La Commission préconisait une série de moyens visant la sensibilisation (ordre du vouloir), l'acquisition de connaissance (ordre du savoir) et l'acquisition de savoir-faire (ordre du pouvoir).

¹³ Université Laval (1996). *Politique sur l'internationalisation de la formation*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique-internationalisation-formation.pdf. Consulté en novembre 2018.

l'épanouissement de la personne, du bien commun et des valeurs démocratiques¹⁴. Ces valeurs qui, pour la plupart, dépassent la dimension internationale, tirent leur pertinence du fait que non seulement elles engagent l'Université d'accueil mais, qu'elles doivent être portées par tous les membres de la communauté qui agissent comme ambassadeurs de l'institution, ici ou en mobilité.

La Politique préconise une internationalisation structurante, une planification proactive et des responsabilités partagées. Plus spécifiquement elle souhaite accroître le rayonnement de ses activités internationales et leur intégration de manière optimale, en maintenant une interaction entre la planification institutionnelle et la libre initiative des membres de la communauté.

L'adoption de la Politique sur l'internationalisation de la formation a été suivie par le dépôt d'un plan d'action conjoint du Vice-rectorat aux études et du Vice-rectorat à la recherche afin d'assurer son déploiement. Ce plan ciblait trois secteurs précis : l'intégration de l'ensemble des activités reliées aux objectifs d'internationalisation, les programmes et les cours ainsi que la mobilité étudiante (CU 97-083). Un groupe de travail a ensuite été formé afin de proposer à la direction de l'Université des orientations, une stratégie et des moyens qui permettraient d'inscrire l'Université dans le courant de l'internationalisation¹⁵. Un premier rapport émanant du groupe de travail déposé en 1998 (CU 98-303) faisait état de 21 recommandations présentées à l'annexe 1. Le deuxième rapport du groupe déposé en 2000 (CU 2000-207) rendait compte des principales réalisations au regard de chacune des recommandations.

La principale retombée des recommandations du groupe de travail fut certainement la création du Bureau international (BI) en 1999 qui se voyait plus particulièrement confier le mandat d'élaborer une stratégie de déploiement du Profil international qui avait pour objectif de toucher 10% des diplômés¹⁶. Par ailleurs, on affirmait la nécessité de prévoir la connaissance d'une deuxième langue et la sensibilisation aux questions interculturelles et internationales au premier cycle, exigences explicitement inscrites dans la version du Règlement des études qui est entrée en vigueur à l'automne 2000. L'École des langues vivantes (aujourd'hui, l'École de langues), par la diversité de son offre de formation, a dès lors été appelée à jouer un rôle de premier plan dans le développement des compétences langagières et culturelles en collaboration avec les directions de programmes. En matière de recrutement, 88 nouvelles ententes institutionnelles ciblant

¹⁴ Ces valeurs sont : les droits et les libertés de la personne; la dignité humaine et la justice sociale; l'équité entre les personnes, l'harmonie et la paix entre les peuples; la promotion de la connaissance comme moteur du développement humain; le respect de l'environnement; la créativité et la liberté d'enseignement et de recherche; l'éthique humaniste dans la recherche et l'application du savoir; et, la rigueur scientifique dans la recherche d'une connaissance approfondie des choses et de leur compréhension.

¹⁵ Il était attendu que le groupe produise les résultats suivants : a) des orientations devant guider les activités internationales dans les domaines de la formation, de la recherche et des autres services à la collectivité en fonction de choix stratégiques, b) un ensemble cohérent d'activités ciblées devant être réalisées au niveau de la direction de l'Université, des facultés et des services, en concertation avec les organismes régionaux de promotion et de développement, c) une organisation des ressources humaines pour appuyer ces activités, d) le coût et le financement tant interne qu'externe de ces activités et e) un calendrier d'implantation de la stratégie (CU 97-451).

¹⁶ En 1998, le Profil international s'adressait aux trois cycles d'études et regroupait maintes formes de mobilité étudiante hors-Québec, y compris les cotuelles et la participation à des projets internationaux. C'est en 1999 que le Profil international tel qu'on le définit aujourd'hui a été élaboré.

notamment les pays francophones, les pays d'Europe de l'est et du continent américain étaient mises en place. Parallèlement à l'intensification des efforts de recrutement, différentes initiatives visant l'accueil et l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux étaient implantées.

1.2.3 Avis de la Commission des affaires étudiantes et Avis de la Commission des études (2005-2006)

La Commission des affaires étudiantes recevait en 2005 le mandat d'examiner la question de l'accueil, de l'encadrement et de l'intégration des étudiantes et étudiants d'origine étrangère qui formaient alors 6 % de la population étudiante totale aux trois cycles d'études, une augmentation de 15 % par rapport à 2001. Dans son avis¹⁷, la Commission des affaires étudiantes formulait quatre recommandations d'ordre stratégique et 28 recommandations d'ordre opérationnel allant du processus d'admission à l'intégration à l'emploi et à l'immigration¹⁸. Ces recommandations (annexe 2) devaient permettre à l'Université de développer les meilleures pratiques et à assurer son leadership. Elle soulignait en outre l'importance du nécessaire engagement de toute la communauté universitaire. Elle concluait son avis en souhaitant agir comme catalyseur permettant la mobilisation de l'ensemble de cette communauté, pour le développement de l'institution.

À la même période, la Commission des études déposait son avis *S'éduquer au monde chez soi : La formation locale à l'international* (CU-2007-84)¹⁹. Malgré l'accroissement important de l'offre de profils internationaux et de stages internationaux et interculturels entre 1996 et 2006, on constatait que la grande majorité des étudiants ne réalisaient pas de séjours d'études à l'étranger. S'appuyant sur les meilleures pratiques recensées notamment en Europe où le concept de *l'Internationalisation at home* avait pris naissance, la Commission proposait différents moyens de s'internationaliser localement et de développer son image internationale et interculturelle. Quatre grandes recommandations étaient formulées soit : (1) enrichir les curriculums de formation (ce qui comprend la maîtrise du français, de l'anglais et idéalement d'une troisième langue), (2) mettre les expériences individuelles au service de l'éducation locale à l'international, (3) offrir des lieux à vocation internationale à la communauté universitaire et régionale (dont la création d'une Maison internationale comme lieu d'échange et de carrefour), et (4) planifier les

¹⁷ Commission des affaires étudiantes (2006). *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. Récupéré le 10 novembre 2020 de https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Rapports/AvisfinalCAE.pdf

¹⁸ Les recommandations d'ordre opérationnel concernaient le processus d'admission, l'accueil et l'information, l'encadrement pédagogique et administratif, l'encadrement personnel, les conditions de vie, les ressources financières et l'emploi, l'intégration à la communauté universitaire et finalement, l'intégration à la ville de Québec et l'immigration.

¹⁹ Commission des études (2007). *S'éduquer au monde chez soi : La formation locale à l'international*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. 30p.

moyens d'actions à court et à moyen termes, selon une stratégie institutionnelle de formation locale à l'international (annexe 3).

1.2.4 La décennie 2007-2017 : *Horizon 2012* et *Horizon 2017*

La décennie 2007-2017 a vu s'accroître l'internationalisation de la formation et de la recherche, en réponse aux plans stratégiques *Horizon 2012* et *Horizon 2017*.

À l'occasion du dixième anniversaire de la création du Bureau international (BI), son directeur dressait le bilan de ses activités dans son rapport annuel 2009-2010²⁰, autour de quatre axes principaux d'action : la mobilité étudiante, la coopération et les partenariats internationaux, les relations internationales et l'appui au Bureau du recrutement. Forte de l'appui financier de la fondation de la famille J. W. McConnell en 1999, l'Université Laval devient la première université en Amérique du Nord à conférer sur ses diplômés la mention « Profil international ». En dix ans, la proportion des diplômés ayant fait une expérience à l'étranger dans le cadre de leur programme a progressé de 1 % à plus de 13 %. Le Profil international recevait en 2009 le Prix « excellence du programme » du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) en reconnaissance de sa qualité et de sa créativité. Le stage international et interculturel qui permet de réaliser un stage crédité dans un pays en développement est lancé en 2001. Ce programme se voyait décerner en 2004 le Prix de la Banque Scotia et de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC). Au cours de ses dix ans d'existence, le BI a conclu plus de 607 ententes interinstitutionnelles avec 443 universités de 64 pays.

Dès 2007, l'Université désirait concrétiser son objectif d'internationalisation à travers six axes d'action :

- Développement intégré de collaborations et de réseaux stratégiques ;
- Accroissement de l'effort de recrutement et d'intégration des étudiants internationaux ;
- Intensification de la mobilité internationale ;
- Internationalisation de la formation ;
- Partenariats internationaux structurants en recherche ;
- Développement des relations Nord-Sud

Le bilan dressé²¹ après dix années de réalisation révèle que les efforts consentis ont porté fruit. Des nouvelles initiatives ont vu le jour, notamment la mise en place de nouvelles alliances stratégiques en enseignement et en recherche. Le visage international de l'Université Laval se traduit par une population étudiante d'origine étrangère en croissance, par une mobilité

²⁰ Bureau international (2010). *Rapport annuel 2009-2010*. Québec : Université Laval. 24p.
www.ulaval.ca/fileadmin/ulaval_ca/Documents/Documents_BI/RA_BI_2010.pdf

²¹ Vice-rectorat aux affaires externes, internationales et à la santé (2017). *Dépasser les frontières pour exceller. Bilan et perspectives de l'internationalisation de l'Université Laval* [rapport inédit].

étudiante sortante qui dépasse les 10% et par la création de nouveaux programmes de formation ou de nouveaux modes de cheminement avec des partenaires internationaux.

1.2.5 Avis de la Commission des études : L'avenir de la formation à l'Université Laval (2017)²²

À l'automne 2015, la Commission des études était invitée, avec la Commission de la recherche, à réfléchir sur l'avenir de la formation et de la recherche à l'Université Laval, sur un horizon de 15 à 20 ans. C'est ainsi que la Commission des études a décortiqué différents aspects de la formation universitaire sous les angles des pratiques actuelles, des indicateurs de changement, de l'avenir probable et des pratiques et des valeurs à maintenir. Il est ressorti que la population étudiante serait de plus en plus diversifiée, comprenant des apprenants à vie, des populations émergentes et des étudiants étrangers.

La Commission anticipait un accroissement de la population étudiante d'origine étrangère qui serait accueillie et intégrée avec dynamisme, le parrainage et le mentorat étant des pratiques systématiques nécessaires pour une bonne intégration. En 2030, les services d'appui à l'apprentissage du français seraient offerts partout. L'ouverture de ces étudiantes et étudiants à la société et à la culture québécoises constituerait tout de même un défi pour un certain nombre, avec ce que cela implique pour la réussite des études.

Dans sa réflexion, la Commission avait tenu à réitérer l'importance de préserver le caractère francophone de l'Université Laval, tout en gardant l'ouverture nécessaire qu'apporte l'internationalisation. Elle soulignait que la mobilité entrante et sortante constituerait une source d'enrichissement individuel et collectif.

1.2.6 Planification stratégique 2017-2022

Alors que l'international était placé sous la responsabilité du Vice-rectorat aux études et aux activités internationales de 2007 à 2017, le Vice-rectorat aux affaires externes, internationales et à la santé était créé en 2017 afin de répondre à la nature et aux besoins transversaux de l'international.

La planification stratégique 2017-2022 de l'Université Laval *OSER, INSPIRER, ENTREPRENDRE, ENSEMBLE L'AVENIR*, repose sur les trois axes que sont l'expérience, l'engagement et l'excellence.

²² Commission des études (2017). *L'avenir de la formation à l'Université Laval*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Commissions/Avis-avenir-formation-a-UL.pdf. Consulté le 3 mai 2019.

Son ambitieux plan d'action comprend 13 actions spécifiques liées à l'international, dont certaines à être réalisées en partenariat avec les acteurs de la région de Québec²³.

Un des objectifs de la planification, placé sous l'axe de l'expérience, consiste à intensifier l'internationalisation de l'Université. Pour ce faire, quatre actions sont ciblées : (1) recruter à l'international et attirer les meilleurs étudiants et étudiantes avec les partenaires de la grande région de Québec , (2) accueillir, intégrer et soutenir les étudiantes et les étudiants étrangers dans leur réussite, (3) soutenir l'internationalisation des cursus et la mobilité internationale, et (4) développer des collaborations internationales structurantes en recherche.

Placé sous l'axe de l'engagement, l'un des objectifs vise la valorisation de l'entraide, de la solidarité ainsi que de l'action humanitaire et communautaire, ce qui peut impliquer un déploiement local et régional, mais aussi international. L'axe de l'excellence propose d'attirer les meilleurs talents en enseignement et en recherche, notamment de l'étranger.

Dans sa mise à jour de mi-parcours présentée en janvier 2020 au Conseil universitaire et au Conseil d'administration, la direction de l'Université précise qu'elle se positionne comme chef de file dans la Francophonie (expérience) ; qu'elle s'engage dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie internationale (expérience) ; qu'elle convie les membres de la communauté à répondre aux grands enjeux de la société, qu'ils se déroulent ici, ailleurs dans le monde ou concernant l'avenir climatique de la planète (engagement) ; qu'elle encourage la coopération, la solidarité internationale et l'engagement social (engagement). En outre, son plan d'internationalisation préconise de développer la recherche à l'international, l'internationalisation des cursus et le soutien à la mobilité, l'intensification du recrutement international ainsi que l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux.

1.2.7 Orientation de l'avis eu égard au mandat

En passant en revue les différents avis et rapports produits par différentes instances universitaires depuis le début des années 90, la Commission a souhaité mettre en lumière le fait que l'internationalisation de la formation à l'Université Laval a fait l'objet de réflexions approfondies, et qu'elle s'inscrit depuis au moins trente ans parmi les priorités de développement de l'institution. La Commission a désiré aussi reconnaître le travail réalisé par plusieurs membres de notre communauté.

Au cours de ces trente années, les pratiques et les objectifs de l'internationalisation ont évolué et se sont raffinés, tant à l'Université Laval que dans d'autres institutions universitaires. Le présent avis se concentrera sur les besoins exprimés ou sous-entendus quant au développement des multiples visages de l'international et tentera de cerner comment les besoins des différentes

²³ La Planification stratégique 2017-2022 et le Plan d'action qui l'accompagne peuvent être consultés sur ulaval.ca/fileadmin/notre_universite/Plan-strategique-UL-2017-2022.pdf et ulaval.ca/fileadmin/notre_universite/Plan-action-UL-2017-2022.PDF. Consulté le 29 janvier 2019.

parties prenantes ont évolué. Il verra aussi à proposer comment notre environnement de formation aux trois cycles pourra répondre à ces besoins.

1.2.8 Démarche de la Commission

La Commission a consacré une première rencontre à échanger sur le contenu du mandat et sur les constats et les pistes à explorer dans son avis. Ce premier tour de piste a permis de dégager des grands thèmes à approfondir. Elle a consacré une deuxième séance à l'examen de la Politique sur l'internationalisation de la formation, adoptée en 1996 et à l'identification des éléments qui devraient se trouver dans une nouvelle politique institutionnelle. Un premier plan de travail a été produit en janvier 2018, à partir duquel les membres de la Commission ont travaillé et qui s'est bonifié au fur et à mesure des discussions qui se sont échelonnées jusqu'en avril 2020.

Pour rédiger son avis, la Commission s'est appuyée sur des données quantitatives émanant du Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI) et sur une littérature foisonnante. Par ailleurs, des personnes ressources de l'Université ou de l'extérieur ont été consultées. Elles ont partagé le fruit de leurs réflexions et de leurs expériences avec les membres, lors de séances régulières, ou elles ont été rencontrées par la présidente et la secrétaire permanente. La Commission tient à remercier les personnes suivantes pour leur collaboration²⁴ :

- Mme Nicole Lacasse, Directrice des affaires internationales et de la francophonie (DAIF) ;
- M. Rénaud Bergeron, vice-recteur aux affaires externes, internationales et à la santé (VRAEIS) ;
- M. Richard Poulin, directeur du Bureau international (BI) ;
- Mme Ingrid Saba, spécialiste en développement des affaires pour Mitacs-Altrove Innovation-Nestlé-Université Laval ;
- M. Carl Viel, président-directeur général de Québec International ;
- M. Louis Bélanger, directeur de l'Institut québécois des hautes études internationales (devenu École supérieure d'études internationales) ;
- Mme Rachel Sauvé, directrice de l'École de langues de l'Université Laval (ELUL) ;
- M. Yan Cimon, vice-recteur adjoint VRAEIS ;
- M. Marc-Antoine Désy, agent de recherche et de planification au BI ;
- M. Francis Brousseau et Mme Julie Shink, respectivement directeur et coordonnatrice d'opérations au Bureau des bourses et de l'aide financière (BBAF) ;
- M. André Raymond, directeur du Service de placement (SPLA) et directeur par intérim de la Direction générale de la formation continue (DGFC) ;
- M. Normand Beaudry, Mme Luce Duval et Mme Anne-France Desvignes, respectivement directeur par intérim du recrutement international et agentes de recherche et de planification de la DAIF ;
- M. Jean-François Beaudoin, agent de recherche et de planification au Bureau de planification et d'études institutionnelles (BPEI), qui a en outre préparé le Baromètre de l'international de l'Université Laval comportant toutes les données utiles à la préparation du présent avis ;
- M. Luc Simon, agent de recherche et de planification au BPEI ;

²⁴ Cette liste précise les fonctions exercées par ces personnes au moment où elles ont été rencontrées.

- Mme Alexa-Maude Raymond et Mme Marie-Lyne Bourque, représentantes de la CADEUL à la Commission, qui ont présenté l’Avis sur la mobilité internationale produit par l’association étudiante;
- Mme Alexandra Masson, directrice IA-et solutions numériques, Québec International;
- Mme Marie-Andrée Doran, adjointe au vice-recteur, VRAEIS
- Mme Brigitte Martin, conseillère sénior, responsable du Profil international et des partenariats, Bureau International.

La Commission a aussi pu bénéficier de la contribution de doyennes et de doyens qui ont aimablement partagé leurs réflexions sur leurs besoins facultaires en matière d’internationalisation.

2. L’internationalité de l’Université Laval

Depuis les 60 dernières années, l’Université Laval a été partie prenante du courant mondial de l’internationalisation en enseignement supérieur et a multiplié les initiatives à cet égard. Les stratégies qu’elle a adoptées au cours de cette période ont façonné les différentes formes d’internationalité qui peuvent être répertoriées en 2019.

Cet avis fera par ailleurs fréquemment référence au développement de compétences interculturelles des étudiantes et étudiants. Il convient donc de définir ce que l’on entend par « culture », « interculturel » et « compétence interculturelle ». En ce qui concerne la culture, l’UNESCO l’entend comme « l’ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »²⁵. On se trouve en situation interculturelle lorsqu’une distance culturelle entre les participants est suffisamment significative pour avoir un effet sur les interactions ou la communication, phénomène qui est perceptible par au moins une des parties²⁶. La compétence interculturelle permet donc de combler, sinon d’atténuer cette distance, et de créer des ponts. Elle repose d’abord sur des **savoirs**, comme le propose Deardorff ²⁷, qui comprennent la conscience culturelle de soi, une connaissance culturelle spécifique de l’autre, une sensibilisation sociolinguistique (qui permet une communication verbale et non verbale et qui permet d’ajuster son discours). La compétence interculturelle mobilise aussi des **savoir-faire** qui s’expriment en capacité d’écouter, d’observer, d’évaluer, d’analyser, d’interpréter et de faire des liens, avec patience et persévérance, afin de minimiser l’ethnocentrisme. Finalement elle mobilise des

²⁵ UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

²⁶ Pencer-Oatey, H. et Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*, Basingstroke, UK. Palgrave Macmillan.

²⁷ Deardorff, D.K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education*, 10:241-266.

savoir-être qui comprennent le respect, l'ouverture, la curiosité et la découverte qui valorisent la diversité culturelle, laquelle est vue comme une opportunité d'apprentissage. Les résultats attendus comprennent, entre autres, l'adoption d'un comportement et d'une communication efficaces et appropriés en situation d'interactions interculturelles. Les personnes apprennent à être flexibles, souples, empathiques et prêtes à adopter une perspective ethnorelative.

D'autres auteurs font référence à l'intelligence culturelle qui résulte de la mobilisation des compétences interculturelles dans une diversité de situations, souvent en milieu de travail. Selon Livermore,²⁸ elle est composée de quatre facteurs :

- La connaissance (compréhension des différences culturelles): La mesure de notre compréhension des enjeux et des différences culturelles. Les aspects les plus souvent soulignés.
- L'interprétation (la capacité à interpréter les signaux culturels): Le degré auquel nous sommes attentifs et conscients quand nous interagissons avec une autre culture. Le processus-clé reliant la connaissance interculturelle avec la capacité réelle de l'appliquer à notre comportement.
- La persévérance (persévérer à travers les difficultés interculturelles): Notre niveau d'intérêt, de désir et de motivation de nous adapter à une autre culture.
- Le comportement (conduite interculturelle appropriée): La mesure dans laquelle nous modifions de manière appropriée nos actions et notre comportement lorsque nous interagissons avec une autre culture.

Selon Jane Knight, de qui émane la définition de l'internationalisation de la formation qui fait autorité, « international », « interculturel » et « mondial » sont trois termes utilisés de manière intentionnelle en triade afin de refléter la profondeur de l'internationalisation de l'enseignement supérieur²⁹. L'on comprend que l'international et l'interculturel, s'ils sont proches parents, constituent des concepts distincts. Dans son avis produit en 2007, la Commission indiquait que « L'internationalisation s'applique aux relations entre les nations ou à ce qui appartient à plusieurs nations, la nation référant à une collectivité de personnes partageant des caractéristiques communes³⁰. [...] L'interculturel réfère plutôt à une démarche consistant à s'intéresser à la culture de l'autre, ce qui exige non seulement une ouverture, mais un contact, une rencontre³¹ ». Enfin, le terme "mondial" est proposé par Knight pour donner une idée de la portée de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le processus qu'on lui associe, la

²⁸ Livermore, D.A. (2009). *Cultural Intelligence*. Baker Academic, Grand Rapid, Michigan. Traduit par Gaétan Gaucher, <https://adpe.org/wp-content/uploads/2019/04/Intelligence-culturelle.pdf>. Consulté en janvier 2020.

²⁹ Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl, Tony Adams. Los Angeles, CA: Association of International Education Administrators. p 30

³⁰ Avis de la Commission des études (2007) op.cit. p. 4

³¹ Abdallah-Pretceille, M. (2004) *L'éducation interculturelle*. PUF, coll. Que sais-je. Cité dans l'avis de la Commission des études de (2007).

mondialisation, est alors définie comme un processus d'intégration, d'interaction et d'interdépendance des peuples et des pays du monde. Elle concerne particulièrement le commerce, le pouvoir politique et la culture³². Van der Wende définit trois grandes époques de la mondialisation : la mondialisation 1.0 (1492 à 1800) façonnée par les pays et les gouvernements, la mondialisation 2.0 (1800-2000), propulsée par les corporations multinationales, et la mondialisation 3.0 (depuis 2000) où, outre ces instances, les personnes, jouent un rôle clé, font la différence et ont l'opportunité de coopérer ou de compétitionner³³. Depuis les 25 dernières années, le concept de mondialisation est souvent connoté négativement, mais la Commission ne fera pas l'économie de son utilisation. Elle invite plutôt la communauté à se centrer sur la notion de « diplomatie du savoir » citée en introduction de cet avis. Plusieurs grands enjeux sociaux transcendent les frontières nationales et culturelles ; pensons aux changements climatiques, à la sécurité alimentaire, aux grandes migrations humaines, aux pandémies et au droit à l'éducation, à titre d'exemples. Dans sa planification stratégique et la mise à jour qu'elle en a faite, l'Université Laval a réitéré son désir de former des personnes capables de répondre à ces grands enjeux et d'y apporter des solutions.

Dans la prochaine section, nous présenterons d'abord l'état des lieux de l'internationalité mise en œuvre par la mobilité étudiante entrante et sortante. Nous ferons ensuite le point sur l'internationalisation chez soi, soutenue par l'internationalisation des curriculums et le cosmopolitisme du campus, et enrichie par la mobilité des personnes.

2.1 Mobilité

2.1.1 Mobilité étudiante diplômante

La Commission a choisi de considérer au sein de la mobilité diplômante le recrutement international par lequel une étudiante ou un étudiant d'origine étrangère s'inscrit à l'Université Laval seulement, dans un programme court ou un programme menant à un grade, ainsi que les cotutelles de thèse et les cheminements bidualmants à la maîtrise.

2.1.1.1 Le recrutement

Selon l'OCDE, la population étudiante universitaire qui se forme à l'étranger est passée de 2 millions en 1999 à 5 millions en 2016. Elle note que « plus les cursus sont poussés, plus ils sont susceptibles de s'internationaliser. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale³⁴ représentent 6 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire, mais 26 % de

³² Azzi, Stephen. "Mondialisation". *l'Encyclopédie Canadienne*, 30 janvier 2015, *Historica Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/mondialisation>. Consulté le 7 février 2020.

³³ Van der Wende, M. (2007). Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*, 11: 274-289.

³⁴ On parle ici d'internationalisation, toutes formes confondues, à savoir une mobilité diplômante, entrante et sortante.

l'effectif total des doctorants »³⁵. Toujours selon les données de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants et d'étudiantes en mobilité internationale au premier cycle (licence) est relativement peu élevé alors qu'il augmente sensiblement à la maîtrise (master). Elle estime qu'une personne sur dix inscrite en master est en mobilité internationale.

Il y a un peu plus de dix ans, l'Université Laval connaissait un ralentissement de la croissance de sa population étudiante, toutes origines confondues³⁶. La décroissance démographique qui touchait et qui touche encore son bassin naturel de recrutement régional a donné une impulsion aux efforts consentis au recrutement international qui s'est inscrit depuis lors parmi les axes de développement stratégique de l'Université. La figure 1³⁷ révèle qu'à partir de l'année 2009, la population étudiante d'origine étrangère³⁸ qui fréquente l'Université est en croissance. Cette hausse est particulièrement marquée au doctorat faisant en sorte qu'à l'automne 2018, près de 45 % des doctorantes et des doctorants provenaient de l'international alors que cette population comptait pour 21,3 % des effectifs étudiants en 2009. Alors que 457 personnes d'origine étrangère étaient inscrites au doctorat 2009, on en comptait 1149 en 2018. Durant la même période, la population doctorante d'origine canadienne diminuait légèrement, passant de 1258 en 2009 à 1187 en 2018. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère aux premier et deuxième cycles est aussi en croissance. Toutefois, la croissance exprimée ici en pourcentage est plus modeste, passant de 3,9 % à 5,2 % des effectifs au premier cycle et de 9 % à 13,5 % au deuxième cycle. La situation observée à l'Université Laval en ce qui concerne le recrutement international en fonction du cycle d'étude est donc cohérente avec les observations faites à l'échelle internationale.

³⁵ OCDE (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.

³⁶ Université Laval (2007). *Rapport annuel 2006-2007*. Québec : Université Laval. www.ulaval.ca

³⁷ Plusieurs des figures présentées dans cet avis sont tirées du Baromètre de l'international, préparé par M. Jean-François Beaudoin, du BPEI.

³⁸ Statut légal selon GDEU d'étudiant étranger. Les résidents permanents ne sont pas compris dans ces données.

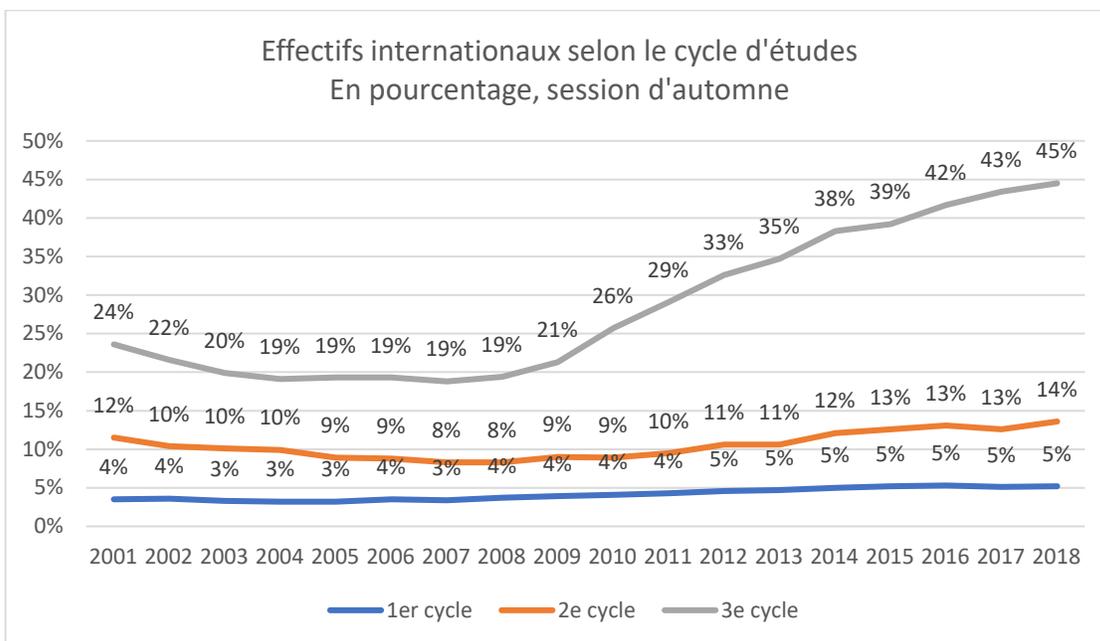
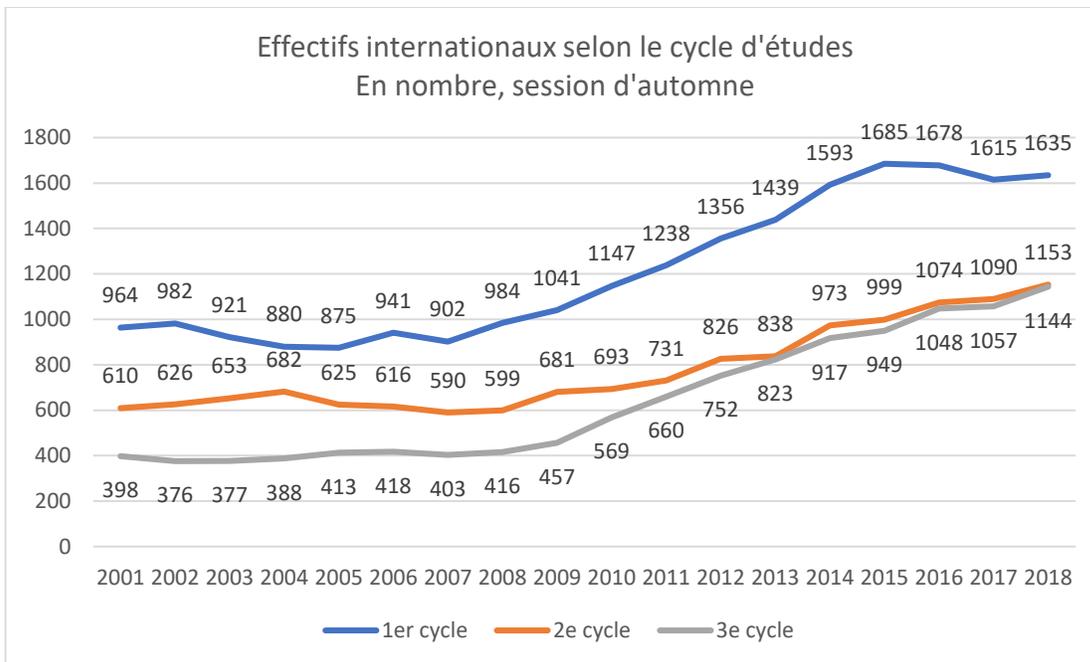


Figure 1 : Évolution du nombre et de la proportion d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère depuis l'automne 2001 aux trois cycles. Données du Baromètre de l'international produit par le BPEI. Consulté en septembre 2019.

La hausse importante du recrutement international au doctorat est le résultat d'une série de mesures prises par l'Université qui visaient essentiellement à accroître le nombre d'inscription à

ce cycle d'étude. Selon la Commission, l'exonération des droits de scolarité majorés au doctorat³⁹ a certes été une mesure dont l'impact a été le plus significatif. En effet, l'implantation du programme en 2009 a été presque immédiatement suivie d'une hausse des inscriptions.

³⁹ Ce programme consiste en une bonification, par l'Université Laval, du programme de bourses d'exemption de droits de scolarité supplémentaires du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEES). L'exonération s'étend à tous les étudiantes et étudiants du doctorat de 3^e cycle, inscrits à temps complet, pour la durée de la scolarité régulière. www.bbaf.ulaval.ca/bourses-detudes/etudiants-etrangers/exemption-droits-de-scolarite-supplementaires/. Consulté en juillet 2019.

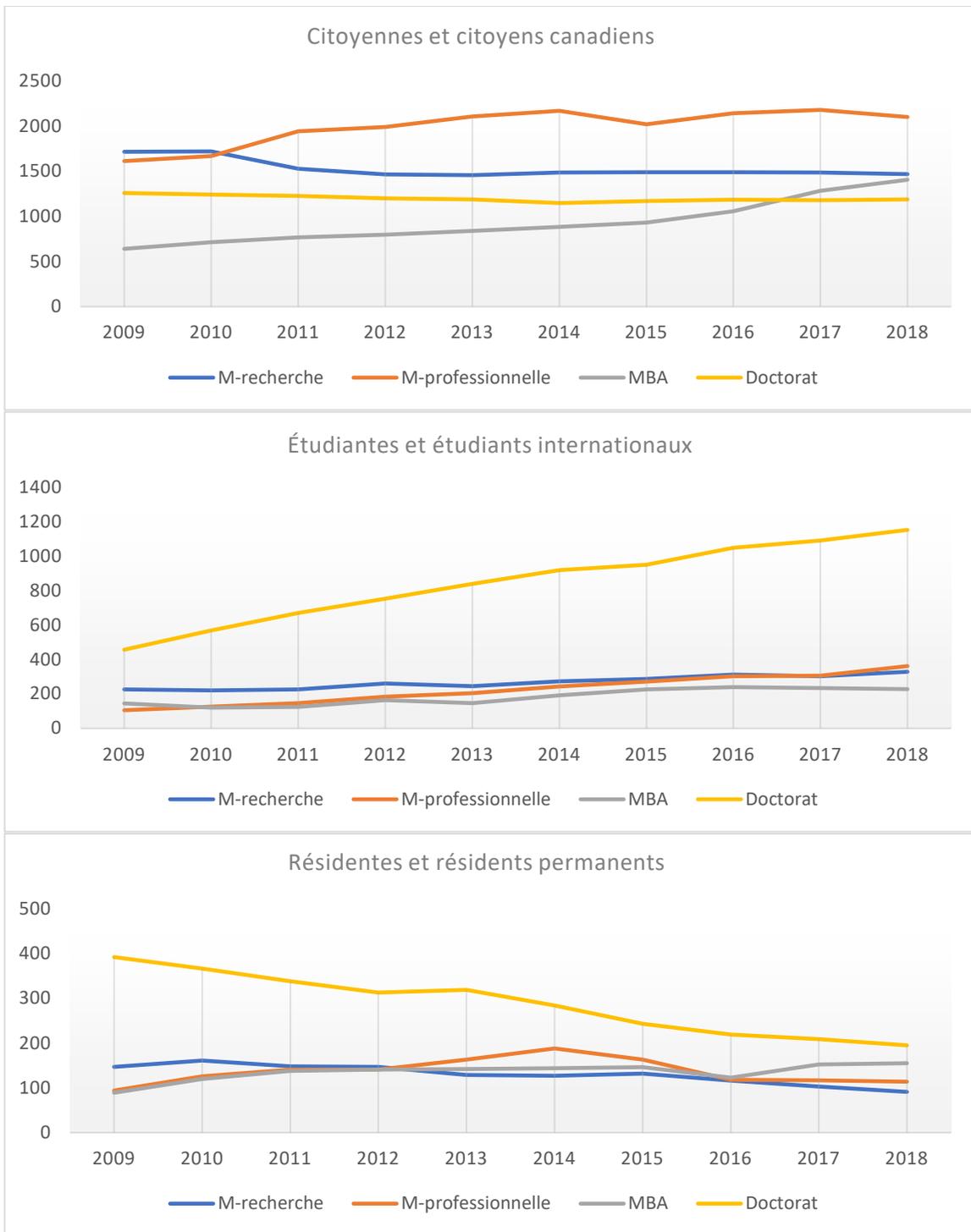


Figure 2. Fréquentation des programmes de maîtrise professionnelle, de la maîtrise recherche, du MBA et du doctorat par les étudiantes et étudiants canadiens, résidents permanents et d'origine étrangère. Données du Baromètre de l'international produit par le BPEI. Consulté en septembre 2019

La figure 2 nous révèle que l'intérêt pour la maîtrise professionnelle (identifiée auparavant comme maîtrise sans mémoire) a cru, tant auprès de la population canadienne que pour celle d'origine étrangère ou résidente permanente. Cette hausse de popularité se traduit aussi à la maîtrise en administration des affaires (MBA). Les inscriptions de personnes d'origine étrangère à la maîtrise recherche ont quelque peu augmenté durant cette période ($\Delta+136$ personnes), alors qu'elles diminuaient en ce qui concerne les Canadiennes et les Canadiens ($\Delta-247$ personnes).

La Commission observe que la présence d'étudiantes et d'étudiants internationaux a permis à l'Université Laval de contrer la perte d'effectifs constatée en 2007 et de renverser la tendance. Les programmes axés sur la formation à la recherche sont ceux qui bénéficient le plus du recrutement à l'international car ils seraient sinon en décroissance.

Le Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale recommandait en 2012 de doubler le nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux qui choisissent le Canada comme destination d'ici 2022, c'est-à-dire de passer de 239 131 à 450 000 personnes⁴⁰. En 2016, Affaires mondiales Canada estimait que 523 971 étudiantes et étudiants internationaux séjournaient au Canada, dont 408 176 pour un séjour d'études de longue durée. Le Bureau canadien de l'éducation internationale estimait pour sa part qu'en 2017, 140 530 étudiantes et étudiants internationaux étaient d'origine chinoise (28 % de la cohorte internationale qui séjournait au Canada) alors que 123 940 étaient d'origine indienne (25 % de la cohorte)⁴¹. C'est donc sans surprise que différentes instances consacrées à l'éducation internationale au Canada ont recommandé de concentrer les activités de promotion du Canada dans les marchés considérés les plus prometteurs.

À l'échelle québécoise toutefois, le visage de l'internationalisation est bien différent. En juillet 2018, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) dressait un portrait du recrutement international au Québec entre 2010 et 2017. Il rapportait qu'en 2017, les étudiantes et étudiants originaires de France constituaient 40,9% du recrutement étranger des universités québécoises, comparativement à 12,9% pour les personnes originaires de Chine et 6,6% pour les États-Unis.

En 2010-2011, la population étudiante d'origine internationale constituait 6,4 % des effectifs totaux de l'Université Laval aux trois cycles, la plaçant au 13^e rang des universités du U15. Les stratégies déployées ont permis d'accroître le pourcentage d'effectifs internationaux à 8,7 % des effectifs totaux en 2017-2018. Malgré cet accroissement, l'Université glissait au 15^e rang des universités du U15. En examinant la situation par cycle d'étude, l'on constate que l'Université accueillait en 2017-2018 proportionnellement moins de personnes d'origine étrangère aux 1^{er} et 2^e cycles (15^e rang sur 15), mais se classait au 7^e rang en ce qui concerne le 3^e cycle. À l'échelle du Québec, l'Université se situait au 10^e rang sur 18 établissements en 2018 en considérant les trois cycles d'études, au 11^e rang pour le 1^{er} cycle, au 12^e rang pour le 2^e cycle et au 9^e rang pour le 3^e cycle. Le pouvoir d'attraction d'un établissement d'enseignement supérieur à l'international est

⁴⁰ Affaires étrangères et commerce international Canada (2012, août). Op.cit.

⁴¹ Bureau Canadien de l'éducation internationale (2018, août). Étudiants internationaux au Canada. *Recherche en bref* n°10.

contextuel et dépend de nombreux facteurs qui peuvent influencer tous les rouages liés au recrutement, tant du côté des établissements que des candidates et candidats à l'admission. Nous nous gardons d'interpréter ces données en termes de qualité ou de compétitivité des programmes offerts, mais d'en faire un indicateur neutre d'un des visages internationaux de l'Université. L'annexe 4 présente des données comparatives au sein des universités au Québec, relativement à la population étudiante d'origine internationale.

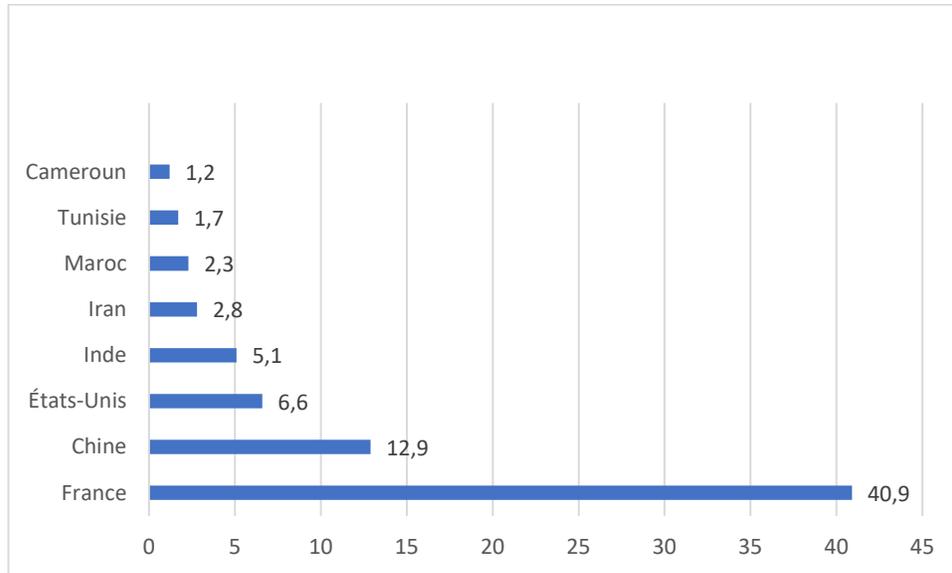


Figure 3. Répartition des nouvelles inscriptions des étudiants étrangers, en pourcentage, selon leur pays de citoyenneté dans l'ensemble des établissements universitaires du Québec à l'automne 2017 (n=13 647). Source : BCI, Statistiques d'admission, Cube ensemble des candidats. Tiré de Statistiques d'admission des candidats français : trimestres d'automne 2010-2017, 31 juillet 2018.

À l'Université Laval, en 2017-2018, 41 % des effectifs étudiants internationaux provenait de la France. Largement majoritaire à l'échelle canadienne, la population étudiante d'origine chinoise ne constituait que 2,9 % de toute la population d'origine étrangère de notre institution, alors que la population d'origine indienne ne formait que 1,0 % de ces effectifs étudiants.

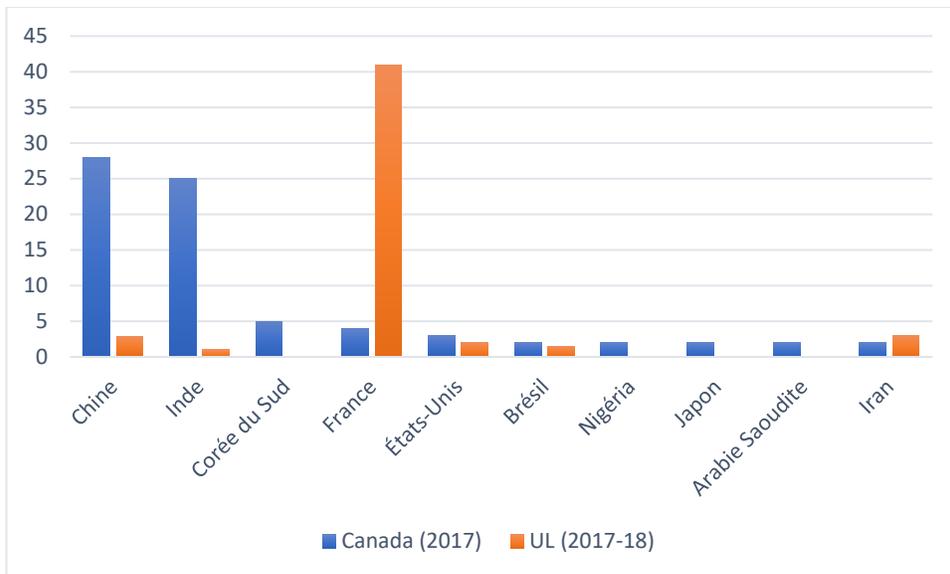


Figure 4 : Pourcentage des effectifs étudiants en fonction du pays de citoyenneté des étudiantes et des étudiants d'origine étrangère inscrits au Canada en 2017 et en 2017-2018 à l'Université Laval. Les données à l'échelle canadienne ont été tirées de « Recherche en bref n°10 du BCEI », août 2018 alors que les données pour l'Université Laval ont été tirées Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en juillet 2019.

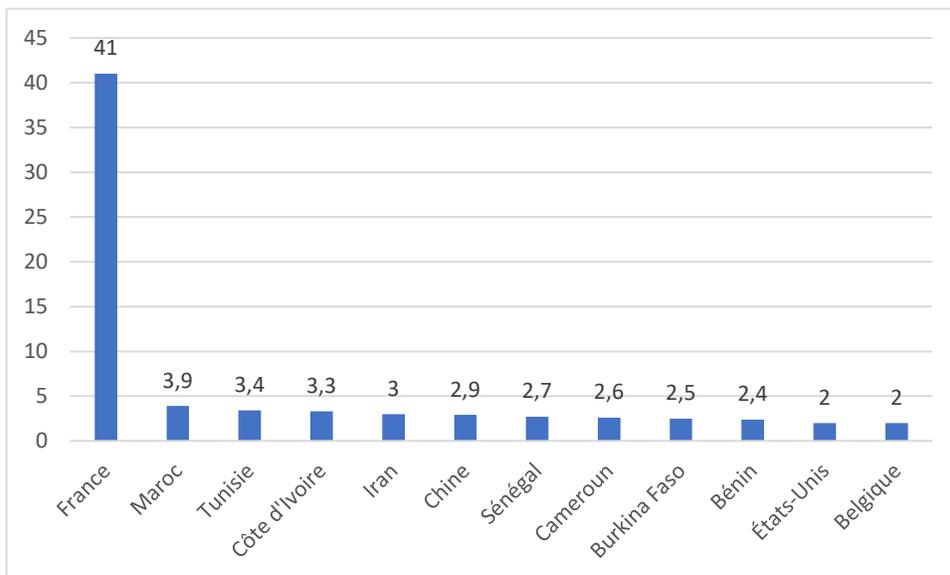


Figure 5 : Pourcentage des effectifs étudiants internationaux en fonction des principaux pays de citoyenneté à l'Université Laval pour l'année universitaire 2017-2018. Données du Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en juillet 2019.

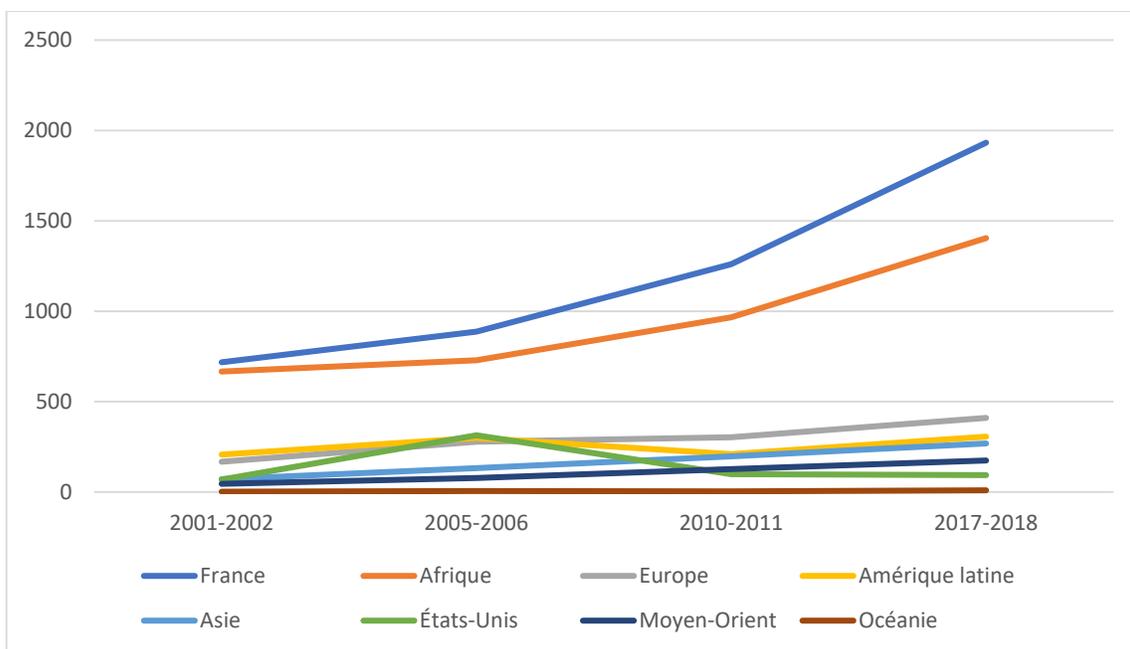


Figure 6. Évolution des effectifs internationaux inscrits à un programme menant à un grade selon le pays ou le continent d'origine. Données du Baromètre de l'international du BPEI, septembre 2019.

La hausse du recrutement international en général se traduit par l'évolution des effectifs de tous les groupes examinés en fonction du pays (France et États-Unis) ou du continent d'origine et sont tous en croissance⁴². Hormis la France, les principaux pays contributeurs des effectifs européens sont, dans l'ordre, la Belgique, l'Allemagne et la Suisse. La deuxième source de recrutement international à l'Université, depuis 2001, est l'Afrique, plus particulièrement l'Afrique du Nord (Maroc et Tunisie), l'Afrique de l'Ouest (Côte d'Ivoire et Sénégal) et l'Afrique centrale (Cameroun et République démocratique du Congo). En ce qui concerne les États-Unis, une hausse marquée des effectifs est observable en 2005-2006, mais il semble que cette hausse ait été ponctuelle. En excluant cette donnée, les effectifs en provenance des États-Unis sont tout de même croissance. Le recrutement à partir d'Amérique latine est stable et relativement modeste, les principaux pays contributeurs étant le Mexique, Haïti et le Brésil. Les effectifs en provenance du Moyen-Orient sont en croissance grâce à la hausse de la population en provenance d'Iran. Finalement, la Chine et l'Inde sont les deux principaux pays contribuant aux effectifs internationaux asiatiques et ces effectifs sont, eux aussi, en croissance.

Le contingent étudiant international à l'Université Laval au cours des 16 dernières années est donc principalement issu des continents européen et africain.

⁴² Les effectifs en provenance de l'Océanie fluctuent, mais compte tenu du faible nombre de personnes touchées, cette fluctuation ne peut être significative ($2 < n < 9$).

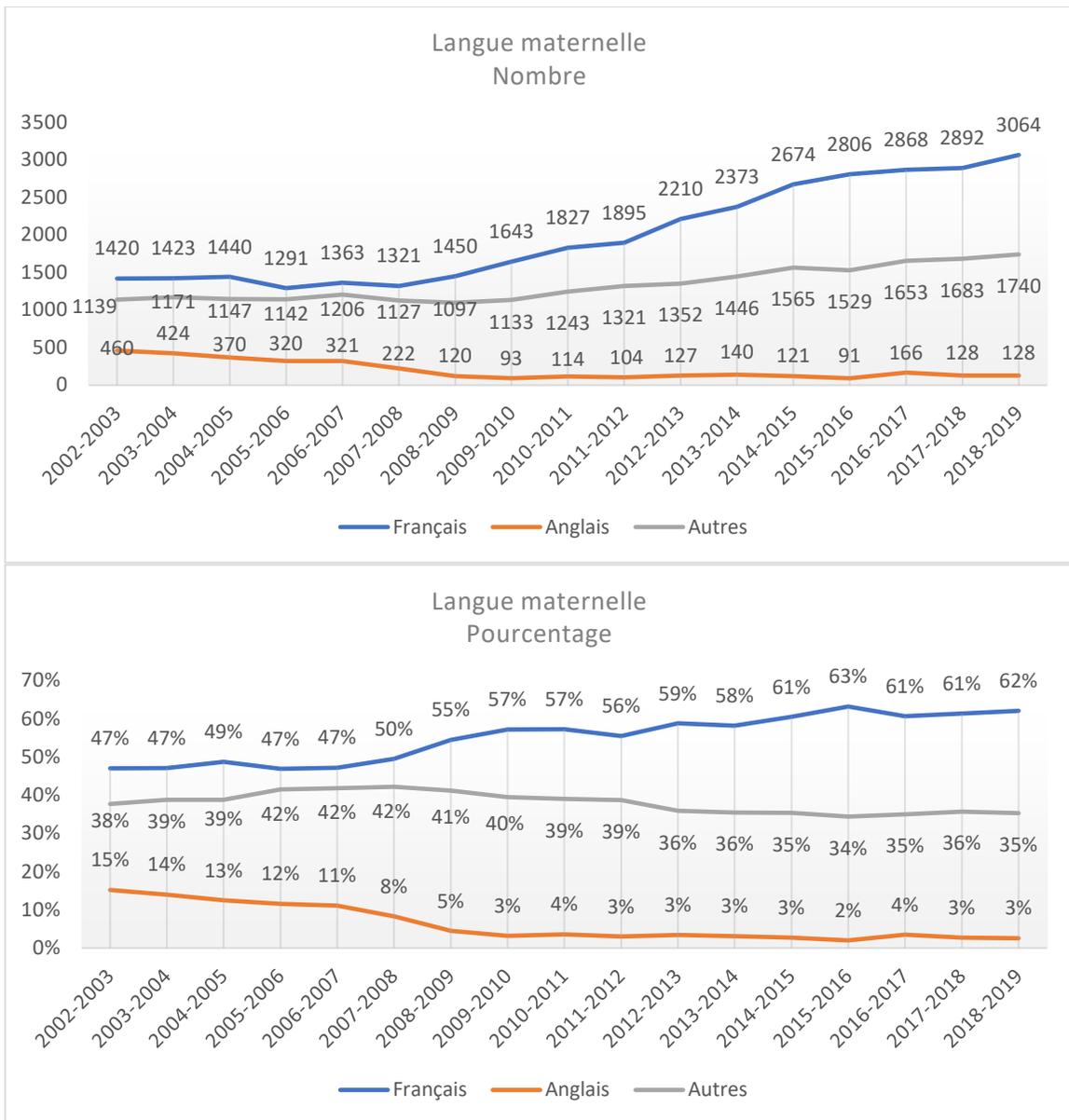


Figure 7. Langue maternelle déclarée par les étudiantes et étudiants internationaux. Les deux graphiques ne tiennent pas compte de données non disponibles (déclaration absente). Données du Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en novembre 2019.

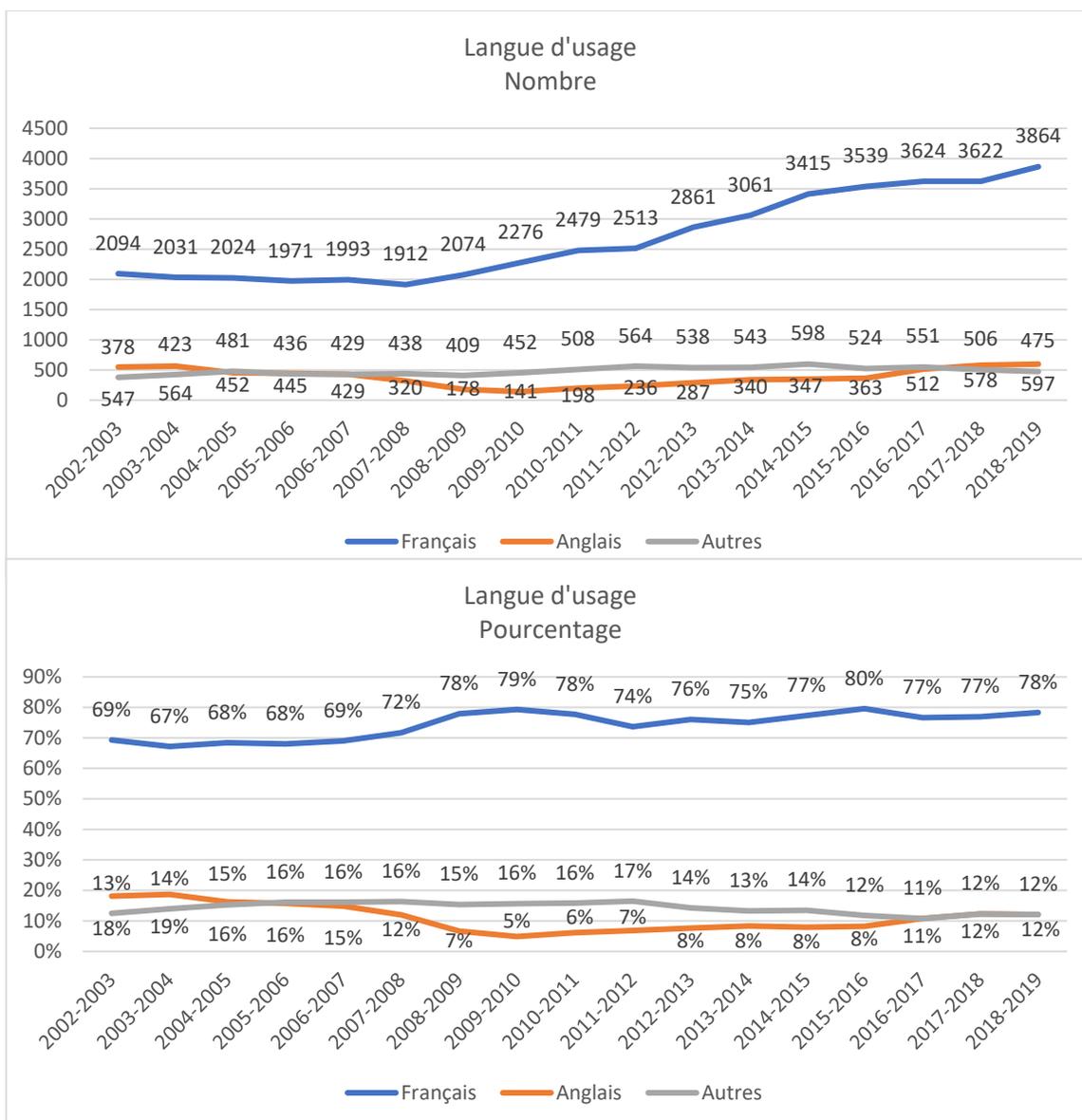


Figure 8. Langue d'usage déclarée par les étudiantes et étudiants internationaux. Les deux graphiques ne tiennent pas compte de données non disponibles (déclaration absente). Données du Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en novembre 2019.

Les données colligées depuis 2002-2003 montrent que les étudiantes et étudiants internationaux ont, pour la grande majorité, le français comme langue maternelle (62 %). En outre, près de 80 % ont déclaré avoir le français comme langue d'usage en 2018-2019. La Commission tiendra compte du visage résolument francophone du recrutement international au moment de formuler ses recommandations en ce qui a trait au développement des compétences langagières.

2.1.1.2 Les cotutelles et les cheminements bidualomants

Un sous-ensemble de la mobilité entrante diplômante est constitué des cotutelles de thèse et des cheminements bidualomants à la maîtrise. Ces deux types de cheminement permettent, sous des conditions précises⁴³, d'obtenir un diplôme des deux universités partenaires, reconnaissant un seul grade.

En 1996, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), la Conférence des Présidents d'Université (CPU) et la Conférence des Directeurs d'Écoles et de Formations d'Ingénieurs (CDEFI) convenaient d'une convention-cadre sur les cotutelles de thèse entre la France et le Québec. En favorisant la mobilité des doctorantes et des doctorants, les établissements français et québécois désiraient accroître la coopération scientifique qu'ils entretenaient. Depuis l'instauration des cotutelles France-Québec, l'Université a développé des cotutelles avec des établissements de pays autres que la France⁴⁴. Alors que l'entente-cadre France-Québec couvre l'ensemble des universités québécoises et françaises, les ententes-cadres impliquant des pays autres que la France lient l'Université Laval à des établissements spécifiques.

⁴³ www.fesp.ulaval.ca/etudiants-actuels/cotutelle-de-these et www.fesp.ulaval.ca/etudiants-actuels/cheminement-bidualomant. Consulté le 11 juillet 2019.

⁴⁴ Des ententes ont été conclues avec des universités en Belgique (5), au Brésil (6), au Cameroun (1), en Chine (1), en Côte d'Ivoire (1), en Égypte (1), en Haïti (1), en Iran (1), en Islande (1), en Italie (4), au Luxembourg (1), au Mexique (1), en Russie (1), en Suisse (2), en Tunisie (1) et en Turquie (1).

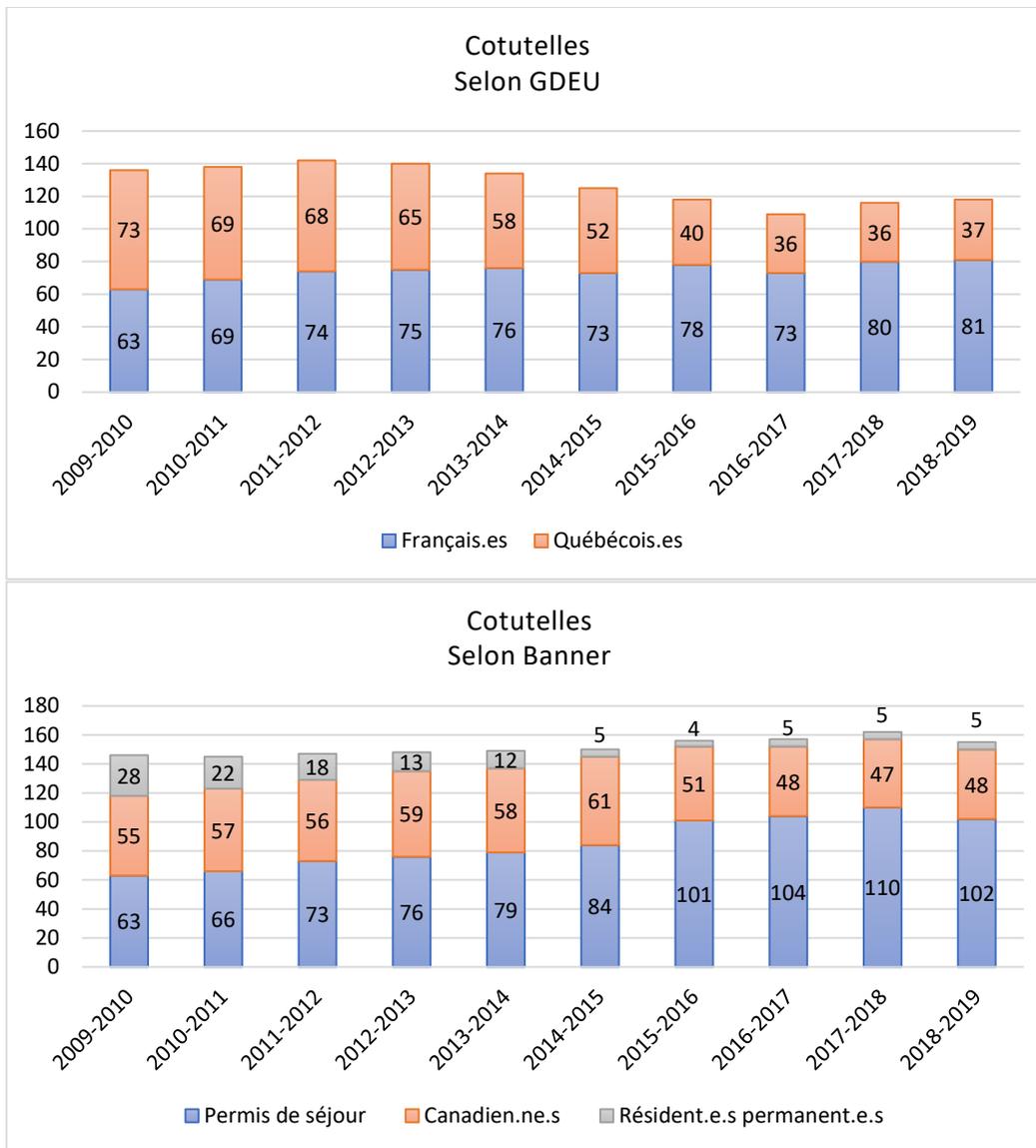


Figure 9 : Nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits en cotutelle de thèse. Les données de l'histogramme du haut sont tirées de GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire) du MEES qui ne consigne que les cotutelles avec la France. Les données de l'histogramme du bas sont tirées de Banner, le progiciel de gestion des études de l'Université Laval, qui comprend aussi les cotutelles avec des pays autres que la France. Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en septembre 2019.

Alors que le nombre total de personnes inscrites en cotutelle de thèse est relativement stable depuis 2009-2010, le nombre de personnes inscrites en cotutelle avec la France a, quant à lui, décliné. La cotutelle avec la France est en perte de vitesse pour les étudiantes et les étudiants ayant l'Université Laval comme établissement d'attache, passant de 73 en 2009-2010 à 36 en 2018-2019. Durant la même période, les effectifs étudiants français ont cru légèrement, passant de 63

à 79. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère non-Français réalisant une cotutelle à l'Université Laval a cru régulièrement jusqu'en 2017-2018, passant de 1 à 30, pour décroître à 18 et 2018-2019. Fait à noter, le nombre de résidentes et résidents permanents inscrits en cotutelles n'a cessé de décroître depuis 2009-2010.

La Commission constate que la stratégie de l'Université de s'ouvrir à des cotutelles avec des pays autres que la France a été judicieuse dans la perspective de préserver une population étudiante bénéficiant d'une expérience internationale au doctorat au moyen de la cotutelle.

Les ententes de bidiplômation à la maîtrise sont plus récentes à l'Université, les premières ententes ayant été paraphées en 2013-2014. La France est le principal pays partenaire de l'Université, avec 17 ententes. Une seule autre entente hors-France a été conclue, avec le Royaume-Uni. Ces ententes touchent un nombre restreint de programmes et peu d'étudiantes et étudiants, mais il appert qu'elles répondent à un besoin de formation certain, compte tenu de leur croissance, notamment à la Faculté de droit. Le programme de bourses de mobilité Frontenac du Consulat général de France, s'est récemment réorienté pour soutenir financièrement, en priorité, mais non exclusivement, les séjours d'étudiantes et étudiants inscrits à un cheminement bidiplômant à la maîtrise⁴⁵.

2.1.2 Mobilité étudiante non diplômante

La mobilité internationale entrante et sortante non diplômante se distingue du recrutement international par le fait que les étudiantes et étudiants demeurent inscrits dans leur université d'origine qui leur octroie leur diplôme. Elle comprend des séjours d'études de durée variable, allant de quelques semaines à deux sessions. Ce type de mobilité touche principalement la population étudiante de premier et de deuxième cycles, hormis les programmes dévolus à la mobilité liée à la formation à la recherche.

Les « Indicateurs repères 2018 » rendus publics par le BPEI nous informent que l'Université Laval est particulièrement dynamique en ce qui concerne la mobilité étudiante. En 2017-2018, 21 % des étudiantes et étudiants québécois ayant bénéficié d'une bourse du Programme de mobilité internationale et de courts séjours à l'extérieur du Québec (PMICSE) provenaient de l'Université Laval, alors que son effectif ne représentait que 14 % de l'effectif total du réseau universitaire québécois⁴⁶. Le Bureau international estime que 13 % des diplômées et diplômés de l'Université auront vécu une expérience d'étude ou de stage à l'international créditée et financée pendant

⁴⁵ <https://quebec.consulfrance.org/Bourse-d-etudes-Frontenac-lancement-de-l-appel-a-candidatures-2019>. Consulté le 27 novembre 2019.

⁴⁶ Université Laval (2018, novembre). *Nos indicateurs repères*. www.ulaval.ca/fileadmin/ulaval_ca/Documents/indicateurs/indicateurs-reperes-Universite-Laval-2018.pdf. Consulté le 25 octobre 2019.

leurs études⁴⁷. À l'échelle canadienne, l'Université Canada rapporte que 11 % des étudiantes et étudiants de premier cycle auront réalisé, à l'issue de leur parcours universitaire, une expérience internationale⁴⁸.

2.1.2.1 Profil international

Le Profil international, restructuré en 1999, constitue le vaisseau amiral de la mobilité étudiante à l'Université Laval. Il permet aux étudiantes et étudiants de l'Université d'effectuer une ou deux sessions d'études à temps complet à l'étranger. Le Profil est offert dans une centaine de programmes de baccalauréat et de maîtrise professionnelle (maîtrise sans mémoire), dans plus de 400 universités à travers le monde. Le nombre de programmes comportant au moins une inscription au Profil se maintient autour de 75 depuis 2013-2014. Les ententes qui lient l'Université et ses partenaires sont négociées programme par programme, ce qui assure une intégration complète en matière de reconnaissance de crédits pour les activités réalisées à l'étranger. Le Profil couvre donc une mobilité sortante (de l'Université Laval vers l'international) et une mobilité entrante (de l'international vers l'Université Laval). Une mention sur le diplôme fait foi de la réussite de cette expérience à haute valeur ajoutée pour les étudiantes et les étudiants.

Les étudiantes et étudiants en mobilité sortante sont étroitement accompagnés par le Bureau international qui s'assure d'une préparation adéquate, qu'elle soit de nature administrative, logistique ou interculturelle⁴⁹. Un soutien financier de base est offert sous réserve de satisfaire à certaines conditions d'admissibilité. La réalisation d'une ou deux sessions à l'étranger nécessite toutefois que ce soutien de base soit complété par du financement d'autres sources, y compris les économies personnelles.

La mobilité sortante couverte par le Profil international a progressé régulièrement entre 2000 et 2010. Après une période de stabilité, entre 2010 et 2015, le nombre de personnes inscrites au Profil a légèrement diminué.

L'Université accueille davantage d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère qu'elle n'en envoie à l'international (figure 10). L'enjeu du financement de cette mobilité non diplômante est de taille, car les universités québécoises ne sont pas compensées financièrement par le gouvernement du Québec puisque les étudiantes et étudiants demeurent inscrits dans leur université d'origine. L'Université tend à rechercher le maintien d'un équilibre d'effectifs étudiants entre les deux types de mobilité. Par ailleurs, la mobilité entrante peut constituer un bassin de recrutement intéressant aux cycles supérieurs, car ces étudiantes et étudiants manifestent déjà

⁴⁷ Vice-rectorat aux affaires externes, internationales et à la santé (2017). op. cit. p. 20.

⁴⁸ Statistiques Canada (2014). *Internationalisation des universités canadiennes : faits saillants*. www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/internationalisation-des-universites-canadiennes-faits-saillants/. Consulté le 28 novembre 2019.

⁴⁹ www.ulaval.ca/international/etudiants-ul/sejours-detudes-a-letranger/profil-international.html. Consulté le 9 septembre 2019

un intérêt pour l’aventure internationale et interculturelle en général de même que pour l’Université Laval et la ville de Québec en particulier.

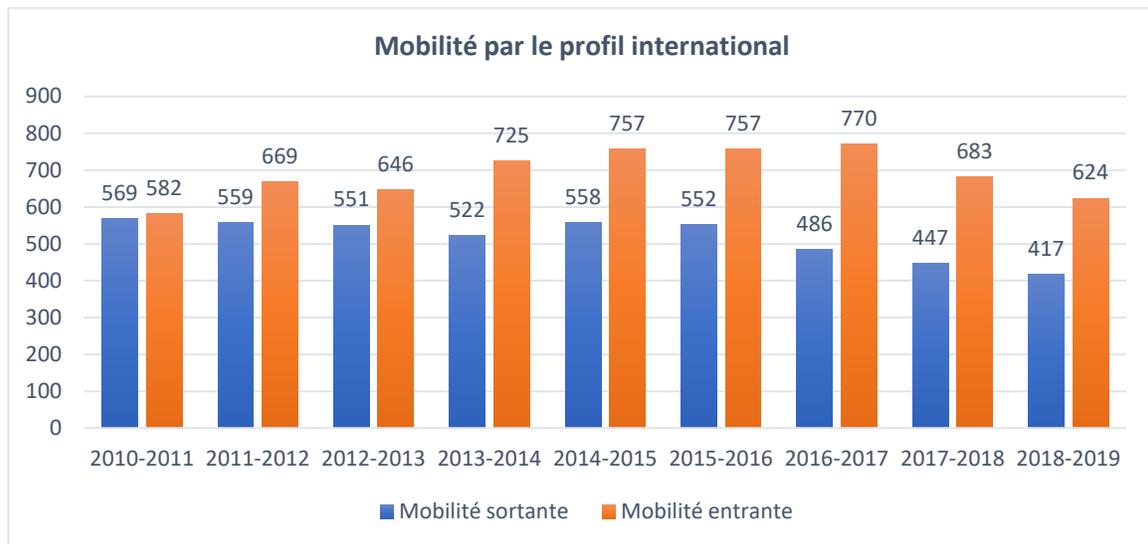


Figure 10 : Mobilité entrante et sortante par le Profil international gérée par des ententes bilatérales et financées. Données tirées du Baromètre de l’international du BPEI. Consulté en juin 2019.

2.1.2.2 Autres formes de mobilité internationale⁵⁰

Plusieurs autres types d’ententes encadrent la mobilité sortante et entrante sont colligées par le publicateur MoveOn du BI.

Le **stage international et interculturel**, offert aux étudiantes et étudiants de premier et de deuxième cycles, se déroule dans un pays en développement ou en émergence. Des ententes de partenariat spécifiques conclues entre les directions de programmes et les milieux de stage, permettent la réalisation d’un stage professionnel d’observation ou d’intervention d’une durée minimale de 9 semaines. Depuis 2010, de 90 à près de 150 étudiantes et étudiants ont bénéficié annuellement du stage international et interculturel.

Un programme d’échanges a été mis sur pied par les universités québécoises, sous l’égide du Bureau de coopération interuniversitaire (**échanges BCI**). Ce programme s’applique à plus de 450 établissements ou consortiums d’établissements dans une vingtaine de pays. Les établissements admissibles à l’Université Laval sont ceux qui n’ont pas fait l’objet d’un Profil international. Contrairement au Profil, les échanges BCI ne sont pas intégrés au programme d’études. En outre, la qualité de l’expérience peut varier d’un établissement à l’autre. En ce qui concerne la mobilité

⁵⁰ Tous les programmes de mobilité, y compris les cotutelles de thèse et les cheminements biduals, sont décrits sur le site du Bureau international. www.ulaval.ca/international/le-bureau-international.html. Consulté le 6 septembre 2019.

sortante, le programme est peu fréquenté, mais, comme nous le verrons, depuis 2014-2015, l'Université accueille un nombre croissant d'étudiantes et étudiants d'outre-frontière.

D'autres programmes viennent enrichir le portefeuille de possibilités pour la réalisation de stages de durées variables, avec ou sans protocoles d'ententes, couvrant tant la mobilité entrante que sortante.

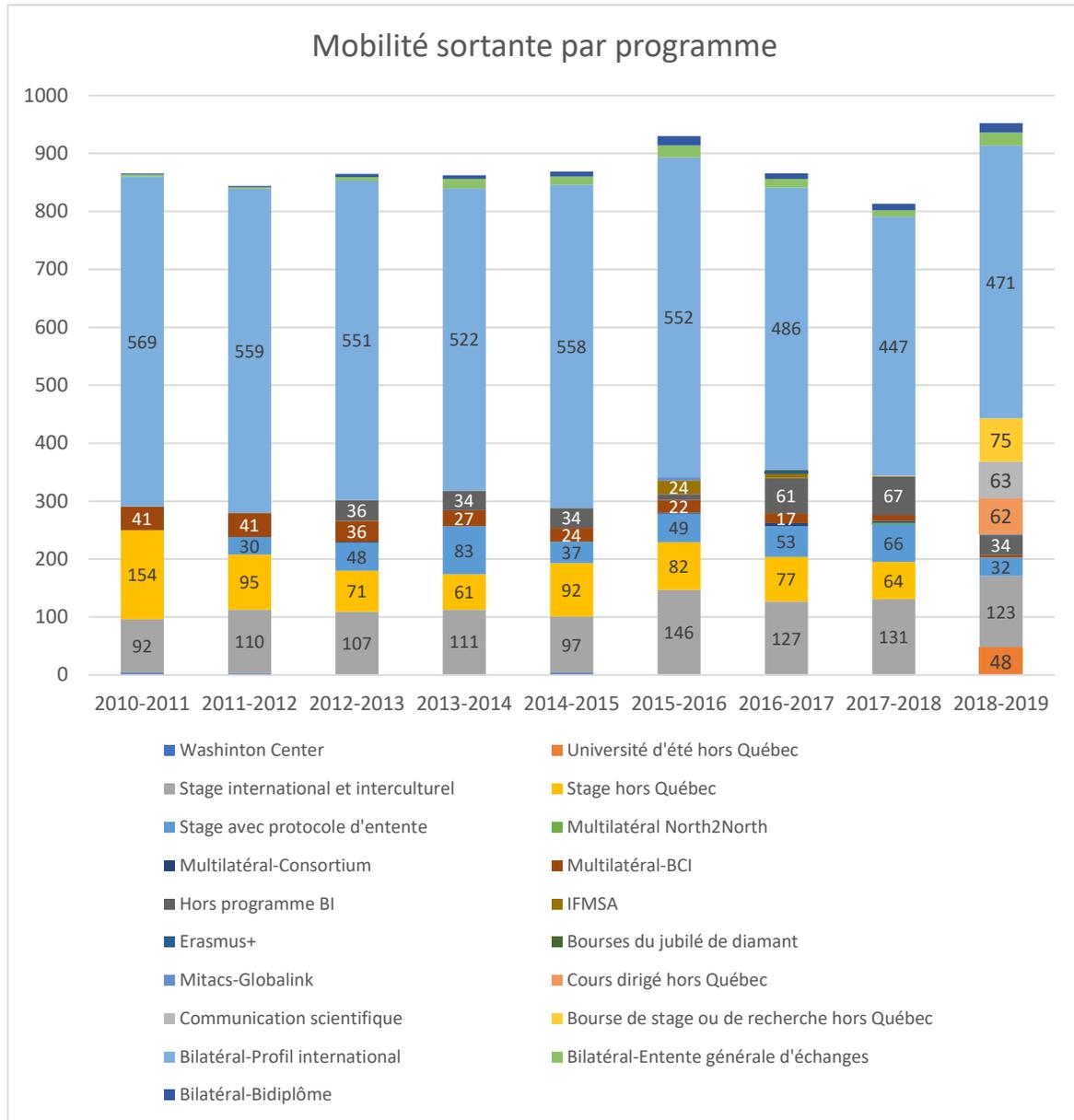


Figure 11 : Fréquentation de l'ensemble des programmes de mobilité sortante vers l'international consignées par le publicateur MoveOn. Données du Baromètre de l'international. Consulté en septembre 2019.

L'ensemble de la mobilité sortante, après avoir connu une certaine stabilité, avait légèrement décliné entre 2015 et 2017. En 2018, le BI a créé trois nouveaux programmes financés de mobilité de courts séjours : la communication scientifique hors Québec, la participation à une université d'été hors Québec et la participation à un cours dirigé hors Québec. Le premier programme permet aux étudiantes et étudiants des trois cycles de présenter les résultats de leur recherche lors de séminaires, de conférences ou de congrès scientifiques hors du Québec. Le deuxième permet de participer à une université d'été organisée par l'Université Laval hors Québec ou par une institution partenaire de l'Université dans le cadre d'une entente bilatérale. Le troisième programme se déroule dans le cadre d'un cours régulier de 3 crédits, offert par l'Université Laval qui comporte un séjour d'au moins une semaine hors Québec (un stage sur le terrain par exemple). Il permet aux étudiants inscrits à ce cours de bénéficier d'un financement d'appoint. Dès leur lancement, ces trois nouveaux programmes ont connu une popularité certaine, faisant la preuve qu'ils répondent à un besoin des étudiantes et étudiants.

Le programme de bourse de stage ou de recherche hors Québec était connu auparavant (avant 2018) sous l'appellation de « stage hors Québec ». S'adressant aux étudiantes et aux étudiants des trois cycles, il permet d'obtenir du soutien financier pour réaliser un séjour de recherche dans le cadre du mémoire ou de la thèse ou un stage professionnel à l'extérieur du Québec, d'une durée minimale de quatre semaines. Tout comme les trois précédents programmes de courts séjours, il jouit d'une bonne popularité.

Le soutien à la mobilité de courte durée permet de contourner, ou du moins d'atténuer, certains obstacles à l'expérience internationale évoqués par les étudiantes et étudiants. Selon une enquête réalisée par le Bureau canadien pour l'éducation internationale, les principaux obstacles sont de nature financière, curriculaire ou familiale⁵¹ : manque d'argent (70 % des répondantes et répondants), crainte de retarder l'obtention du diplôme (28 %), crainte de ne pas voir ses crédits reconnus au retour (26 %), obligation de travailler pendant l'année universitaire (16%), personnes à charge à la maison (11 %). Par ailleurs, certains programmes de formation, notamment ceux donnant accès à une profession régie par un ordre, n'ont pas la souplesse nécessaire à la réalisation d'une session à l'étranger. Les séjours de courte durée peuvent permettre aux étudiantes et étudiants inscrits dans ces programmes de bénéficier d'une expérience internationale.

La Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL) a adopté, à son caucus des associations étudiantes, son Avis sur la mobilité étudiante internationale en mars 2019⁵². Le sondage réalisé dans le cadre des travaux de la CADEUL tend à démontrer que la population lavalloise de premier cycle manifeste un intérêt certain pour la mobilité internationale (69 %), y voyant une occasion d'enrichissement scolaire, professionnel et

⁵¹ Bureau canadien de l'éducation internationale (2016). *Un monde à apprendre : résultat et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. ISSN : 2292-1966 (version électronique). <https://cbie.ca/fr/notre-travail/recherche/research-archives/>. Consulté en septembre 2019.

⁵² Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (2019). *Avis sur la mobilité étudiante internationale*. Caucus des associations étudiantes, CADEUL. Québec : Université Laval. <https://cadeul.com/wp-content/uploads/2019/05/Avis-sur-la-mobilité-internationale-2019-2.pdf>. Consulté en novembre 2019.

personnel. Par ailleurs, 65 % des répondants se montrent intéressés par un séjour de mobilité de courte durée. Les principaux freins à la mobilité consignés par le BCEI sont également invoqués par les étudiantes et étudiants ayant répondu au sondage de la CADEUL : contraintes financières, crainte de « conflits » entre les exigences des programmes et contraintes familiales.

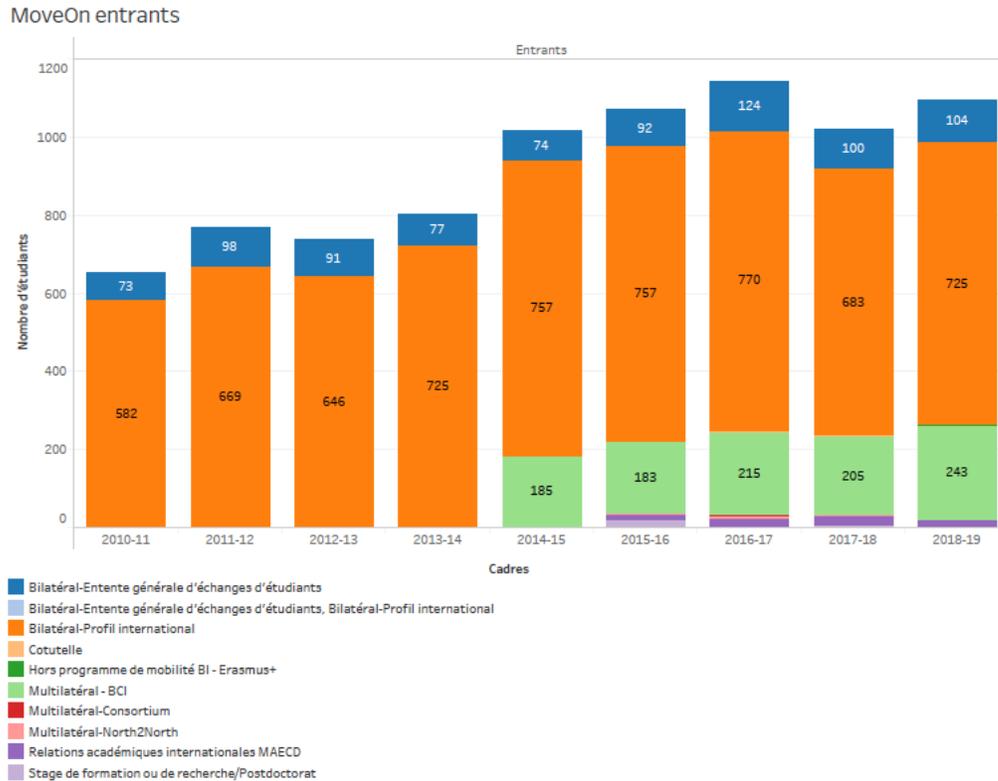


Figure 12 : Ensemble des programmes de mobilité entrante de l'international consignés par le publicateur MoveOn. Données du Baromètre de l'international. Consulté en septembre 2019.

Plusieurs programmes encadrent la mobilité non diplômante entrante⁵³. Comme nous le mentionnions plus haut, le Profil international bilatéral et les échanges BCI multilatéraux sont ceux qui sont les plus fréquentés par les étudiantes et étudiants internationaux. Arrive en troisième place en matière de volume d'inscriptions, l'entente générale d'échanges étudiants hors profil. Même si les autres programmes de mobilité sont moins populaires que ces derniers, ils contribuent au pouvoir d'attraction de l'Université chez la population étudiante internationale. Ils peuvent soutenir des initiatives ponctuelles de mobilité, à titre d'exemple. Il est à noter que les cotutelles de thèse, à part de rares exceptions, ne sont pas comptabilisées dans MoveOn.

⁵³ La plupart des programmes de mobilité permettant d'accueillir des étudiantes et étudiants internationaux sont décrits sur la page web suivante : www.ulaval.ca/international/etudiants-internationaux/echanges-etudiants.html. Consulté le 9 septembre 2019.

Le Groupe d'étude sur l'éducation mondiale ⁵⁴, sur lequel siégeaient des spécialistes provenant des milieux universitaires⁵⁵, collégiaux et des affaires, publiait un rapport en novembre 2017 qui visait à proposer une approche stratégique d'éducation mondiale pour le Canada. Il faisait le constat que la majorité des Canadiennes et des Canadiens qui étudient à l'étranger se dirigeaient principalement vers des destinations traditionnelles : l'Europe de l'ouest, les États-Unis et l'Australie. À l'Université Laval, plus de 40 % de la mobilité sortante se dirige vers l'Europe de l'ouest⁵⁶ depuis les cinq dernières années. Si l'on y ajoute le Royaume-Uni et l'Irlande, les pays scandinaves, la péninsule ibérique et l'Italie, on atteint 60 % de la mobilité vers les pays d'Europe de l'ouest « élargie ». Le pourcentage de la mobilité sortante qui va vers les États-Unis et l'Australie est moins importante à l'Université Laval qu'il ne l'est à l'échelle canadienne. Les États-Unis attirent 3,24 % de la mobilité sortante de l'Université comparativement à 7,8 % à l'échelle canadienne alors que l'Australie constitue le pays de destination de 1,77 % des étudiantes et étudiants de l'Université, comparativement à 3,8 % à l'échelle canadienne⁵⁷. Ainsi, tant à l'Université Laval qu'à l'échelle canadienne, la mobilité internationale est surtout une mobilité Nord-Nord. La mobilité sortante de l'Université va aussi largement vers des pays francophones : la France (25,9 % vs 13,7 % à l'échelle canadienne), le Sénégal (6,95% ; pas de données pour le Canada), la Belgique (6,83 % vs 2,1 % à l'échelle canadienne) et la Suisse (4,67 % vs 2,7 % à l'échelle canadienne). Il est intéressant de noter que le Sénégal est la deuxième destination la plus fréquentée⁵⁸, constituant une percée intéressante vers une mobilité Nord-Sud.

⁵⁴ Groupe d'étude sur l'éducation mondiale (2017, novembre). *Éducation mondiale pour les Canadiens. Outiller les jeunes Canadiens pour leur réussite au Canada et à l'étranger*. [Rapport]. Centre d'études en politiques internationales, Université d'Ottawa et Munk School of Global Affairs, University of Toronto. Novembre 2017. <https://www.cepi-cips.ca/projects/groupe-detude-sur-leducation-mondiale>. Consulté le 10 septembre 2019.

⁵⁵ La professeure Nicole Lacasse, alors vice-rectrice adjointe aux études et aux activités internationales de l'Université Laval, était membre de ce comité.

⁵⁶ La Commission a retenu la liste des 9 pays selon l'ONU : Allemagne, Autriche, Belgique, France, Liechtenstein, Luxembourg, Monaco, Pays-Bas, Suisse. <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/> Consulté le 10 septembre 2019.

⁵⁷ Bureau canadien de l'éducation internationale (2016). Op.cit. Consulté le 10 septembre 2019.

⁵⁸ L'Université Laval a conclu des ententes de mobilité avec cinq établissements universitaires sénégalais qui comprennent des ententes de Stage international et interculturel (notamment avec la Société mer et monde Sénégal), de Profil international et de Stage avec protocole d'entente.

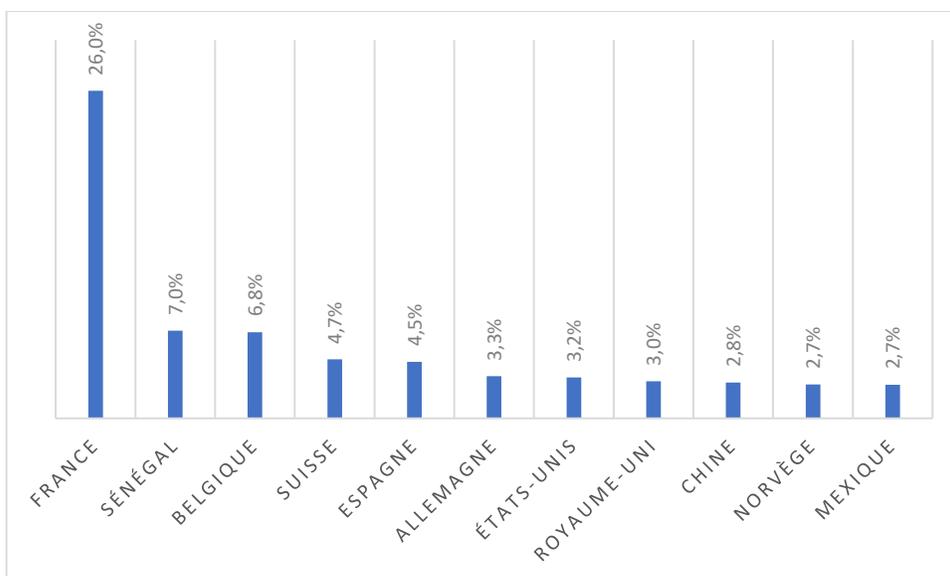


Figure 13 : Dix premiers pays de destination des étudiantes et étudiants en mobilité sortante de l'Université Laval compilé par MoveOn. Le pourcentage de fréquentation a été calculé sur les cinq dernières années universitaires. Données du Baromètre de l'international. Consulté en septembre 2019

La Commission approfondira dans les sections 3 et 4 certaines pistes à explorer afin d'élargir les perspectives de l'expérience internationale de nos étudiantes et étudiants en encourageant, par exemple, une mobilité vers les pays d'économie émergente ou en intensifiant la mobilité vers les pays en voie de développement.

La figure 10 nous a montré une certaine asymétrie entre la mobilité entrante et sortante par le Profil international, l'Université accueillant davantage d'étudiantes et d'étudiants pour des séjours de courte durée qu'elle n'en envoie à l'extérieur. Selon les données du BI, l'Université a conclu des ententes avec plus de 70 pays, mais le bassin de provenance de la mobilité entrante non diplômante est un peu plus limité dans les faits. Les trois principaux pays de provenance de la mobilité entrante non diplômante sont la France, la Belgique et la Suisse. L'Allemagne, les États-Unis, la Chine, l'Espagne, le Maroc et les Pays-Bas suivent et se maintiennent au cours des ans parmi les principaux pays d'origine des étudiantes et étudiants internationaux visiteurs.

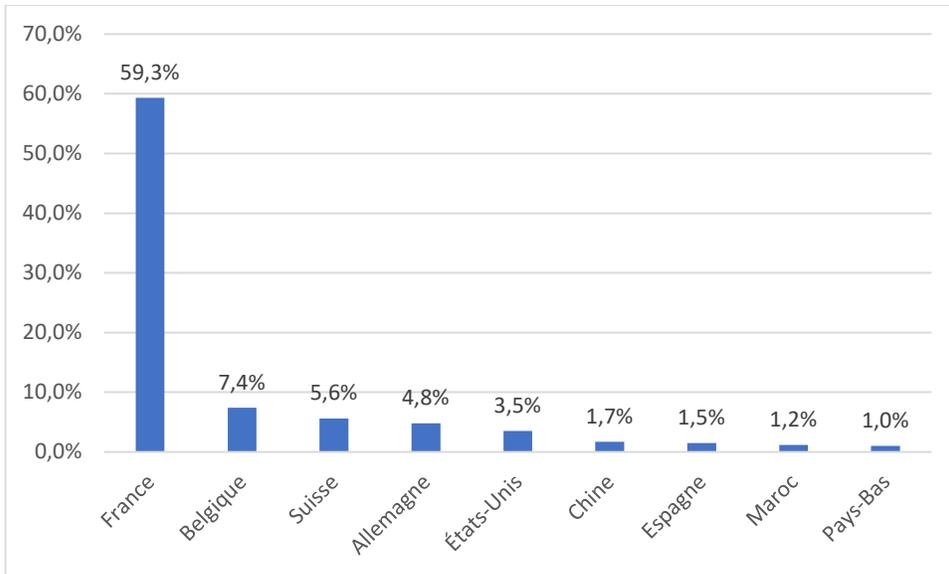


Figure 14. Principaux pays d'origine des étudiantes et étudiants en mobilité entrante non diplômante de l'Université Laval durant l'année 2018-2019. Données du Baromètre de l'international. Consulté en septembre 2019.

La figure 14 doit être considérée comme un instantané pris en 2018-2019 car, en fonction des années, l'ordre des pays varie, ainsi que les pourcentages de la population étudiante originaire de ces pays.

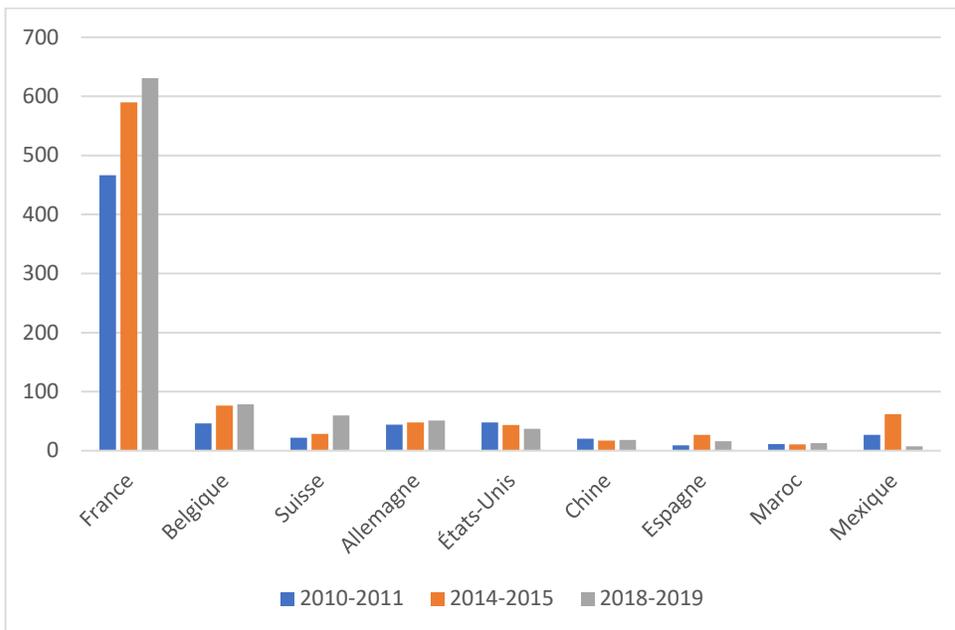


Figure 15. Variation du nombre d'étudiantes et étudiants internationaux visiteurs (mobilité entrante non diplômante au premier et deuxième cycles) en fonction de leur pays d'origine. Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en septembre 2019

La mobilité entrante non diplômante en provenance de France, de Belgique, de Suisse, d'Allemagne et du Maroc est en croissance depuis 2010 alors qu'elle est en légère décroissance en ce qui concerne les États-Unis, l'Espagne et la Chine. Le portrait de la mobilité entrante non diplômante peut changer rapidement. À titre d'exemple, alors que le Mexique se trouvait au troisième rang avec 5,8% des effectifs de la mobilité en 2014-2015, il se classe au 17^e rang en 2018-2019, avec 0,7% des effectifs (moins de 10 étudiants).

La Commission a cherché à savoir s'il existait une corrélation entre les principaux pays d'origine des personnes en mobilité entrante non diplômante et les pays qui constituent les principaux bassins de recrutement à l'Université Laval. Hormis la France, l'Afrique du Nord, l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale constituent notre principal bassin de recrutement alors que seul le Maroc apparaît dans la liste des principaux pays avec lesquels l'Université est engagée dans des échanges de mobilité non diplômante. L'Université recrute peu en Suisse (1,3 % des effectifs internationaux en 2017-18), en Allemagne (1,5 %), aux États-Unis (2 %), en Espagne (0,7 %) et aux Pays-Bas (0,3 %) alors qu'elle accueille des étudiantes et d'étudiants de ces pays pour des séjours de mobilité.

Pays	Mobilité	Recrutement (rang)
France	59,3 %	41 % (1)
Belgique	7,4 %	2 % (12)
Suisse	5,6 %	1,3 % (13)
Allemagne	4,8 %	1,5 (16)
États-Unis	3,5 %	2 % (11)
Chine	1,7 %	2,9 % (6)
Espagne	1,5 %	0,7 % (27)
Maroc	1,2 %	3,9 % (2)
Pays-Bas	1,0 %	0,3 % (61)

Tableau 1 : Comparaison des pourcentages d'effectifs internationaux en mobilité non diplômante et diplômante (recrutement). Baromètre de l'international. Consulté en octobre 2019.

Une analyse exploratoire réalisée par le BPEI en septembre 2017 révélait qu'entre 2006-2007 et 2016-2017, 4,5% des étudiantes et étudiants internationaux ayant effectué un séjour de mobilité à l'Université avaient opté pour un programme régulier de 2^e ou de 3^e cycle par la suite.

2.1.3 Mobilité postdoctorale

Dans sa *Politique d'accueil et d'encadrement des stagiaires postdoctoraux*, « L'Université Laval reconnaît que, pendant leur formation, les stagiaires postdoctoraux jouent un rôle essentiel dans la réalisation et le développement des activités de recherche à l'Université, en contribuant à

l'avancement des connaissances et à la formation d'étudiants, en participant au rayonnement des équipes de recherche et en favorisant, par leur présence, la diffusion et le partage des idées nouvelles »⁵⁹.

La présence de stagiaires postdoctoraux contribue à la richesse de la diversité internationale de l'Université. Le nombre de stagiaires d'origine étrangère est relativement stable depuis 2010-2011, alors que le nombre de stagiaires qui détiennent la résidence permanente et ou la citoyenneté canadienne est en légère décroissance.

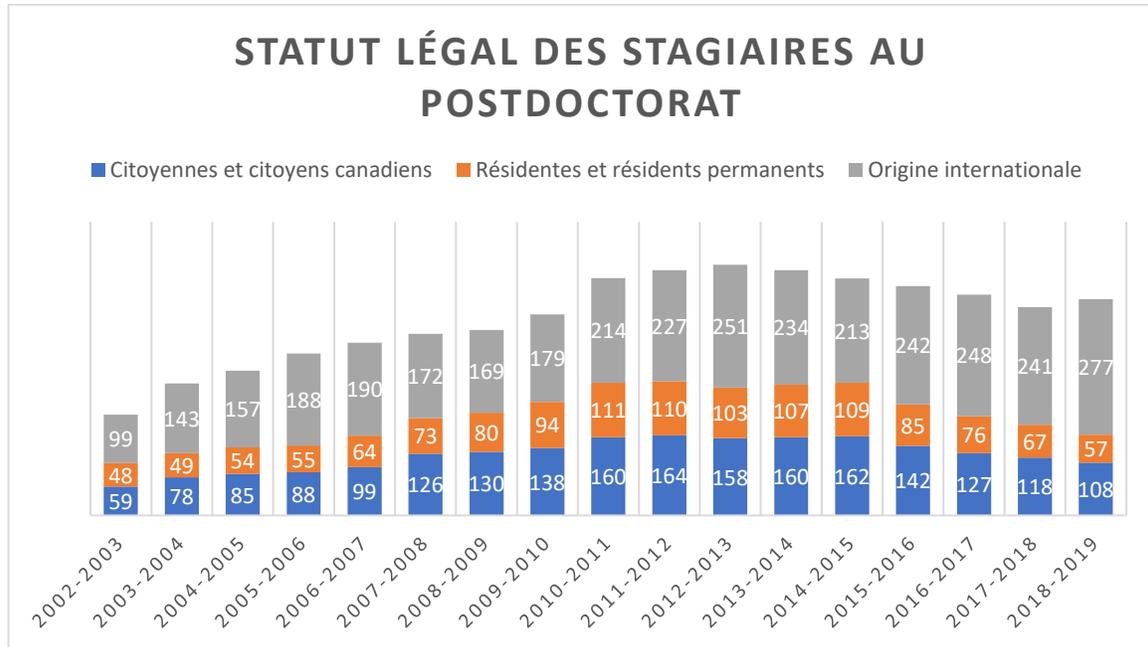


Figure 16. Statut légal au Canada des personnes inscrites à un stage postdoctoral à l'Université Laval. Données du Baromètre de l'international. Consulté en septembre 2019.

Au cours des cinq dernières années, plus de 70 % des stagiaires étaient d'origine étrangère, y compris les résidents permanents. En 2018-2019, ce pourcentage s'est accru à 75 %. On observe un certain recoupement entre les principaux pays de provenance des étudiantes et étudiants venus étudier aux trois cycles à l'Université et ceux des stagiaires postdoctoraux, c'est-à-dire la France, la Tunisie, l'Iran, la Chine, la Belgique et les États-Unis.

⁵⁹ Université Laval (2011). *Politique d'accueil et d'encadrement des stagiaires postdoctoraux*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_accueil_encadrement_postdoc2011.pdf. Consulté le 9 septembre 2019

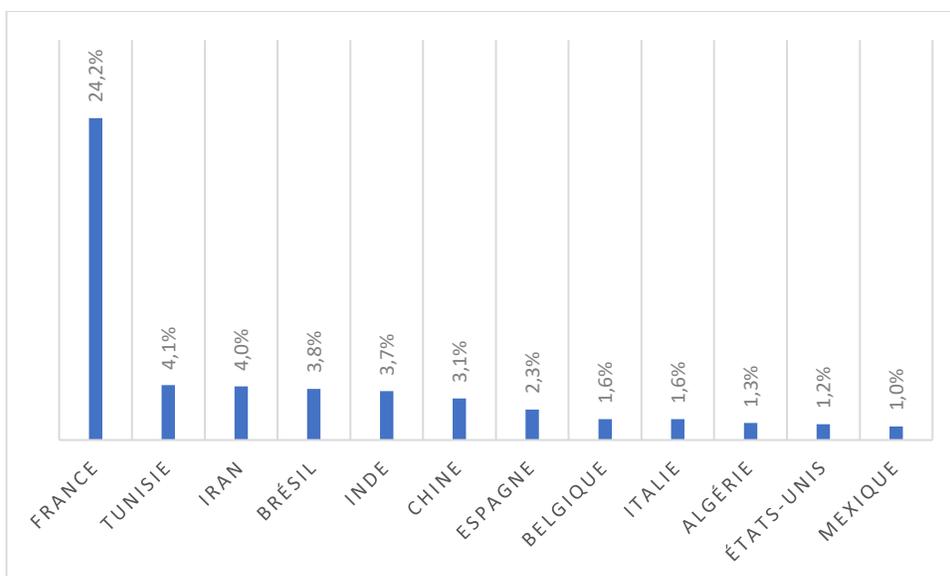


Figure 17. Douze premiers pays d'origine des stagiaires postdoctorales et postdoctoraux inscrits à l'Université Laval, compilé par MoveOn. Le pourcentage a été calculé sur les cinq dernières années universitaires. Données du Baromètre de l'international. Consulté en septembre 2019.

2.1.4 Initiatives individuelles

Dans sa thèse de doctorat en sciences politiques intitulée “ Université-monde ” : l'internationalisation des politiques universitaires en France et en Russie, Filimonova distingue deux types d'internationalisation qui prévalent dans les universités : l'internationalisation issue d'initiatives individuelles de membres de la communauté universitaire (qu'elle appelle internationalisation « naturelle »), et l'internationalisation institutionnelle structurée au sein de programmes de plus grande envergure (qu'elle appelle internationalisation « créée ») ⁶⁰. La première se développe grâce à des championnes et des champions de l'établissement qui développent différentes initiatives en lien avec leurs activités personnelles d'enseignement ou de recherche. Ces personnes ont un intérêt bien ancré pour l'international et des dispositions ou une expérience personnelle qui les incitent à développer des activités à valeur ajoutée pour les étudiantes et les étudiants.

Citant un avis du Conseil supérieur de l'éducation⁶¹, la Commission des études soulignait « [...] la nécessité de canaliser les initiatives des professeurs et leurs activités internationales dans des stratégies plus collectives et institutionnelles. Il faut donc travailler à imprégner le milieu en

⁶⁰ Filimonova, E. (2015). “ Université-monde ” : l'internationalisation des politiques universitaires en France et en Russie. [thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux, France]. Récupéré de (NNT : 2015BORD0452). (tel-01252411)

⁶¹ Conseil supérieur de l'éducation (2005, novembre). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Sainte-Foy. Le Conseil.

donnant plus de visibilité aux membres et aux activités universitaires afin de créer une atmosphère irradiante, un véritable environnement international »⁶². Aujourd'hui, la Commission, tout en reconnaissant le caractère stratégiquement incontournable d'une vision institutionnelle concertée de l'internationalisation de la formation, veut souligner l'importance de préserver et d'encourager les démarches entreprises à l'échelle des personnes qui souvent, mobilisent une communauté de proximité (groupe de recherche, département) vers des projets porteurs. Les initiatives d'internationalisation qui émanent de la base, dans une approche ascendante (*bottom up*), fortes de leurs succès, peuvent donner naissance à des programmes facultaires ou institutionnels de plus grande envergure. La Commission réitère que ces programmes sont toujours alimentés scientifiquement et pédagogiquement par les actrices et les acteurs qui en sont à l'origine. Citons à titre d'exemples des Écoles d'été, des programmes de formation délocalisés ou des protocoles d'entente de collaboration en recherche interinstitutionnels.

L'internationalisation issue d'initiatives individuelles ou d'un petit groupe de personnes, avant même qu'elles ne donnent naissance à des projets de plus grande envergure, est souvent soutenue financièrement et facilitée par différents programmes institutionnels, faisant ainsi le pont entre l'internationalisation de plus petite échelle vers l'internationalisation institutionnelle. Le soutien aux cotuelles de thèse, les bourses de stage de recherche hors Québec offertes aux trois cycles ou le soutien à un cours dirigé hors Québec, dont nous avons fait mention précédemment, en sont des exemples.

La culture de l'international qui prévaut en recherche favorise les échanges d'étudiantes et d'étudiants qui séjournent au sein de laboratoires de collaboratrices et de collaborateurs. À l'occasion de la présentation du Rapport à la communauté 2018-2019, le 17 octobre 2019, la direction de l'Université a souligné l'existence de 739 projets de recherche internationaux menés dans 66 pays. Il s'agit ici de collaborations formelles pour lesquelles une entente a été paraphée et qui peuvent comporter des ententes d'échanges étudiants. La mobilité étudiante découlant d'activités de recherche en collaboration est consignée de manière formelle depuis environ une dizaine d'années, ce qui permet d'en suivre l'évolution, du moins en ce qui a trait à la mobilité entrante. Les étudiantes et étudiants qui viennent à l'Université réaliser un séjour de formation à la recherche de 12 mois ou moins sont inscrits maintenant comme « stagiaires visiteurs », une sous-catégorie des « étudiants visiteurs ». Afin de compléter ce bref aperçu des étudiantes et étudiants des trois cycles qui bénéficient d'un programme de mobilité de courte durée issue d'initiatives de membres du corps professoral, nous présentons l'évolution du nombre de ces stagiaires visiteurs en recherche. Ces stagiaires proviennent principalement de France (47 % des effectifs visiteurs).

⁶² Avis de la Commission des études (2007). Op. cit. p. 15.

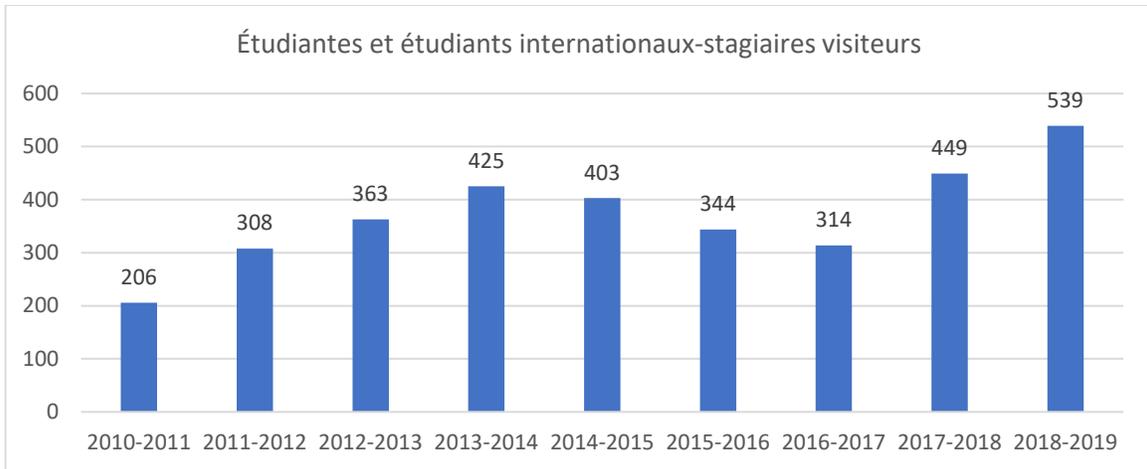


Figure 18. Nombre d'étudiantes et étudiants internationaux-stagiaires visiteurs inscrits au Bureau du registraire. Données du Baromètre de l'international. Consulté en octobre 2019.

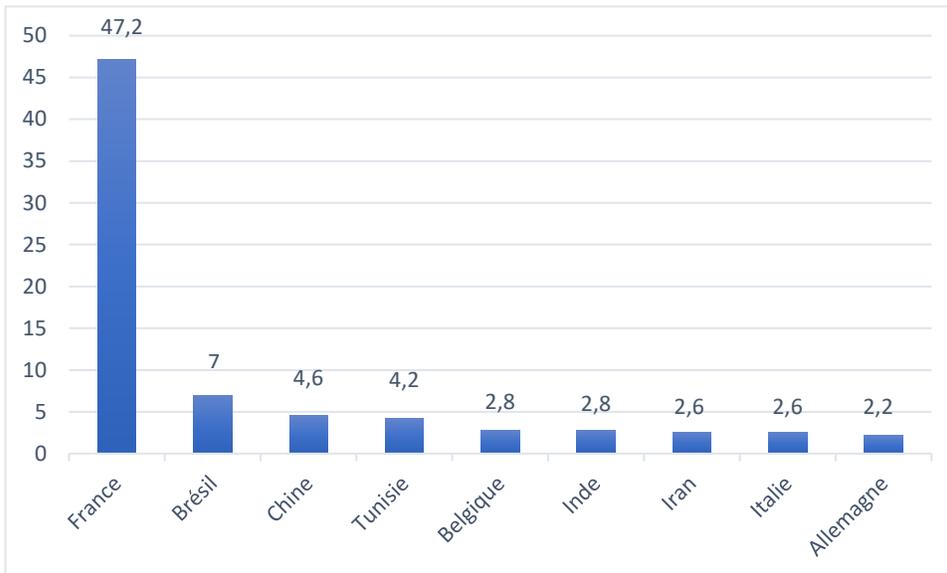


Figure 19 : Pourcentage des effectifs étudiants stagiaires visiteurs (séjour de recherche) par pays, pour l'année universitaire 2018-2019. Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en octobre 2019

Par ailleurs, les États-Unis sont le principal pays avec lequel l'Université Laval collabore en recherche alors que la France occupe le deuxième rang. L'intensité de ces collaborations ne se traduit toutefois pas à l'échelle de la mobilité entrante en provenance des États-Unis, car les stagiaires américaines et américains ne constituent que 0,4 % des effectifs visiteurs.

En ce qui concerne la mobilité sortante liée à des séjours de formation à la recherche, hormis le cas des cotutelles, il est plus difficile d'en avoir un portrait précis car les sources de financement qui la soutiennent sont variées et souvent non consignées de manière officielle. Les directrices et directeurs de recherche sont appelés à jouer un rôle de premier plan, en encourageant leurs étudiantes et étudiants à réaliser des séjours à l'étranger dans des laboratoires collaborateurs et en les soutenant à partir de leurs fonds de recherche le cas échéant. Plusieurs organismes et fondations offrent un soutien financier pour la réalisation d'un séjour de recherche à l'étranger selon certaines conditions, dont le programme de Suppléments pour études à l'étranger Michael-Smith⁶³ et le programmes de mobilité Globalink de Mitacs ⁶⁴, parmi d'autres ⁶⁵. Dans la grande majorité des cas, les lieux de séjour visés sont influencés par les collaborations de recherche déjà établies.

La Commission a constaté qu'il est difficile de débusquer les initiatives des championnes et des champions de l'international à l'Université Laval, que nous savons nombreuses, en ce qui concerne plus particulièrement l'offre de formation au sein de programmes réguliers. Elle souligne toutefois l'existence du concours des Prix d'excellence en enseignement qui comporte depuis peu la catégorie « Prix Internationalisation de la formation ». Ce prix reconnaît « un enseignant qui, par ses réalisations pédagogiques, a démontré un engagement concret envers l'internationalisation de la formation afin d'enrichir l'expérience étudiante ou le curriculum d'études » ⁶⁶.

2.1.5 La communauté étudiante internationale à l'Université Laval

La présence d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère, qu'ils séjournent à l'Université grâce à un permis de séjour ou qu'ils détiennent le statut de résidente ou résident permanent, contribue au visage international de l'institution. L'ensemble des effectifs étudiants internationaux comprend tant les étudiantes et étudiants visiteurs (mobilité non diplômante) que celles et ceux inscrits dans un programme régulier (mobilité diplômante). Lorsqu'ils sont exprimés en pourcentage des effectifs totaux, les effectifs internationaux semblent avoir atteint une certaine stabilité depuis 2014-2015, soit autour de 13 %. Cette stabilité résulte d'une légère diminution du pourcentage des résidentes et résidents permanents conjuguée à un accroissement relativement modeste du pourcentage des personnes qui séjournent avec permis d'études. Le nombre

⁶³ www.nserc-crsng.gc.ca/Students-Etudiants/PG-CS/CGSForeignStudy-BESCEtudeEtranger_fra.asp (Consulté le 28 octobre 2019).

⁶⁴ www.mitacs.ca/fr/programmes/globalink (Consulté le 28 octobre 2019).

⁶⁵ <https://repertoire.bbaf.ulaval.ca/bourses?keywordsSearch=false&keyWords=mobilité&onlyUIBursaries=false&admissionBursary=false&legalStatusCode=&cycle=&faculty=&start-search=true> (Consulté le 28 octobre 2019).

⁶⁶ www.enseigner.ulaval.ca/prix-en-enseignement/prix-d-excellence-en-enseignement/andre-casaultfonction-et-unite-fonction, www.enseigner.ulaval.ca/prix-en-enseignement/prix-d-excellence-en-enseignement/alain-olivierfonction-et-unite-fonction et www.enseigner.ulaval.ca/prix-en-enseignement/prix-d-excellence-en-enseignement/jacques-desautelsfonction-et-unite-fonction (consulté en novembre 2019).

d'étudiantes et étudiants internationaux qui ne détiennent pas le statut de résident permanent est toutefois en croissance depuis 2007-2008.

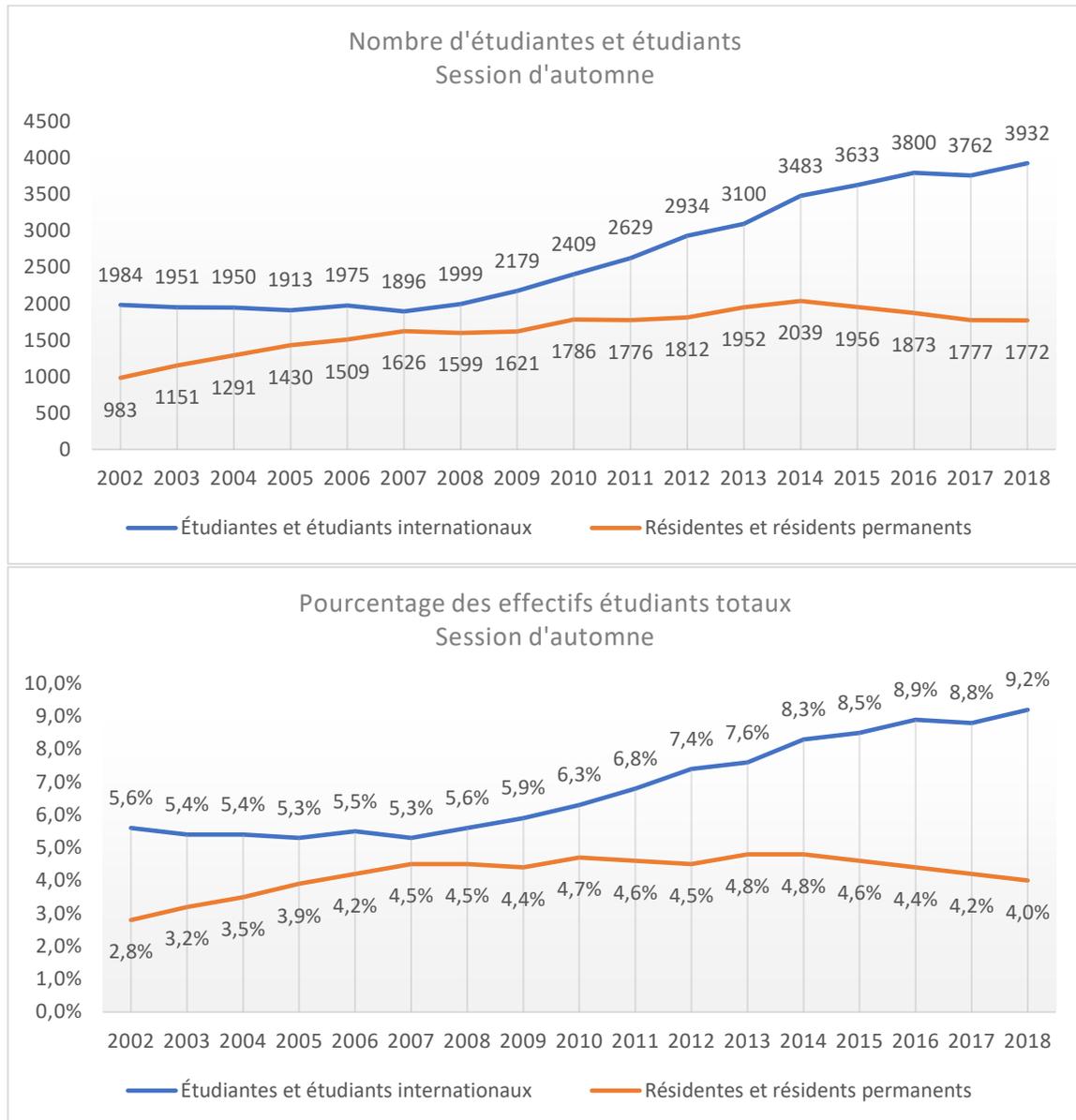


Figure 20. Effectifs d'origine internationale en nombre et en pourcentage de la population étudiante totale aux trois cycles d'étude à la rentrée automnale. Données du Baromètre de l'international. Consulté en novembre 2019.

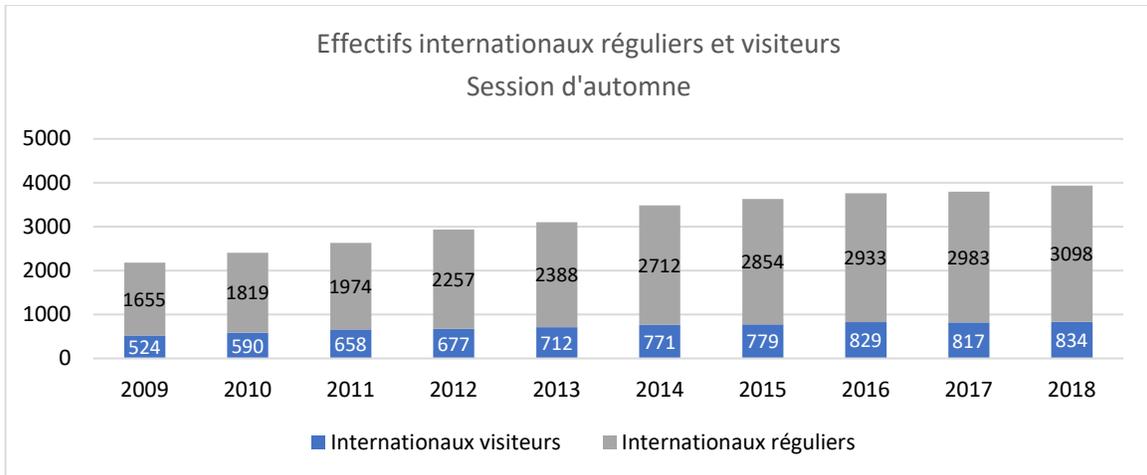


Figure 21. Comparaison du nombre d'étudiantes et étudiants en mobilité diplômante (cheminement régulier) et en mobilité entrante, inscrits à la session d'automne. Données du Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en novembre 2019.

Les étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans un programme menant à un grade sont rattachés à leur faculté d'accueil, alors que les étudiantes et étudiants visiteurs relevaient, jusqu'en 2019, de la Direction générale des programmes de premier cycle (DGPC).

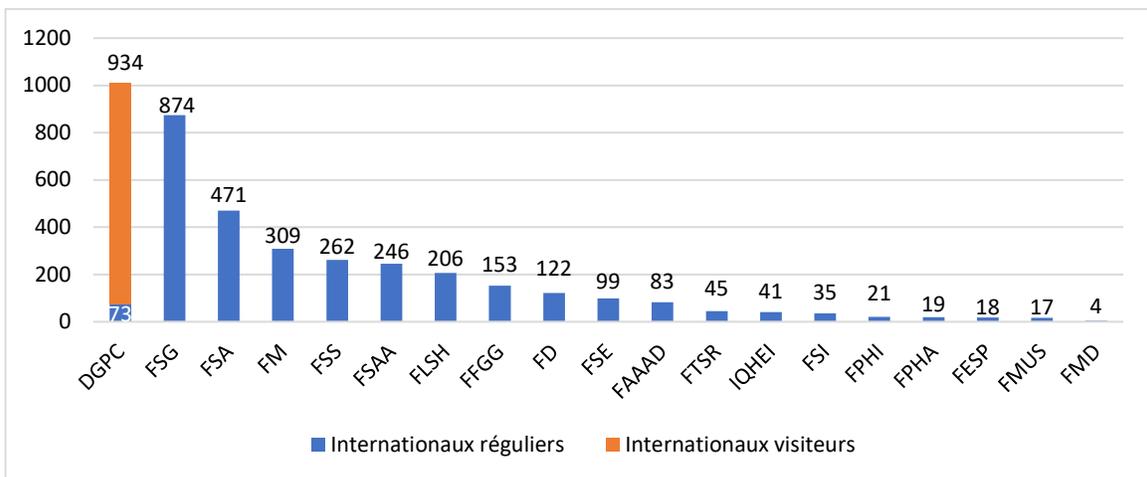


Figure 22. Répartition des étudiantes et étudiants internationaux par faculté à l'automne 2018. Données du Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en novembre 2019.

Les principales facultés d'accueil d'étudiantes et étudiants internationaux, en nombre, sont aussi celles dont les effectifs totaux sont les plus importants. Par ailleurs, l'expression de la proportion d'étudiantes et d'étudiants internationaux sur les effectifs totaux par faculté donne un meilleur aperçu de l'internationalité d'une faculté.

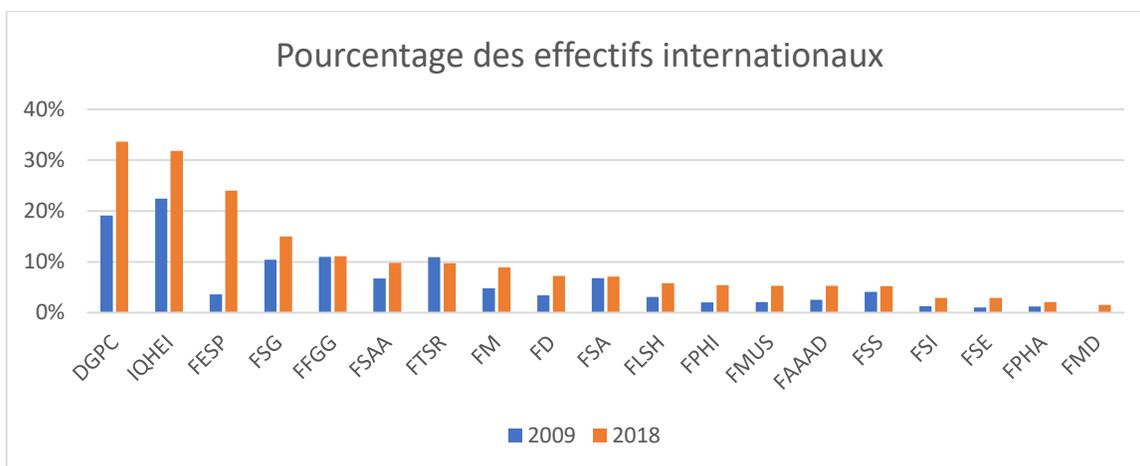


Figure 23. Proportion d'étudiantes et étudiants internationaux sur les effectifs totaux par faculté, exprimée en pourcentage, aux sessions d'automne 2009 et automne 2018. Données du Baromètre de l'international du BPEI. Consulté en novembre 2019.

Toutes les facultés, ainsi que l'École supérieure d'études internationales (Institut québécois des hautes études internationales avant 2019), sont ouvertes à l'international et accueillent, pour la plupart, proportionnellement davantage d'étudiantes et étudiants d'origine étrangère en 2018 qu'il y a dix ans.

La répartition des étudiantes et étudiants internationaux par faculté est un indicateur de l'internationalité d'une faculté, mais une mise en garde s'impose. Les facultés n'ont pas toutes la même marge de manœuvre pour recruter à l'international, certains programmes sont davantage prisés comme, par exemple, les programmes professionnalisants, alors que d'autres se voient imposer un contingentement d'effectifs internationaux par des ordres professionnels. La disponibilité de bourses d'études varie aussi grandement selon les disciplines. Il ne s'agit donc pas d'un jugement porté sur la qualité des initiatives facultaires.

La Commission a cherché à connaître les programmes les plus populaires auprès des effectifs internationaux.

Programme	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
M. Adm. des affaires	145	120	124	163	146	191	226	239	233	227
B. Adm. des affaires	75	79	99	101	110	146	133	154	134	124
D. Méd. moléculaire	11	14	17	22	20	22	24	33	52	63
D. Neurosciences	10	16	20	27	31	33	35	47	51	56
M. Sc. adm	10	11	16	28	29	44	56	63	47	56
M. Droit	12	23	33	35	27	44	49	58	52	55
D. Biol. cell. mol.	33	44	46	61	67	76	71	61	57	49
D. Droit	11	17	19	24	28	33	43	48	43	48
D. Génie électrique	24	27	29	31	38	42	43	45	52	46

D. Génie chimique	22	30	31	34	36	39	43	49	43	44
D. Sc. Adm.	17	23	20	19	23	22	19	31	34	41
M. Ét. internationales	19	20	18	23	25	33	31	37	37	39
D. Génie mat. & métallurgie.	8	15	17	21	24	29	34	32	33	37
D. Sc. aliments	12	16	17	16	23	28	29	35	30	34
D. Chimie	5	7	6	13	15	17	30	31	30	33
D. Sc. clin. & biomed.	11	7	14	15	19	17	20	24	24	33
B. Économique	17	22	28	37	32	37	27	31	28	31
B. Génie informatique	19	17	25	17	17	26	25	18	21	29
D. Microbio. Immuno.	8	14	15	20	24	23	23	25	27	29
B. Génie mécanique	55	50	40	33	29	35	32	34	31	28
D. Génie civil	16	18	22	27	21	20	25	28	25	28

Tableau 2. Fréquentation des programmes d'études les plus populaires auprès des étudiantes et étudiants internationaux. Baromètre de l'international du BPEI, novembre 2019.

La maîtrise en administration des affaires jouit d'une popularité qui ne s'est pas démentie au cours des dix dernières années. Les programmes de cycles supérieurs, particulièrement du domaine des sciences, du génie et des sciences de la santé (recherche) sont aussi prisés par les étudiantes et étudiants internationaux. La liste des programmes les plus fréquentés compte en outre quatre programmes de baccalauréat : administration des affaires, économique, génie informatique et génie mécanique.

2.2 L'internationalisation chez soi

En 2016, le BCEI identifiait l'internationalisation chez soi comme une tendance incontournable à suivre⁶⁷. Citant Beelen et Jones⁶⁸, le BCEI la définit comme étant « l'intégration à dessein de dimensions internationales et interculturelles aux cursus officiels et officieux pour tous les étudiants [et étudiantes] en milieu local d'apprentissage ».

L'internationalisation chez soi est un concept qui fut proposé en Europe à la fin des années 1990, en réaction au constat que, après dix ans d'existence des programmes de mobilité étudiante tels qu'Érasmus, seulement 10% des étudiantes et étudiants réalisaient une partie de leur formation à l'international. L'internationalisation chez soi devenait alors un plan B pour permettre d'atteindre les personnes qui ne pouvaient ou ne désiraient pas bénéficier de la mobilité durant leurs études. Une déclaration de principe émanant de l'Association européenne pour l'éducation

⁶⁷ Bureau canadien de l'éducation internationale (2016). Op. cit. p.23

⁶⁸ Beelen, J. et Jones, E (2015). Redefining internationalization at home. *European higher education area: Between critical reflections and future policies*. pp 59-72. Ed. Adrian Curaj et coll. Dordrecht, Springer.

internationale (AEEI) a été publiée en 2000 ⁶⁹. On y précisait le concept d'internationalisation chez soi et ses différentes composantes, dont le développement de compétences interculturelles, l'internationalisation des curriculums de même que l'enseignement et l'apprentissage dans une classe internationale :

« En tant qu'objectif d'apprentissage et de la vie universitaire, la compétence interculturelle décrit les changements en matière de connaissance de l'individu (cognition), de ses attitudes (émotions) et de ses compétences (comportement) de façon à permettre des interactions positives et efficaces avec les membres d'autres cultures, à l'international et chez soi » ⁷⁰.

L'OCDE, s'appuyant sur les travaux de Wächter⁷¹ proposait sa définition de l'internationalisation chez soi, laquelle consiste à « incorporer des dimensions interculturelles et internationales au curriculum, à l'enseignement, à la recherche et aux activités extracurriculaires et ainsi, aider les étudiants à développer des compétences internationales et interculturelles sans même quitter leur pays⁷².

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation produisait en 2005 un avis sur l'internationalisation. Il appelait à une transformation en profondeur des curriculums qui devait englober l'ouverture sur le monde, l'éducation interculturelle et l'enrichissement des méthodes de recherche et qui devait toucher l'ensemble de la population étudiante universitaire,⁷³ interpellant explicitement l'internationalisation chez soi.

Peu après, la Commission des études produisait son avis orienté spécifiquement sur l'internationalisation chez soi (*S'éduquer au monde chez soi : la formation locale à l'international*) et formulait une série de recommandations visant l'enrichissement des curriculums de formation, la valorisation et la diffusion des expériences individuelles internationales au profit de la communauté, l'aménagement de lieux dédiés et finalement, la planification d'une stratégie d'internationalisation chez soi. Elle recommandait particulièrement de « revoir les objectifs de formation et l'ensemble du *Règlement des études* pour favoriser l'internationalisation locale de la formation dans le sens, non pas d'une simple sensibilisation aux questions interculturelles et internationales, mais l'acquisition d'une véritable compétence ». Aujourd'hui, le *Règlement des*

⁶⁹ Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. et Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home. A position paper*. European Association for International Education (EAIE). 42p.

⁷⁰ Otten, M. (2000). Impact of cultural diversity at home. Dans Crowther, P. et al. (2000). Déclaration de principe de EAIE. Op.cit. p. 16. Extrait traduit librement par la Commission.

⁷¹ Wächter, B. (2003), An introduction : internationalisation at home in context, *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, no.1, pp5-11.

⁷² OECD (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264015067-en

⁷³ Conseil supérieure de l'éducation (2005, novembre). Op.cit. p. 18.

études précise qu'un des objectifs généraux de tout programme de baccalauréat est « de permettre à l'étudiant d'être **initié** aux questions interculturelles et internationales en vue d'un usage diversifié de ses connaissances » (article 104c.i). L'initiation aux questions interculturelles et internationales s'inscrit au début du processus formel de développement de compétences, ce qui répond en partie à la recommandation de la Commission. Le développement de compétences interculturelles et internationales de niveau plus avancé ne fait pas partie des caractéristiques des programmes de cycles supérieurs telles que les formalise le *Règlement des études*⁷⁴. En outre, il ne semble pas exister de référentiel de compétences interculturelles formelles à l'échelle institutionnelle.

Le concept d'internationalisation chez soi s'est progressivement précisé au cours des vingt années qui ont suivi son implantation. Jones et Reiffenrath résument en ces termes les 10 principales caractéristiques (souhaitées) de l'internationalisation chez soi⁷⁵:

1. Elle offre à tous les étudiants et étudiantes des perspectives internationales à l'intérieur de leurs études, qu'ils aient ou non étudié à l'extérieur (elle n'est plus seulement un plan B) ;
2. Elle s'inscrit dans le curriculum obligatoire des programmes ;
3. Elle implique le développement de perspectives internationales et interculturelles par l'internationalisation des résultats d'apprentissage du curriculum formel ;
4. Elle est soutenue par un curriculum informel d'activités offertes par l'institution ;
5. Elle tire profit, à dessein, de la diversité culturelle de la classe pour promouvoir l'apprentissage, l'évaluation et l'enseignement inclusifs ;
6. Elle crée des occasions d'engagement étudiant avec « l'autre culture » dans la société locale ;
7. Elle engage tout le personnel, non seulement le corps enseignant ou le personnel dévolu à l'international ;
8. Elle peut, ou non, comprendre l'enseignement en anglais utilisé comme lingua franca ;
9. Elle peut comprendre la mobilité virtuelle par le travail en ligne avec des universités partenaires ;
10. Elle promeut l'engagement intentionnel des étudiantes et étudiants internationaux.

⁷⁴ Le développement de compétences interculturelles et internationales de niveau plus avancé ne fait pas partie des caractéristiques des programmes de cycles supérieurs telles que les formalise le *Règlement des études*. Le *Guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat* invite les personnes à s'ouvrir à l'international et à saisir les opportunités de collaboration lorsqu'elles se présentent (maîtrise) et développer une compréhension plus large du monde de la recherche, sur le plan national et international, et de mettre sa formation à la recherche et son expertise au service des collectivités nationales et internationales en vue de répondre à leurs besoins (doctorat). S'agissant d'un guide de référence, les programmes de cycles supérieurs ont toute la latitude voulue pour y adhérer et l'adapter aux besoins des étudiantes et étudiants, selon la discipline. Faculté des études supérieures et postdoctorales (2015). *Guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat*. Conseil de la FESP. Québec : Université Laval. (www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Commissions/Avis_-_Guide_de_reference_sur_les_compетенces_a_developper_a_la_maitrise_et_au_doctorat_CU2015-115_.pdf) Consulté en janvier 2020.

⁷⁵ www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html. Consulté le 7 novembre 2019. Traduit par la Commission.

Jane Knight a proposé un cadre conceptuel de l'internationalisation chez soi à six composantes : les curriculums et les programmes ; les processus d'enseignement et l'apprentissage ; la recherche et les activités d'érudition ; les activités co-curriculaires, les activités extra-curriculaires ; et les liens avec les communautés dites culturelles régionales ⁷⁶. Ce cadre, présenté ici est, a été traduit par la Commission, avec l'aimable permission de l'auteur.

Curriculums et programmes	Les nouveaux programmes comportant un thème international infusent une dimension internationale, culturelle, mondiale ou comparative dans les cours existants ; Étude de langues étrangères ; Études territoriales ou régionales ; Doubles diplômes ou diplômes conjoints.
Processus d'enseignement et d'apprentissage	Engagement actif des étudiantes et étudiants internationaux, des étudiantes et étudiants de retour de mobilité et de la diversité culturelle de la classe dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ; Mobilité virtuelle pour des cours ou des projets de recherche conjoints ; Mise à profit d'enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs d'origine internationale ou ayant une expertise internationale et interculturelle ; Intégration de l'international et de l'interculturelle dans des études de cas, des jeux de rôle, des scénarios de résolution de problèmes, l'apprentissage par projets, les équipes, les communautés d'apprentissage et les ressources matérielles ; Intégration de l'évaluation et des résultats d'apprentissage.
Activités d'érudition et de recherche	Centres régionaux et thématiques ; Projets de recherche conjoints ; Conférences et séminaires internationaux ; Copublications ; Protocoles d'ententes internationales en recherche ; Programmes d'échange international en recherche ; Intégration des partenaires internationaux en recherche dans les secteurs universitaires et autres secteurs ; Intégration des chercheuses et chercheurs visiteurs dans les activités du campus.
Activités cocurriculaires	Programmes de développement du leadership international/mondial ; Séminaires et « think tanks » interdisciplinaires ; Séminaires avec invité de prestige.
Activités extracurriculaires	Associations étudiantes ;

⁷⁶ Knight, J. (2012). Op. cit. p. 35

	Événements à caractère international et interculturel sur le campus ; Clubs de langues ; Lien avec les communautés culturelles locales ; Groupes d'entraide par les pairs.
Lien avec les communautés culturelles régionales	Engagement des étudiantes et étudiants dans des organisations culturelles locales au moyen de stages, bénévolat, placement et recherche appliquée ; Engagement des représentants des communautés culturelles locales dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, les initiatives de recherche, les événements et les projets extra-curriculaires.

Tableau 3 : Cadre conceptuel l'internationalisation chez soi proposé par Jane Knight.

L'internationalisation chez soi véhicule plusieurs des valeurs que l'Université a désiré développer dans sa Politique de 1996 et qu'elle fait toujours siennes, dont l'ouverture à la diversité des personnes, des cultures et des savoirs. Elle permet d'aller au-delà du simple bénéfice économique ou concurrentiel que peut constituer l'accueil d'étudiantes et d'étudiants internationaux ou d'autres membres de la communauté pour une institution d'enseignement supérieur ou une région. Elle offre aussi aux étudiantes et étudiants l'occasion de développer des compétences interculturelles transversales, liées à leur développement personnel et professionnel. Elle contribue ainsi à un meilleur accès à une diversité d'emplois, ici et ailleurs dans le monde. Elle met également en place les conditions favorables à un engagement social et professionnel inclusif.

À la lumière des propositions formulées pour définir les caractéristiques de l'internationalisation chez soi, il appert qu'elle repose sur deux piliers principaux : l'internationalisation du curriculum de formation et la mise en valeur du cosmopolitisme du campus.

2.2.1 Internationalisation du curriculum de formation : activités formelles et informelles

L'intégration des dimensions internationales et interculturelles au curriculum de formation est un élément essentiel, voire l'élément principal de l'internationalisation chez soi. Elle assure d'amener l'internationalisation partout sur le campus, vers tous les étudiants et étudiantes, peu importe leur expérience de mobilité passée ou à venir. Elle touche tant au contenu des cours et des programmes qu'aux pratiques pédagogiques (ce faisant, à l'innovation pédagogique) et à l'évaluation des apprentissages. Elle place donc les enseignantes et enseignants au cœur du processus.

Des organisations nationales et internationales ainsi que des spécialistes du milieu universitaire ont défini ce qui caractérise ou devrait caractériser un curriculum de formation internationalisé.

Ces quelques définitions ont été colligées par Brewer et Leask ⁷⁷ et traduites librement par la Commission.

« Un curriculum comportant une orientation internationale dans son contenu ou sa forme, visant à préparer les étudiants à résussir professionnellement et socialement dans un contexte international et interculturel et conçu tant pour les étudiants nationaux qu'internationaux ».

OCDE 1996⁷⁸

« Le développement d'un niveau sophistiqué de conscience planétaire comme partie intégrante de la formation des étudiants en arts libéraux qui les prépare à un monde hautement interdépendant et multiculturel dans lequel ils vivent et auront à évoluer dans l'avenir ».

Harari, 1992 (États-Unis)⁷⁹

« Un moyen pour les étudiants canadiens de développer des perspectives et des compétences universelles, qui rend le processus d'enseignement et d'apprentissage plus pertinent pour les étudiants internationaux sur le campus et qui développe l'étendue et la profondeur des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires aux diplômés pour travailler de manière efficace dans un environnement mondialisé ».

Association des universités et collèges du Canada, 2009⁸⁰

« Son contenu n'émane pas d'une seule base culturelle mais implique une pluralité internationale en matière de sources de savoir [...] encourage les étudiants à explorer comment la connaissance est produite, distribuée et utilisée mondialement [...] aide les étudiants à développer une compréhension de la nature mondiale des échanges scientifiques, économiques, politiques et culturels ».

Webb, 2005 (Australie)⁸¹

« Il forme des diplômés qui peuvent faire appel à un éventail de perspectives internationales dans leur vie, comme professionnels et comme citoyens ».

Leask 2005 (Australie)⁸²

« Il consiste en fait à une combinaison de contenu international et de mise en place d'une classe internationale mettant un fort accent sur des processus d'apprentissage interactifs

⁷⁷ Brewer, E. et Leask, B. (2012). Internationalization of the Curriculum. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. pp. 245-265. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl, Tony Adams. Los Angeles, CA: Association of International Education Administrators.

⁷⁸ OCDE (1996) *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris.

⁷⁹ Harari, M. (1992) The internationalization of the curriculum. Ed. C.B. Klasek, *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*, pp. 52-79. Carbondale, IL : Association of International Education Administrators.

⁸⁰ AUCC (2009). *Internationalization of the curriculum: A practical guide to support Canadian universities's efforts*. Canada.

⁸¹ Webb, G. (2005). Internationalisation of curriculum: An institutional approach. Ed. J. Carroll & J. Ryan, *Teaching international students : improving learning for all*, pp 109-118. Abingdon: Routledge.

⁸² Leask, B. (2005). Internationalisation of curriculum: An institutional approach. Ed. J. Carroll & J. Ryan, *Teaching international students: Enhancing learning for all students*, pp 119-.129. London:Routledge Falmer.

et collaboratifs, qui permet ultimement l'acquisition d'un large spectre de compétences qui sont essentielles au travail et à la vie dans un contexte international et interculturel ».

Van der Wende 2000 (Pays-Bas)⁸³

Toutes ces définitions convergent vers un objectif plus large qui consiste à préparer les diplômées et diplômés à évoluer et à réussir dans un environnement international et interculturel. On propose l'intégration de savoirs et de pratiques qui transcendent une base culturelle unique (vraisemblablement occidentale) et la mobilisation des compétences développées tout au long de la vie. En janvier 2020, l'Université d'Ottawa a tenu un colloque sur l'internationalisation des curriculum intitulé : Vers un curriculum mondialisé ⁸⁴.

L'OCDE, dans son rapport de 1996, propose une typologie faisant état de neuf formes de curriculums internationalisés, typologie qui semble encore pertinente :

1. Curriculums ayant un objet international (p. ex. : relations internationales, droit européen) ;
2. Curriculums dans lesquels la matière traditionnelle/originaline est élargie par une approche comparative internationale (p. ex. : éducation comparative internationale) ;
3. Curriculums qui préparent les étudiants à des professions internationales définies (p. ex. : gestion des affaires internationales) ;
4. Curriculums dans une langue étrangère qui abordent explicitement des questions de communication croisée et offrent une formation aux compétences interculturelles ;
5. Programmes interdisciplinaires tels que les études territoriales ou régionales qui couvrent plus d'un pays (p. ex. : études européennes, scandinaves ou asiatiques) ;
6. Curriculums qui mènent à des qualifications professionnelles internationalement reconnues ;
7. Curriculums qui conduisent à des diplômes conjoints ou doubles ;
8. Curriculums dont les cours obligatoires sont offerts dans une institution étrangère, enseignés par des enseignants locaux ;
9. Curriculums dont le contenu est spécialement conçu pour les étudiants internationaux.

Tout comme l'internationalisation chez soi ne peut être prise de manière indépendante de l'internationalisation hors des frontières, les curriculums internationalisés s'enrichissent des possibilités de mobilité, de cotutelle ou de bidualité, parmi d'autres.

La Commission a cherché à dresser un portrait des curriculums internationalisés à l'Université Laval à partir de la typologie de l'OCDE et du cadre conceptuel de Knight. Nous considérons d'emblée que tous nos programmes de maîtrise recherche et de doctorat s'inscrivent dans un cadre d'internationalisation de la formation, par la mobilité (entrante et sortante) et par la préparation

⁸³ Van der Wende, M. (2000). *Internationalising the curriculum: New perspectives and challenges*. Ed. B. Hudson & M. Todd, *Internationalising the curriculum in higher education: Reflecting on practice*, pp 25-38. Sheffield, UK: Sheffield Hallam University Press.

⁸⁴ <https://international.uottawa.ca/fr/journee-internationalisation>. Consulté en mars 2020.

à l'exercice d'une profession à l'international ou internationalement reconnue. En sa qualité de grande université de recherche, l'Université Laval réalise sa mission à l'échelle internationale, à travers des réseaux d'envergure et par la qualité des travaux qu'on y réalise. Les étudiantes et étudiants se familiarisent avec les grands courants internationaux de pensée et de pratique, se plongent dans une littérature internationale, surtout rédigée en anglais, et sont amenés à côtoyer des collègues et des chercheuses et chercheurs de différents pays. Comme nous l'évoquions à la section 2.1.4, l'Université participait en 2018-2019 à 739 projets de recherche internationaux financés, menés dans 66 pays. Ce sont là autant d'occasions d'intégration à ces grands projets et de consolidation de l'internationalisation de la formation.

En ce qui concerne les curriculums ayant un objet international, le BI a recensé 56 programmes-majeures⁸⁵ qui permettent de développer explicitement des compétences internationales et interculturelles^{86 87}. Plusieurs d'entre eux, particulièrement à la maîtrise, préparent les personnes diplômées à exercer des professions internationales définies, comme, par exemple, la maîtrise en administration des affaires – gestion publique internationale, la maîtrise en sciences de l'administration – gestion du développement international et de l'action humanitaire, la maîtrise en communication publique – journalisme international, la maîtrise en affaires publiques – gestion publique internationale ou la maîtrise en santé publique – santé mondiale. Parmi ces 56 programmes se trouvent des programmes interdisciplinaires tels que le baccalauréat intégré en affaires publiques et relations internationales, le baccalauréat intégré en relations internationales et langues modernes, les programmes de maîtrise et doctorat en études internationales ou la maîtrise en droit de l'environnement, développement durable et sécurité alimentaire.

La Commission a répété l'exercice en utilisant comme base de recherche les « avantages UL » pertinents, ce qui nous a permis d'identifier les disciplines⁸⁸ (A) comportant certains cours en anglais (55), dont une grande majorité rattachées la FSA ; (B) offrant un cheminement bilingue (20) (voir section 2.1.2.2) ; (C) offerts en anglais (4) dont la maîtrise en administration des affaires – global business ou la maîtrise et le doctorat en littératures d'expression anglaise ; (D) offrant le profil international (166) (voir section 2.1.2.1) ; ou (F) offrant un stage international et interculturel (25), dont la baccalauréat en agronomie, le baccalauréat intégré en environnements naturels et aménagés, le baccalauréat en aménagement et environnements forestiers et plusieurs programmes de sciences de la santé. Les programmes sont ici cités à titre d'exemple.

⁸⁵ Selon l'article 80.1 du *Règlement des études* (2020) : Tout programme comporte une majeure qui désigne, selon le cas, la discipline ou le champ d'études du programme. Il peut également comporter des concentrations (sous-discipline ou sous-champ d'études) et des mineures (profil, cheminement bilingue ou cotutelle).

⁸⁶ www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire.html?tx_oful_pi1%5Bmotcle%5D=INTERNATIONAL. Consulté en novembre 2019.

⁸⁷ Les concentrations ne peuvent être Consultées pour des fins de recherche dans le répertoire web à l'aide du moteur institutionnel.

⁸⁸ Un programme peut apparaître sous plus d'une discipline

L'internationalisation des curriculums de formation dépend fortement du contexte et prend différentes formes selon les disciplines. Ses grands objectifs demeurent toutefois, à travers les disciplines, de former des personnes aptes à évoluer dans un mode globalisé et à développer chez eux des compétences interculturelles⁸⁹. L'OCDE a examiné environ 300 curriculums internationalisés (modules, programmes courts et programmes menant à un grade). Les domaines de l'économie et des affaires comportaient le pourcentage de l'offre totale des programmes à contenu international le plus élevé (37,6 %), suivis du génie et des sciences sociales (13,1 %), de la langue et de la culture (12,4 %), de l'agriculture et du droit (8,6 %), de la médecine et des sciences de la santé (6,3 %) et, finalement, des sciences naturelles (0,3 %)⁹⁰. Il s'avère que la représentation des différents domaines, en pourcentage, au sein de nos curriculums « internationalisés » s'approche de ce que l'OCDE a observé. C'est au sein des facultés des sciences de l'administration, de droit, de sciences sociales, auxquelles s'ajoute l'École supérieure d'études internationales, que l'on retrouve le plus grand nombre de programmes-majeures à visées explicitement internationales.

On associe volontiers la maîtrise de langues étrangères aux compétences internationales. La Commission recommandait en 2007 que pour renforcer l'internationalisation chez soi au moyen d'un curriculum internationalisé, « tous les diplômés aient acquis, au terme de leurs études, des compétences langagières en français, en anglais et, idéalement, dans une troisième langue ». La maîtrise d'une deuxième langue est maintenant formalisée dans le *Règlement des études* (article 104.d) en ce qui concerne le baccalauréat⁹¹. À l'échelle internationale, selon la *4th Global Survey of the International Association of Universities* réalisée en 2015⁹², l'apprentissage d'une langue étrangère figure parmi les priorités de 44 % des établissements sondés (n=1336, dont 609 établissements européens et 253 nord-américains). Qui plus est, l'apprentissage d'une langue étrangère fait partie des cinq priorités des établissements européens sondés en matière d'internationalisation. Il y a lieu de mettre en perspective le rôle de l'apprentissage de l'anglais et son effet tangible sur l'internationalisation de la formation chez soi (ou ailleurs). Il faut se garder de placer la connaissance de l'anglais ou d'une autre langue comme mesure suffisante pour

⁸⁹Leask, B., Beelen, J., Kaunda, L. (2013). Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In *Possible Futures: The next 25 years of the internationalisation of higher education*. pp 188-203. Ed. Hans de Wit, Fiona Hunter, Linda Johnson & Hans-Georg van Liempd.

⁹⁰ Van der Wende, M. (1996). Internationalizing the Curriculum in Higher Education. Report on a OECD/CERI Study. Dans *Tertiary Education and Management*, vol. 2, no 2, 186-195

⁹¹ Au terme de ses études de baccalauréat, « le diplômé ou la diplômée doit maîtriser l'usage fonctionnel d'au moins une deuxième langue, minimalement le niveau intermédiaire II pour l'anglais ou le niveau intermédiaire I pour une autre langue. » Aux cycles supérieurs, la diplomation n'est pas assujettie à la maîtrise d'une deuxième ou d'une troisième langue. L'article 96 du *Règlement des études* indique que « tout programme de deuxième ou de troisième cycle comporte des exigences d'ordre linguistique concernant, notamment, la capacité de l'étudiant de s'exprimer en français, par écrit et oralement, et de comprendre l'anglais. La description du programme précise si ces exigences constituent une condition d'admission ou d'obtention du diplôme ». Les compétences langagières sont ainsi placées dans un contexte de réussite et non de développement de compétences internationales et interculturelles.

⁹² Egron-Polack, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, essential values* (IAU 4rd Global Survey Report). Paris, France: IAU

assurer l'internationalisation chez soi, mais elle constitue une mesure nécessaire. La prédominance de l'anglais comme *lingua franca* dans la communication internationale, qu'elle soit aux fins d'enseignement ou de recherche, est indéniable et incontournable.

Pour ceux et celles qui désirent approfondir l'apprentissage d'une langue étrangère, par intérêt personnel ou par nécessité dans leur cheminement, l'ÉLUL offre 19 certificats et microprogrammes⁹³. Dans la plupart des cas, des cours relatifs à la culture sont offerts, mais ils se trouvent généralement dans le bloc de cours optionnels.

La typologie de l'OCDE comprend des curriculums développés spécifiquement pour la population étudiante internationale. L'ÉLUL offre un certificat en français langue étrangère (niveau intermédiaire avancé) et des microprogrammes en français langue étrangère (de base, intermédiaire, intermédiaire avancé). Bien que ces programmes ne s'adressent pas uniquement aux étudiantes et étudiants internationaux, ceux-ci constituent une population cible importante. Pour compléter l'offre de cours dont le contenu est conçu pour les étudiantes et étudiants internationaux, on recense deux activités cours qui ont été développées pour les appuyer dans leur intégration et la réussite de leurs études : GPL-0105/1900 *Découvrir le Québec : un nouveau milieu de vie* et GPL-0901/1901 *Insertion universitaire en milieu francophone nord-américain*.

La Commission a sondé l'approche des curriculums dans lesquels la matière traditionnelle/original est élargie par une approche comparative internationale. Grâce à cette approche, les savoirs et les pratiques sont placés dans un contexte qui n'est plus exclusivement occidental ou ethnocentrique, les activités d'apprentissage contribuant à développer des compétences interculturelles telles que les définit Deardorff⁹⁴.

Les exemples glanés dans la littérature nous révèlent sans surprise que certaines disciplines sont naturellement propices à comporter des cours qui intègrent une dimension internationale et interculturelle du fait de leur contenu ou de leur profil de sortie qui prépare à l'exercice d'une profession dans un milieu interculturel. Les sciences humaines et sociales, les lettres et les sciences de la santé sont ainsi davantage interpellées^{95 96 97}. Dans le cadre de curriculums disciplinaires non traditionnellement associés à l'internationalisation comme les mathématiques, les sciences naturelles et le génie (*STEM*), différents auteurs proclament d'adopter une approche

⁹³ <https://www.flsh.ulaval.ca/ecole-langues/etudes/repertoire>

⁹⁴ Deardorff, D.K. (2006). Op. cit.

⁹⁵ Dikli, S., Etheridge, B., Rawls, R. (dir.) (2018). *Curriculum Internationalization and the Future of Education*. IGI Global, Hershey, PA. 2018, 360p.

⁹⁶ Brewer, E. et Leask, B. (2012) op. cit. pp 245-265.

⁹⁷ Leask, B (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge, Taylor & Francis Group, London;New York, pp155-169.

multidisciplinaire faisant appel à la sociologie, l'histoire, l'anthropologie ou la philosophie⁹⁸. La *NAFSA: Association of International Educators* a consacré un symposium en 2017 à l'internationalisation des curriculums en sciences, technologie, génie et arts, en mettant aussi l'accent sur la nécessité d'une approche multidisciplinaire⁹⁹. Dans la grande majorité des exemples consultés, l'internationalisation du curriculum cible surtout le premier cycle et particulièrement les cours d'introduction, permettant ainsi d'initier les futurs bacheliers et bachelières aux questions internationales et interculturelles, comme le formule notre *Règlement des études*.

Les milieux d'apprentissage réseautés internationalement (MARI, traduction des *Globally networked learning environments – GNLE*) ont été développés d'abord pour pallier la difficulté d'accès à la mobilité internationale et ont ensuite évolué pour renforcer l'internationalisation chez soi. CAPA – *The Global Environment Network*, un organisme international, en revendique l'initiative¹⁰⁰. Ces environnements d'apprentissage tirent profit du numérique pour permettre le codéveloppement de contenus et le coenseignement comme moyen d'internationaliser la formation. Ils prennent normalement la forme d'un cours à distance (ou d'une partie de cours), conçu et offert de manière synchrone, dans chaque classe, par deux ou plusieurs enseignantes ou enseignants éloignés géographiquement¹⁰¹. Les MARI offrent « des environnements qui intègrent des opportunités d'apprentissage expérientiel pour bâtir des connaissances trans-frontalières; ce faisant, les MARI sont spécifiquement conçus pour aider les étudiants à apprendre comment participer à des pratiques de coconstruction des savoirs avec les pairs et les collègues à travers les frontières traditionnelles »¹⁰². Ils sont ainsi vus comme un moyen privilégié de développement des compétences interculturelles. Associés aux MARI se trouvent les *COIL - Collaborative online international learning*. Parmi les établissements d'enseignement supérieur les plus actifs qui développent de tels environnements virtuels d'apprentissage international et interculturel se

⁹⁸ À titre d'exemple, l'internationalisation d'un curriculum en mathématiques a été divisé en quatre étapes : la reconnaissance des contributions et des développements de concepts mathématiques dans des cultures non occidentales; la sensibilisation du rôle social des mathématiques à travers les différentes cultures; le contact avec des créateurs et des utilisateurs de mathématiques issus d'autres pays et d'autres cultures ; et la mesure du rôle que jouent les mathématiques dans la modélisation et la résolution de problèmes dans une perspective internationale. Applebaum, P., Friedler, L.M., Ortiz, C.E. & Wolf, E.F. (2009). Internationalizing the University Mathematics Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 365-381.

⁹⁹ <https://www.nafsa.org/programs-and-events/2017-global-learning-colloquia-presentations-and-handouts>. Consulté en mars 2020.

¹⁰⁰ <https://www.capa.org/for-institutions/the-capa-approach/academics/globally-networked-learning>. Consulté en mars 2020.

¹⁰¹ Starke-Meyering, D., Duin, A.H., Palvetzian T. & Wilson, M. (2008) Enabling and sustaining globally networked environments. Dans D. Starke-Meyering & M. Wilson (Eds), *Designing globally networked learning environments*, pp. 19-36. Boston, MA: Sense Publisher.

¹⁰² Starke-Meyering, D. (2010) Globally networked learning environments: Reshaping the intersections of globalization and e-learning in higher education. *E-learning and Digital Media* 7 (2), 127-132. Cité par Bégin-Caouette, O., Khoo, Y, & Afridi, M. (2015). The processes of designing and implementing globally networked learning environments and their implication on college instructors' professional learning: The case of Québec CÉGEPs. *Comparative and International Education*, 43(3).

trouve le SUNY (*State University of New York*), qui a mis sur pied le *Center for COIL*¹⁰³ et, plus récemment, le *COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities* met en réseau SUNY, d'autres universités aux États-Unis et à travers le monde, pour soutenir le développement de cours offerts en binôme¹⁰⁴. Il appert que SUNY fasse autorité en la matière, bien que d'autres exemples puissent être soulignés¹⁰⁵. La NAFSA, dont il a été fait mention précédemment, organise annuellement une conférence sur les *COIL*.

Au Canada, une initiative a particulièrement retenu l'attention de la Commission. L'Université York a entrepris en 2015 un chantier visant le développement de projets d'apprentissage en réseau mondialisé (ARM)¹⁰⁶.

« Un projet d'ARM, ce peut être entre autres des discussions interculturelles sur le concept d'un cours, d'un module ou d'une activité, un cours donné par plusieurs personnes qui ne se trouvent pas dans le même fuseau horaire, un travail fait en commun, un projet de recherche collaborative. À York, l'ARM est la promesse de la simplification et de la normalisation, entre cultures, de ces formes nouvelles et innovantes de création de connaissances »¹⁰⁷.

En 2015-2018, elle a entrepris un exercice de sensibilisation à la pédagogie de l'ARM et développé des activités de formation à l'intention du corps enseignant intéressé par la démarche. En 2018-2019, elle a développé ses premiers modules utilisant l'ARM, en partenariat avec des étudiants sélectionnés, et développé un certificat en *Civic and Social Stewardship*, intégré, interculturel, bilingue, et orienté vers le développement des compétences du 21^e siècle (la pensée critique et la résolution de problèmes; l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat; l'apprentissage autonome; la collaboration; la communication; la citoyenneté mondiale et la durabilité). Elle met en outre à profit les ressources éducatives libres. L'année 2019-2020 doit voir s'élaborer et se déployer de nouveaux curriculums.

La démarche n'est pas sans rappeler celles des Chantiers d'avenir que l'Université Laval a proposé dans sa planification stratégique 2017-2022.

Le repérage de cours ou de blocs de cours « internationalisés », à l'Université Laval, aurait nécessité une consultation auprès des directions facultaires ou des directions de programme et l'analyse des syllabus de cours, à l'image du chantier entrepris au début des années 2010 en ce qui a trait au développement durable. Compte tenu du mandat qui lui a été confié, la Commission

¹⁰³ <http://coil.suny.edu/page/brief-history-suny-coil-center>. Consulté en mars 2020.

¹⁰⁴ <http://coil.suny.edu/page/examples-coil-supported-courses>. Consulté en mars 2020.

¹⁰⁵ <https://www.unicollaboration.org>, <http://virtualexchangecoalition.org>, <https://cultura.mit.edu>. Consultés en mars 2020.

¹⁰⁶ <https://www.glendon.yorku.ca/gnl/about-gnl/>. Consulté en mars 2020.

¹⁰⁷ The Globally Networked Learning (s.d.) *Guide de conception de cours, modules et activités d'apprentissage en réseau mondialisé à l'intention du corps professoral*. Glendon : York University. https://www.glendon.yorku.ca/gnl/wp-content/uploads/sites/212/GNL-Instructors-Guide_FR.pdf. Consulté en mars 2020.

n'a pas poussé aussi loin son analyse, mais formulera plus loin des recommandations à cet effet. Elle a voulu tout de même avoir un aperçu des cours qui seraient susceptibles d'intégrer une approche internationale et l'interculturelle comparative, en identifiant dans le répertoire, ceux dont le titre comprenait les mots « international » ou « interculturel ». En 2020, 290 titres comportent le terme « international »¹⁰⁸ et 30, le terme « interculturel »¹⁰⁹. Près de la moitié de ces cours sont rattachés à la mobilité, dont 125 cours comportant le sigle EHE : études hors établissements qui identifient les séjours réalisés dans le cadre du profil international. Si les cours de premier cycle sont majoritaires au sein de notre liste, les trois cycles d'étude sont tout de même représentés et les disciplines sont variées, de l'anthropologie aux relations industrielles, en passant par le biophotonique et la foresterie. Aux cycles supérieurs (maîtrise recherche et doctorat), certains cours identifient la participation à des conférences internationales. Il s'agit donc d'un aperçu fort incomplet, l'imprégnation de la dimension internationale et interculturelle allant bien au-delà des seuls cours identifiés ici, nous en sommes convaincus.

Il est intéressant de souligner que deux des lauréats des Prix d'excellence en enseignement – internationalisation de la formation se sont distingués notamment par cette intégration interculturelle dans leurs cours.

« Monsieur André Casault [lauréat 2019] est professeur à l'École d'architecture depuis 1995. Profondément habité par sa conception de l'internationalisation de la formation, il l'intègre à ses cours et à tous les projets auxquels il participe, et ce, depuis ses débuts à l'Université Laval [...] Dans le cours *Architecture vernaculaire*, offert au baccalauréat en architecture, monsieur Casault invite les étudiantes et les étudiants à plonger dans un voyage architectural dans le temps et sur tous les continents. Ce parcours, constitué de 18 exposés, permet de sensibiliser les étudiantes et les étudiants aux différentes façons d'habiter la Terre. Ce cours fait ainsi voyager de l'Afrique à la Méditerranée, à la Mongolie et à la Russie, en passant par les villes animées d'Hanoï et de Beijing et par les bidonvilles de Quito et de Dakar, en terminant par les communautés autochtones [...] Soucieux de transmettre des valeurs de justice, d'équité et d'ouverture, monsieur Casault n'hésite pas à utiliser son vaste réseau de partenaires pour contribuer à l'éveil d'une curiosité et d'une sensibilité internationale chez les étudiantes et les étudiants. »¹¹⁰

« Monsieur [Alain] Olivier [lauréat 2016] enseigne en agroforesterie à l'Université Laval depuis 1995. Que ce soit dans ses cours, en recherche ou dans ses implications auprès de la communauté, l'internationalisation de la formation est au cœur de ses préoccupations, et ce, depuis son entrée en fonction. Convaincu de l'apport du volet international dans la formation

¹⁰⁸ https://www.ulaval.ca/no_cache/les-etudes/cours/repertoire.html?motcle=international&idpagecours=11&matierecours=0&modeenseignement=0&sessions=&sessionCourante=0&faculte=0&departement=0&formules=&cycles=&creditsmin=0&creditsmax=0&plages_jour=&plages_heuredebut=0&plages_minutedebut=0&plages_heurefin=23&plages_minutefin=59&page=0. Consulté en mars 2020.

¹⁰⁹ https://www.ulaval.ca/no_cache/les-etudes/cours/repertoire.html?motcle=interculturel&idpagecours=24289&matierecours=0&modeenseignement=0&sessions=&sessionCourante=0&faculte=0&departement=0&formules=&cycles=&creditsmin=0&creditsmax=0&plages_jour=&plages_heuredebut=0&plages_minutedebut=0&plages_heurefin=23&plages_minutefin=59&page=0. Consulté en mars 2020.

¹¹⁰ <https://www.enseigner.ulaval.ca/prix-en-enseignement/prix-d-excellence-en-enseignement/andre-casaultfonction-et-unite-fonction>. Consulté en mars 2020.

des étudiants, monsieur Olivier intègre du contenu international aux activités pédagogiques. Il a notamment révisé en profondeur le cours *Agroforesterie*, dorénavant consacré à l'étude des zones tropicales et subtropicales afin de conscientiser les étudiants à la réalité des paysans des pays en développement. »¹¹¹

L'internationalisation des curriculums de formation dans une approche comparative, quelle qu'en soit la forme, est favorisée par une diversité d'approches pédagogiques : apprentissage actif, approche universelle de l'apprentissage (pédagogie inclusive), classes inversées, pédagogie critique et théorie du positionnement, pour n'en citer que quelques-unes. L'appui que l'Université peut apporter aux enseignantes et enseignants doit donc comprendre, parmi d'autres mesures, une offre de formation sur ces approches pédagogiques. Le Service de soutien à l'enseignement de l'Université Laval et les services pédagogiques facultaires constituent les instances privilégiées pour apporter un tel appui.

Le programme de Chaires de leadership en enseignement (CLE) a été développé à l'Université en 2011 en vue de recruter des professeures et professeurs engagés dans la formation dans des domaines ciblés répondant à des besoins des communautés et de la société. En 2020, plus de 40 CLE étaient soutenues grâce à des partenariats divers, parmi lesquelles trois CLE internationales élaborées avec l'Université Côte d'Azur dans les domaines de la santé des femmes, de la simulation des sciences de la santé¹¹² et en design pédagogique (dont le lancement officiel a été retardé en raison de la pandémie). Ces CLE ont, entre autres objectifs, de développer des partenariats pédagogiques innovants entre les deux établissements. Ces CLE en partenariat à l'international constituent un modèle susceptible d'être transposé à différents domaines du savoir. En revanche, on doit s'assurer que des initiatives internationales tangibles en émanent, au bénéfice des étudiantes et des étudiants.

L'internationalisation chez soi est aussi portée par un curriculum informel. Il convient d'expliquer ce que la Commission a retenu comme définition du curriculum informel de formation. Il s'agit de toute activité à visée d'apprentissage qui se déroule hors du cadre du programme. Elles peuvent être créditées, mais elles ne contribuent pas nécessairement aux exigences de diplôme. Il s'agit donc d'activités pédagogiques à valeur ajoutée¹¹³. Le BI a répertorié quelques activités permettant de développer des compétences internationales interculturelles, dont plusieurs se situent dans le cadre de curriculums informels ou hors programmes : la clinique de droit international pénal et humanitaire, les missions commerciales de l'Université Laval, l'AIIESEC-ULaval, l'Entraide universitaire mondiale du Canada-ULaval, Ingénieurs sans frontières-ULaval, et

¹¹¹ <https://www.enseigner.ulaval.ca/prix-en-enseignement/prix-d-excellence-en-enseignement/alain-olivierfonction-et-unite-fonction>. Consulté en mars 2020.

¹¹² <https://www.ulaval.ca/les-etudes/chaieres-de-leadership-en-enseignement-cle/les-chaieres-de-leadership-en-enseignement/sante-des-femmes.html>. <https://www.ulaval.ca/les-etudes/chaieres-de-leadership-en-enseignement-cle/les-chaieres-de-leadership-en-enseignement/simulation-des-sciences-de-la-sante.html>. Consulté en mars 2020.

¹¹³ Plusieurs services, instances ou associations institutionnelles ou facultaires développent des activités qui visent une meilleure intégration sociale des étudiantes et étudiants internationaux et qui enrichissent le curriculum informel tout en sortant du cadre de la formation à strictement parler.

différentes compétitions internationales organisées par des groupes parascolaires¹¹⁴. Aussi, quotidiennement, les membres de la communauté universitaire sont conviés à une variété de conférences, de forums ou autres manifestations organisées par des chaires, des centres ou des instituts, l'École supérieure d'études internationales (ESEI), des associations ou des regroupements étudiants. La présence de chercheuses et chercheurs internationaux invités est mise à profit dans le cadre de ces événements.

L'internationalisation de la formation est aussi portée par les quelque 60 écoles d'été (qui sont offertes non seulement l'été mais aussi durant toute l'année) de l'Université Laval. Bien qu'en général, les activités qui s'intègrent dans un curriculum informel ne sont pas évaluées, la Commission a tout de même désiré considérer les écoles d'été dans cette catégorie. Certaines écoles sont résolument internationales, telles que l'École internationale d'hiver sur la pratique des relations internationales, la Summer School on the Geopolitics of Natural Resources : Best Practices in Public Engagement for Extractive Projects et l'École d'été sur les conflits et interventions internationales (qui devait se dérouler à Paris), toutes organisées par l'ESEI. Les écoles comprennent également des séjours internationaux de courte durée (mobilité sortante), des sessions intensives d'apprentissage de langues étrangères (mobilité sortante ou formation locale) ou de français langue étrangère (mobilité entrante), ou des formations liées à la recherche (p. ex. : les écoles offertes dans le cadre du programme Sentinelle Nord). Bref, la plupart des thématiques couvertes ont une résonance internationale et interculturelle, et ces écoles convient généralement des participantes et participants de toute provenance¹¹⁵.

La formation à la recherche offre maintes occasions d'internationalisation informelle du curriculum. Dans les faits, les curriculums formels et informels sont perméables et les études supérieures sont jalonnées d'activités à valeur ajoutée. Les centres de recherche et les instituts sont en mesure d'exercer un effet catalyseur à cet égard : conférences internationales, accueil de chercheurs pour des séjours prolongés, réseautage, organisation de symposiums, etc. Les initiatives structurantes en recherche développées par l'Université au cours des dernières années devraient aussi être des éléments de soutien à l'internationalisation informelle du curriculum. Nous prenons à titre d'exemples Sentinelle Nord¹¹⁶ et les partenariats stratégiques qui ont donné naissance à des Unités mixtes internationales (UMI) et Laboratoires internationaux associés (LIA)¹¹⁷.

Le Bureau canadien d'éducation internationale (BCEI) estime que les curriculums de premier cycle constituent l'élément clé de toute stratégie pour internationaliser l'apprentissage. Alors que la

¹¹⁴ <https://www.ulaval.ca/international/linternational-sur-la-campus>, Consulté en juillet 2020

¹¹⁵ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/ecoles-dete>. Consulté en mars 2020. En raison de la pandémie de COVID-19, toutes ces activités prévues au printemps et à l'été 2020 ont été annulées, sauf celles offertes entièrement à distance.

¹¹⁶ <https://sentinellenord.ulaval.ca/fr>, Consulté en mai 2020.

¹¹⁷ <https://www.ulaval.ca/international/parteneriats-et-collaborations/nos-parteneriats-strategiques.html>, Consulté en mai 2020.

question de savoir pourquoi il est important d'internationaliser les curriculums est bien documentée, la question de savoir comment le faire est beaucoup plus floue. Dans son étude, le BCEI s'appuie sur trois approches très générales : l'approche complémentaire (*add-on approach*), l'approche d'infusion curriculaire et l'approche transformative. La première est relativement facile à implanter et ne modifie pas en profondeur la structure d'un cours. Elle peut comprendre l'invitation de conférencières ou de conférenciers qui traiteront d'un sujet touchant l'international dans le cadre d'un cours ou l'ajout de lectures ou de travaux intégrant une perspective internationale. L'approche d'infusion curriculaire (connaissances, attitudes et compétences) est plus exigeante, mais, au dire du BCEI, plus gratifiante. Elle nécessite de repenser les objectifs d'un cours pour y inclure des questions et des approches interculturelles, de choisir des lectures et du matériel pédagogique qui abordent diverses questions sous des angles reflétant la diversité culturelle ou d'amener les expériences étudiantes dans les cours comme moyen d'enrichir l'apprentissage. L'approche transformative est la plus difficile à réaliser, car elle implique de changer notre façon d'aborder le monde et les connaissances. Elle permet aux étudiantes et étudiants de naviger entre deux ou trois visions du monde. Alors que cette approche est plus facile à intégrer par la mobilité, elle est plus complexe à intégrer dans une perspective d'internationalisation chez soi à cause de la prédominance culturelle¹¹⁸.

Betty Leask, dans son livre *Internationalizing the Curriculum*¹¹⁹ propose un cadre conceptuel, pour répondre aux incohérences qu'elle avait observées entre les différents exemples individuels. Selon la discipline, et nous l'avons noté, l'internationalisation du curriculum peut signifier différentes choses. Elle a voulu proposer un cadre qui tienne compte des différentes cultures disciplinaires, qu'elle n'hésite pas à qualifier de tribales (p. 28), alors que la résolution de problèmes complexes nécessite l'engagement de plusieurs disciplines. Les connaissances disciplinaires et transdisciplinaires sont placées au centre du processus. Les paradigmes dominants et émergents évoluent au sein d'une discipline qui, elle-même, n'est pas figée. L'internationalisation des curriculum nécessite de mettre au défi les paradigmes sur lesquels repose une discipline. Les décisions importantes sur ce qui doit être compris dans un curriculum, comment l'enseigner et l'évaluer sont souvent prises avec peu de considération pour les modèles alternatifs de dissémination des connaissances ou de la pratique d'une profession (p.29). La conception d'un curriculum internationalisé repose sur trois éléments clés : les exigences internationales et interculturelles de la pratique professionnelle et de la citoyenneté, le développement systématique et l'évaluation des apprentissages, des compétences et des comportements à travers le programme. Brièvement, en ce qui concerne la préparation à la citoyenneté et à la pratique professionnelle, elle invite à aller au-delà de la productivité afin de préparer les étudiantes et étudiants à devenir des citoyens responsables et éthiques dans un contexte de mondialisation. Lorsque le programme est accrédité par un ordre professionnel, ces exigences devraient être spécifiées. En ce qui a trait à la planification et au développement de compétences, de connaissances et d'attitudes internationales et interculturelles, elle constate qu'elles sont englobées dans plusieurs cours et à différents niveaux. Plusieurs stratégies doivent être mises en place, dont la mise à profit du curriculum informel de formation.

¹¹⁸ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549850.pdf>. Consulté en mars 2020

¹¹⁹ Leask, B (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge, Taylor & Francis Group, London; New York. 198p.

Le cadre de Leask comporte finalement la prise en compte des contextes institutionnel, local, national et mondial qui peuvent, selon les pays et les époques, favoriser ou nuire à l'internationalisation. (p. 31-32).

À travers ces exemples tirés de la littérature ou observés à l'Université Laval, la Commission constate que l'internationalisation du curriculum de formation et son interprétation sont fortement teintées par les disciplines, leurs traditions et leurs paradigmes alors que l'interdisciplinarité est souvent à la clé des changements. Les petits établissements ou les établissements spécialisés sont plus propices à réaliser l'exercice de manière transversale avec succès. Une université de recherche, complète, comme la nôtre doit réfléchir sur les moyens d'encourager des initiatives qui répondent à des besoins plus circonscrits, par exemple à l'échelle des facultés.

2.2.2 Cosmopolitisme et internationalisation chez soi : vers la médiation de l'internationalisation

Le cosmopolitisme ¹²⁰ d'un campus universitaire, même s'il ne saurait garantir le développement et la promotion d'une culture internationale chez soi, peut constituer un élément facilitant. Ce cosmopolitisme est créé par la communauté internationale étudiante et postdoctorale, dont nous avons tracé un portrait, à laquelle s'ajoute l'ensemble des membres du personnel d'origine étrangère. De longue date, en effet, l'Université recrute au sein de son corps professoral, enseignant et de recherche des personnes d'origine étrangère ou qui ont réalisé une partie de leur formation supérieure à l'étranger.

¹²⁰ De nombreux spécialistes, dont des sociologues, anthropologues, politologues et philosophes, ont proposé des définitions du cosmopolitisme. La Commission en a retenu la définition très simple, sans références politiques ou idéologiques, du Petit Robert : Qui comprend des personnes de tous les pays ; qui subit des influences de nombreux pays (opposé à national). Ville *cosmopolite*.

ÉTYM. 1560∅grec *kosmopolitês*« citoyen (*politês*) du monde (*kosmos*) » © 2019 Dictionnaires Le Robert - Le Petit Robert de la langue française

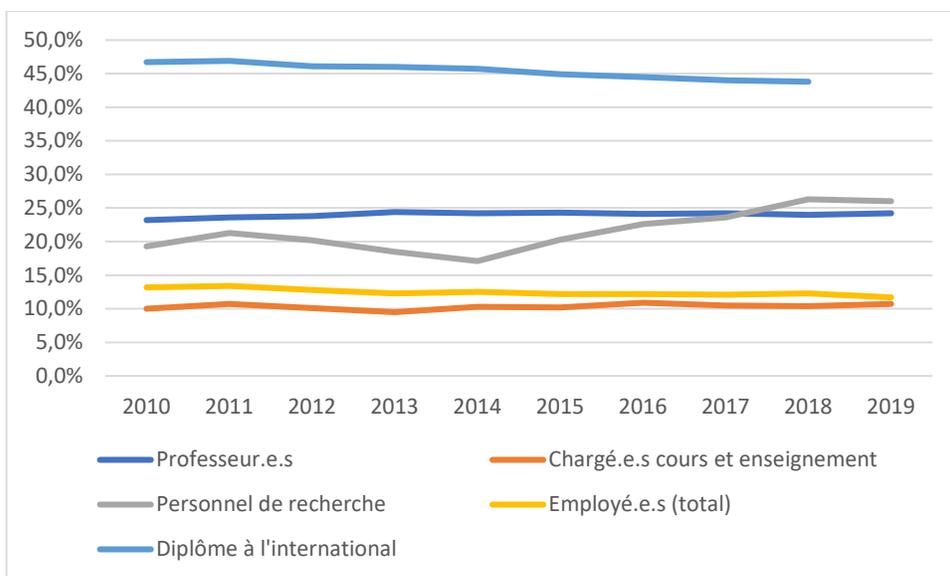


Figure 24. Pourcentage du personnel total et de certaines catégories d'emploi d'origine internationale et pourcentage du corps professoral détenant un diplôme obtenu à l'international. Baromètre international du BPEI.

Environ le quart des effectifs professoraux de l'Université est né à l'étranger et cette proportion est relativement stable depuis les neuf dernières années. Ce pourcentage est légèrement plus faible que la moyenne canadienne et québécoise (37,1 % au Canada et 32,4 % au Québec)^{121 122}. Outre le fait que le quart des effectifs professoraux soit né hors du Canada, près de la moitié d'entre eux détient un diplôme obtenu à l'international, ce qui comprend aussi la réalisation d'un stage postdoctoral à l'étranger. Un peu plus de 10 % des chargées et chargés de cours et d'enseignement se sont déclarés d'origine internationale, un pourcentage stable depuis 2019. Le pourcentage du personnel de recherche se déclarant d'origine internationale a cru de 19 % à 26 % depuis 2010. En ce qui concerne l'ensemble des employés et employées de l'Université, un peu plus de 10 % se déclarent d'origine internationale depuis 2010. Toutes ces personnes, selon leur fonction, interagissent avec les étudiantes et étudiants et elles peuvent être mises à contribution pour enrichir l'internationalisation chez soi.

¹²¹ www.caut.ca/fr/resources/almanac/3-academic-staff. Consulté le 13 novembre 2019

¹²² www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/EPE_2009-2010.pdf. Consulté le 13 novembre 2019

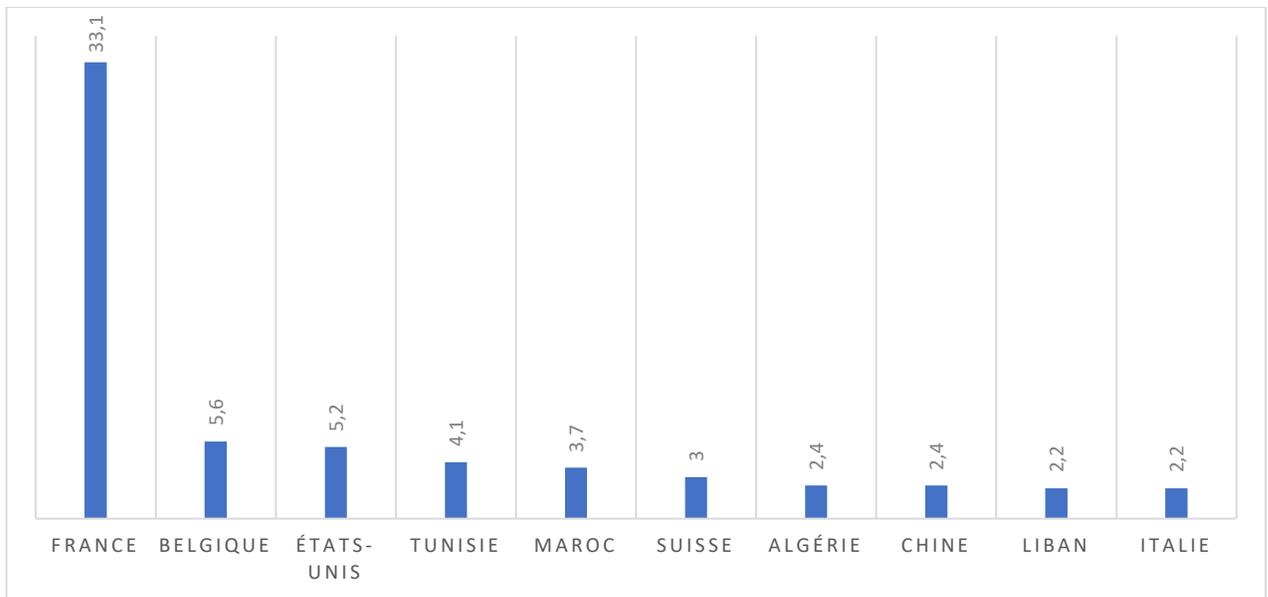


Figure 25. Pourcentage du corps enseignant d'origine internationale par pays.

Le tiers des professeurs et professeurs d'origine étrangère provient de la France, un peu plus que ce qui est déclaré à l'échelle québécoise (21,5 % pour la France et la Belgique). Par contre, l'Université a recruté moins de professeurs et professeurs d'origine américaine que la moyenne québécoise (5,1 vs 19,2 %).

Des conditions favorables doivent être mises en place pour que le caractère cosmopolite du campus contribue à l'internationalisation chez soi. Il est faux de croire que les étudiantes et étudiants internationaux sont des agents de l'internationalisation à moins que l'on s'assure qu'ils soient intégrés socialement et pédagogiquement¹²³. Plusieurs recommandations formulées par la Commission des études et par la Commission des affaires étudiantes (2005 et 2006) visaient spécifiquement la question de l'intégration des étudiantes et étudiants au premier chef. L'intégration pédagogique des étudiantes et étudiants peut se traduire de différentes façons, par exemple, dans les travaux d'équipes (favorisée notamment par une approche comparative internationale et interculturelle) ou dans l'appartenance à une équipe ou à un centre de recherche qui permet de briser les silos et l'isolement. La contribution des étudiantes et étudiants internationaux à l'enseignement et à la recherche se traduit entre autres par la possibilité d'assumer des fonctions d'auxiliaires. Depuis 2010, environ le quart du personnel étudiant auxiliaire est d'origine étrangère.

L'importance de cette intégration universitaire est tout à fait transférable au personnel enseignant, de recherche et à tout le personnel d'encadrement. La Commission va plus loin : elle croit que pour exercer un rôle de médiateur ou de médiatrice de l'international, toute personne

¹²³ Knight, J.(2011). Five myths about Internalization. *International Higher Education*, no. 62, pp 14-15.

doit non seulement être intégrée à son milieu, mais elle doit pouvoir être formée pour exercer ce rôle, et ce, à différents niveaux : communication interculturelle, approches pédagogiques, encadrement dans un contexte interculturel, etc. La Commission approfondira cette question dans la section consacrée aux conditions favorisant la réussite des initiatives d'internationalisation.

L'internationalisation chez soi est aussi soutenue par les étudiantes et étudiants qui ont bénéficié d'une expérience de mobilité d'une durée suffisante pour s'imprégner d'une nouvelle perspective culturelle. Dans sa thèse en anthropologie intitulée : « Développement d'un cosmopolitisme. L'expérience des étudiants participant à un programme de mobilité de l'Université Laval »¹²⁴, Brigitte Martin élargit le concept de cosmopolitisme pour adhérer au modèle culturel, relationnel et non politique, proposé notamment par Ulf Hannerz¹²⁵, caractérisé par l'intérêt, la curiosité et l'ouverture vers l'autre, vers sa pensée et ses coutumes. À travers l'analyse de récits étudiants d'un point de vue anthropologique, l'auteure démontre que l'expérience de mobilité contribue à créer une identité cosmopolite :

Aussi, ce qui définit et différencie ces cosmopolites de ceux qui sont en processus de développement, c'est qu'ils sont profondément attachés à leurs racines familiales, à leur culture locale. Cela en fait des êtres qui ont des racines et des ailes, affichant un degré de sensibilité culturelle supérieur à la moyenne et une capacité à se lier aux autres, quelle que soit leur culture d'origine. Les caractéristiques spécifiques à leur parcours, telles que la perspicacité, la vive intelligence, la grande créativité, l'engagement social, le multilinguisme, les traits de globetrotteur avisé ou d'artiste, déterminent cette appartenance cosmopolite. [...] en contexte universitaire, [...] ils sont motivés par par l'idée de s'investir dans un projet personnel de formation, de recherche, social, culturel ou artistique qui peut prendre une place significative dans leur cheminement social¹²⁶.

Les étudiantes et étudiants qui manifestent des dispositions qui les amènent à développer leurs compétences interculturelles et leur identité cosmopolite deviennent aptes, à leur retour de mobilité, à enrichir l'internationalisation chez soi construite par les activités formelles et informelles des curriculums de formation.

Les personnes aptes à exercer un rôle dans la médiation de l'internationalisation du campus, qu'elles soient d'origine étrangère ou canadienne, doivent être convaincues de son importance.

¹²⁴ Martin, B. (2016). *Développement d'un cosmopolitisme: l'expérience des étudiants participant à un programme de mobilité de l'Université Laval*. [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. CORPUS^{UL} <http://hdl.handle.net/20.500.11794/26741>. Désormais : Martin, B. Thèse. Consulté le 4 décembre 2019. Pour résumé de la thèse, voir : Brigitte Martin (2017). *Le développement d'un cosmopolitisme*. BCEI recherches, mai 2017, pp1-10, research-recherche@cbie.ca.

¹²⁵ Hannerz, U., 2010, *La complexité culturelle : études de l'organisation sociale de la signification*. Grenoble, À la Croisée. Cité par Brigitte Martin, op. cit.

¹²⁶ Martin, B. (2017). BCEI op.cit. p. 6 et thèse, p. 287.

À cet égard, l'Université doit mettre en place les conditions permettant à ces médiatrices et médiateurs d'exercer leur rôle.

2.3 Autres formations

2.3.1 Formations délocalisées à l'international

La mobilité des programmes s'inscrit dans le cadre de l'enseignement supérieur transnational, avec la mobilité des personnes et la mobilité des établissements. Selon l'OCDE, elle constitue la deuxième forme la plus courante d'activités éducatives postsecondaires transnationales, après la mobilité des personnes et elle serait en croissance. Elle est soutenue financièrement par divers programmes d'aide au développement. La mobilité des programmes va souvent de pair avec la mobilité des étudiantes et étudiants et des universitaires. Une première forme de mobilité des programmes implique que des universitaires dispensent une formation à l'étranger, depuis leur établissement d'origine, quand deux établissements situés dans des pays différents mettent au point, ensemble, un cursus ou un programme, ou quand un établissement reçoit l'aide d'un homologue étranger pour mettre sur pied un programme éducatif. La deuxième forme de mobilité des programmes, souvent liée à la première, est la formation à distance. Les universités proposent des cursus entiers sanctionnés par des diplômes (notamment en Australie et au Royaume-Uni). La troisième forme d'enseignement supérieur transnational consiste en la mobilité des établissements qui ouvrent des campus ou des antennes à l'étranger¹²⁷. Alors qu'en 2005 l'OCDE considérait ce modèle comme promis à une certaine expansion, son analyse réalisée en 2012 révèle qu'il comporte une part importante de risques, surtout du point de vue financier, les établissements s'étant lancés dans l'aventure étant d'abord motivés par la génération de revenus¹²⁸.

Un modèle de délocalisation des programmes développé par l'Université Laval consiste à la mise en œuvre d'un programme conjoint délocalisé qui, après quelques années, prend son autonomie dans le pays partenaire, tout en conservant des liens privilégiés avec l'Université. Ces programmes ne sont pas publiés parmi l'offre de formation. Ils répondent à un besoin ciblé et visent à renforcer la capacité du pays partenaire au moyen de la formation d'une main d'œuvre qualifiée dans des secteurs clés, de niveau supérieur. La conception de ce type d'offre de formation émane d'initiatives facultaires pilotées par des championnes et champions (voir section 2.1.4), tout en étant soutenu à l'échelle institutionnelle.

Grâce à un appui de l'Agence universitaire pour la francophonie (AUF), l'Université a élaboré avec l'Université Antonine (Hadat-Baabda, Liban) un master conjoint délocalisé en sciences infirmières qui accueillait sa première cohorte étudiante en 2012-2013. L'enseignement était assuré pour la plupart par des professeures de la FSI. Le programme est maintenant sous l'entière responsabilité

¹²⁷ OCDE (2005). Op. cit. pp. 21-26.

¹²⁸ <https://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>. Consulté en avril 2020.

de l'Université Antonine, mais l'Université Laval demeure partenaire, avec l'Université catholique de Louvain¹²⁹.

Soutenu aussi par l'AUF, une maîtrise conjointe et délocalisée en sciences de l'éducation a été développée en partenariat avec les deux Écoles Normales Supérieures (ENS) de Libreville et Yaoundé (Gabon et Cameroun). Le programme s'est poursuivi entre 2011 et 2013, permettant à une soixantaire d'étudiantes et étudiants de participer aux cours offerts par des professeures et professeurs du Québec et d'Afrique centrale. Le Prix d'excellence en enseignement – internationalisation de la formation décerné en 2014-2015 a récompensé la mise en œuvre de ce programme¹³⁰.

Monsieur [Jacques] Désautels s'est vu décerner ce prix pour le programme de *maîtrise conjointe et délocalisée en sciences de l'éducation au Gabon et au Cameroun*. Représentant l'aboutissement d'un long processus, ce projet a débuté par une phase de délocalisation d'un programme de deuxième cycle en éducation au Gabon et au Cameroun, au cours de laquelle les cours étaient entièrement assumés par des professeurs de l'Université Laval. Cette première phase a permis à une cohorte d'étudiants africains d'obtenir leur diplôme de maîtrise dont certains ont entrepris des études doctorales à l'Université Laval. Dans la seconde phase, l'offre de formation s'est vue élargie à d'autres institutions, mais cette fois-ci en mettant à contribution plusieurs diplômés de la première phase dans une formule de coenseignement avec des professeurs de l'Université Laval. Animée par la volonté de mobiliser les institutions locales dans la prise en charge du programme d'études, une troisième phase visant la mise en œuvre d'une maîtrise conjointe a été réalisée. Au cours de cette étape, l'offre de plusieurs cours a été assumée par des enseignants gabonais et camerounais facilitant ainsi l'adaptation culturelle des cours et l'appropriation du curriculum par les institutions locales. À terme, ce projet d'envergure a permis aux établissements africains impliqués d'offrir eux-mêmes leur propre programme de maîtrise en sciences de l'éducation.

Ces programmes de maîtrise ont eu pour effet de stimuler chez les diplômées et diplômés la poursuite d'études doctorales à l'Université Laval, permettant la formation d'une relève professorale à même d'assurer la pérennité de la formation dans les universités partenaires.

L'Université a développé par ailleurs des projets d'aide au développement et d'assistance technique, dans une visée de collaboration Nord-Sud, qui consistent « en projets d'intervention, de recherche ou de formation mis en œuvre pour permettre un transfert ou un échange de connaissances ou de services vers un pays tiers. Ces projets sont souvent soutenus par des organismes tels que Affaires mondiales Canada (AMC), le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), les banques multilatérales de développement (Banque mondiale, Banque interaméricaine de développement, Banque africaine de développement, etc.), de toute autre agence d'aide au développement ou directement des pays et institutions

¹²⁹ <https://www.ua.edu.lb/french/faculte-de-sante-publique/departement-des-sciences-infirmieres/master-en-sciences-infirmieres>. Consulté en mars 2020.

¹³⁰ <https://www.enseigner.ulaval.ca/prix-en-enseignement/prix-d-excellence-en-enseignement/jacques-desautelsfonction-et-unite-fonction>. Consulté en mars 2020.

appuyées »¹³¹. L'offre de formation développée dans ce contexte est adaptée aux besoins du partenaire mais il est possible qu'elle puisse s'intégrer à notre offre régulière. Elle peut être entièrement délocalisée ou se dérouler en partie à l'Université. Dans certains cas, elle fait le pont avec notre offre régulière, comme nous le verrons à travers les initiatives colligées par le BI et données ici en exemple. Le modèle s'adresse d'abord aux étudiantes et étudiants du partenaire, mais certains projets prévoient la réalisation de stages pour des étudiantes et étudiants lavallois. Ces programmes sont donc des catalyseurs de la mobilité des personnes, y compris les enseignantes et enseignants, pour des séjours de différentes durées.

La Formation pour la sécurité alimentaire au Mali (FASAM) est un projet piloté par la FSAA, soutenu financièrement par AMC. Il contribue à l'amélioration de l'offre de formation agricole en soutenant huit établissements maliens, dont l'Institut polytechnique rural de formation et de recherche appliquée (IPR/IFRA). Cet institut s'est donné entre autres mandats de renforcer son offre de formation afin de l'adapter aux besoins du monde professionnel et ses activités de recherche, de diffusion et de valorisation de ses résultats en faisant notamment appel au savoir-faire de l'équipe de la FSAA en matière de formation et de recherche, et aux bonnes pratiques qui prévalent à l'Université Laval en matière d'assurance-qualité des programmes¹³². Parmi les nombreuses retombées de la FASAM, la Commission souligne l'actualisation des programmes de l'IPR/IFRA, l'inscription aux cycles supérieurs de l'Université Laval de plus de 40 boursiers et boursières, la formation continue des enseignantes et enseignants de l'IPR/IFRA et l'appui aux plans d'action sur l'égalité hommes-femmes.

D'autres projets d'aide au développement comportant un volet de formation délocalisée se sont conclus au cours de quelques dernières années : le projet AKOSAA¹³³ sur la sécurité alimentaire en Haïti, le projet AFLAH¹³⁴, sur la lutte contre les aflatoxines en Haïti, et le projet FOGRN-BC¹³⁵, sur le renforcement de la formation en foresterie dans trois pays du bassin du Congo, le Cameroun, le Gabon et la République démocratique du Congo.

2.3.2 Formation tout au long de la vie

Dans sa planification stratégique 2017-2022, l'Université Laval a fait de la formation tout au long de la vie un objectif spécifique : attirer et accompagner les personnes dans leurs apprentissages tout au long de la vie. Plus particulièrement, l'Université désire « créer un pont avec le plus grand

¹³¹ <https://www.ulaval.ca/international/partenariats-et-collaborations/aide-au-developpement-et-assistance-technique.html>. Consulté en avril 2020.

¹³² <https://www.fsa.ulaval.ca/international/projets-internationaux/projet-fasam/>, https://www.ulaval.ca/fileadmin/international/Documents/Fiche_projet_BI_Projet_FASAM.pdf, et https://www.fsa.ulaval.ca/fileadmin/FSAA_Fichiers/International/Profil_international/MONOGRAPHE_Actualisation_prog_IPR_Tome1.pdf. Consultés en mars 2020.

¹³³ <https://akosaa.fsa.ulaval.ca/formation-et-recherche/formation-pratique/>. Consulté en mars 2020.

¹³⁴ <https://aflah.fsa.ulaval.ca>. Consulté en avril 2020.

¹³⁵ <https://www.projetfogrn-bc.ulaval.ca/actualite/>. Consulté en avril 2020.

bassin possible d'apprenantes et d'apprenants, peu importe leur bagage et leur expérience. Faire preuve d'audace pour recruter, intégrer et accompagner les étudiantes et étudiants dans leur formation tout au long de la vie en répondant de façon adaptée à leurs besoins »¹³⁶. La nécessité, pour un établissement d'enseignement supérieur, d'intégrer l'apprentissage tout au long de la vie dans son développement émane de plusieurs tendances actuelles : parcours non linéaire des apprenantes et apprenants (interruption puis retour aux études), immigration, besoins de main d'œuvre qualifiée et spécialisée, intégration du numérique en milieu de travail, besoin de mise à jour des connaissances, orientation et réorientation, parmi d'autres. L'apprentissage tout au long de la vie fait partie des objectifs de développement durable de l'UNESCO (objectif 4) qui vise à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »¹³⁷. Cet apprentissage couvre un spectre très large, allant de l'alphabétisation jusqu'au développement des compétences liées à l'emploi, de manière formelle, non formelle ou informelle¹³⁸. Il interpelle les personnes de toutes origines et de tout âge qui désirent s'orienter ou se réorienter, développer de nouvelles compétences ou en élargir le spectre, que ce soit comme individu ou comme travailleuse et travailleur¹³⁹.

L'apprentissage tout au long de la vie a été traditionnellement associé à la formation continue et à l'éducation des adultes faisant appel à des modalités pédagogiques particulières, à un accompagnement souvent plus personnalisé et à des horaires facilitants pour les personnes en emploi. Mais il doit maintenant être abordé de façon plus globale, à travers l'ensemble de notre offre de formation. Dans son avis intitulé *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* le Conseil supérieur de l'éducation écrivait que « la distinction traditionnelle entre jeune et adulte ou entre formation initiale et formation continue est devenue floue, voire désuète »¹⁴⁰. Les programmes courts ne menant pas à un grade ont été initialement développés pour répondre aux besoins d'une clientèle adulte, mais l'on constate que de plus en plus, ce type de programme est prisé par un spectre plus large de la population étudiante. Il devient par conséquent assez difficile pour la Commission de délimiter parfaitement les initiatives relevant spécifiquement de l'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte

¹³⁶ Université Laval (2017). *Planification stratégique 2017-2022*. Op. cit. p. 9

¹³⁷ <https://fr.unesco.org/themes/education-2030-odd4>, Consulté en avril 2020.

¹³⁸ Carol Landry (CRIEVAT et FSE), dans un mémoire adressé au ministre de l'Éducation en 2016, définissait l'apprentissage formel, informel et non formel. L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification. L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés. L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant.
https://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/pol_reussite_memoire_Landry_2016.pdf, Consulté en avril 2020.

¹³⁹ https://www.crievat.fse.ulaval.ca/recherches_interventions/recherche/champ1/, Consulté en avril 2020.

¹⁴⁰ *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*. Juin 2013. Désormais CSE 2013.

d'internationalisation. Toutefois, elle a pu en dégager un certain portrait. Elle a abordé la question de l'angle des personnes issues de l'immigration dans un contexte de qualification, de requalification ou d'amélioration de l'employabilité, ou en vue d'une meilleure intégration sociale. Elle a aussi examiné l'offre de formation tout au long de la vie visant le développement de connaissances et de compétences internationales et interculturelles qui s'adresse à l'ensemble de la population.

Offre de formation pour les personnes issues de l'immigration récente

Le Conseil supérieur de l'éducation a diffusé, en octobre 2019, un document préparatoire à son avis intitulé provisoirement *La contribution de l'éducation des adultes et de la formation continue à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes*. Ce document préparatoire dresse le portrait de la diversité des personnes et par conséquent, de leurs besoins de formation afin de leur assurer la meilleure intégration possible¹⁴¹. Selon les données du recensement 2016, 13,7 % de la population québécoise est issue de l'immigration alors que la Capitale nationale n'en comptait que 5,4 %. Le Conseil nous apprend qu'à l'échelle du Québec, 63 % d'entre elles ont entre 14 et 17 années de scolarité, alors que près de 32 % a plus de 17 ans de scolarité. Plus de 80 % sont des travailleuses et travailleurs qualifiés. Malgré le fait qu'elles possèdent un niveau de compétence professionnelle élevé, les personnes immigrantes doivent avoir recours à différentes formations pour s'intégrer à l'emploi. « Au-delà de la capacité de trouver un emploi, l'insertion socioprofessionnelle des personnes immigrantes demeure préoccupante, en particulier pour celles détenant un niveau élevé de scolarité, qui connaissent souvent une déqualification ou un sous-emploi malgré l'importance accordée au niveau d'études dans le processus de sélection. [...] des besoins éducatifs existent pour ce qui est de favoriser l'intégration en emploi d'une part de ces personnes, qu'il s'agisse, par exemple, de les amener à s'approprier la réalité de l'exercice de leur métier ou de leur profession au Québec ou encore de les aider à réorienter leur carrière selon leur projet ». ¹⁴² Ce constat dressé par le Conseil est d'ailleurs partagé par des équipes de chercheuses et chercheurs de l'Université (par exemple des membres du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), de l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec (ÉDIQ) ou dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche sur l'intégration et la gestion des diversités en emploi et de la Chaire de recherche du Canada sur les dynamiques migratoires mondiales). Ces constats appuyés sur des données devraient encourager les établissements d'enseignement supérieur comme l'Université Laval à s'engager dans la formation tout au long de la vie des personnes immigrantes hautement qualifiées dont les besoins sont manifestement importants.

¹⁴¹ Bégin, Maxime Steve (2019). *Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46p. [www.cse.gouv.qc.ca/type de publication/nouveaux-arrivants-50-2105/](http://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/nouveaux-arrivants-50-2105/), Consulté en avril 2020. Désormais CSE-nouveaux arrivants 2019.

¹⁴² CSE-nouveaux arrivants 2019, op. cit. p. 40

La Commission a d'abord examiné la fréquentation de l'offre de formation continue par les étudiantes et étudiants d'origine internationale qui détiennent la résidence permanente¹⁴³. La Commission était particulièrement intéressée à cette population car, selon l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, les immigrantes et immigrants récents en territoire québécois représentaient près du tiers à l'Université de Montréal ou de la moitié à l'Université McGill des étudiantes et étudiants en formation continue^{144 145}.

À l'Université Laval, la responsabilité de la formation continue est partagée entre la Direction générale de la formation continue (DGFC) et les facultés qui travaillent de concert à l'élaboration et à la prestation de formations créditées ou non, qui s'inscrivent dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie. L'offre de formation continue de l'Université comportait 249 activités au printemps 2020¹⁴⁶. On y retrouve notamment 22 programmes-majeures de maîtrise (21 majeures en administration et gestion et 1 majeure en terminologie et traduction), 49 certificats, 12 DESS, 72 microprogrammes ainsi que 94 formations courtes de perfectionnement sanctionnées par des unités d'éducation continue (UEC). Hormis les activités de perfectionnement de courte durée résolument associées au développement professionnel, les activités créditées se situent dans cette zone qualifiée de floue par le Conseil supérieur de l'éducation. La Commission a donc considéré l'offre de formation continue publiée dans son ensemble, étant incapable de déterminer dans quelle optique et par quel type d'apprenant un programme est suivi, mais étant désireuse d'avoir un aperçu même imparfait de l'engagement de l'Université dans l'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte d'immigration récente. Grâce aux outils du baromètre de l'international développé par le BPEI, elle a été en mesure d'isoler les programmes crédités de formation continue de la banque des programmes et estimer la fréquentation de ces programmes par les résidentes et résidents permanents. Elle s'est concentrée sur la fréquentation des programmes courts, à savoir les certificats, DESS et microprogrammes de premier et deuxième cycles, que la littérature rapporte être les plus favorables à l'apprentissage tout au long de la vie.

¹⁴³ La Commission n'est pas en mesure d'analyser la fréquentation des programmes par les citoyennes et citoyens canadiens nés à l'étranger.

¹⁴⁴ Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*. Mémoire présenté au sommet L'enseignement supérieur pour tous, 2^e thème : L'accessibilité et la participation aux études supérieures, Chambly (Québec), L'Association, 35 p. Cité par le CSE 2013, p. 24.

¹⁴⁵ La définition de la formation continue est différente d'un établissement à l'autre. La Commission n'a donc pas comparé ces pourcentages de fréquentation à ceux qui prévalent à l'Université Laval.

¹⁴⁶ <https://www.ulaval.ca/formationcontinue/formations>, Consulté en avril 2020.

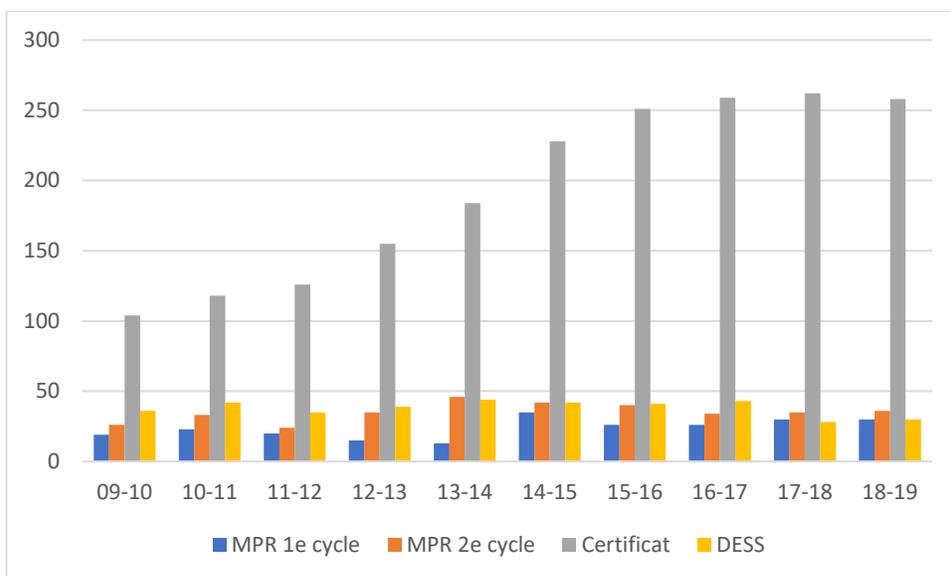


Figure 26. Inscription aux microprogrammes (MPR) de 1^{er} et 2^e cycles, de certificat et DESS faisant partie de l'offre de formation continue selon la liste dressée par la Direction générale de la formation convenue. Données extraites du baromètre de l'international du BPEI. Colligé en avril 2020.

Les résidentes et résidents permanents, que l'on identifie comme étant issus d'une immigration récente, s'inscrivent beaucoup plus largement à un programme de certificat, comparativement à un DESS ou à un microprogramme de premier ou de deuxième cycle. Cet intérêt pour le certificat est croissant depuis les dix dernières années. Il est à noter qu'environ la moitié de ces effectifs sont inscrits dans un programme du domaine de l'administration. Cette tendance à la hausse suit celle des programmes de certificat en général, au Québec et à l'Université Laval, pour l'ensemble de la population étudiante¹⁴⁷.

Il appert donc que les certificats de premier cycle constituent un véhicule apprécié et propice à la formation tout au long de la vie des personnes issues de l'immigration récente. Les certificats du domaine de l'administration sont les plus prisés par cette clientèle, en terme de nombre de personnes. Puisqu'ils peuvent être intégrés dans un baccalauréat multidisciplinaire, ils constituent souvent une première étape vers l'obtention d'un grade universitaire. Par ailleurs, ils peuvent aussi constituer une porte d'entrée vers le baccalauréat disciplinaire selon une logique de programmes gigognes.

En pourcentage toutefois, les résidentes et résidents permanents ne constituent qu'environ 5 % des cohortes en moyenne pour les programmes de certificat, microprogrammes et DESS de

¹⁴⁷

https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354\vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419#tri_typ_freq=1&tri_CYCLE=1&tri_TYP_DIPLM=1&tri_lang=1&tri_SEXE=1&tri_DOMN_ETUD=1&tri_DISCP=0. Consulté en avril 2020.

formation continue. Sans surprise, ils constituent environ la moitié de la cohorte du certificat de français langue étrangère (variation de 49 % à 73 % selon l'année), alors qu'ils forment 5 % de la cohorte étudiante des certificats du domaine de l'administration.

La Commission convient que la décision d'inscrire ou non une formation courte créditée sous le parapluie de la formation continue revient aux facultés et les motivations peuvent varier selon la discipline et le contexte. Elle a examiné les programmes courts les plus populaires auprès des résidentes et résidents permanents, qu'ils soient ou non identifiés à la formation continue. Hormis le certificat en français langue étrangère, le certificat en statistique comportait entre 30 et 58 % de résidentes et résidents permanents selon les années (la cohorte totale est toutefois petite, en moyenne 10 personnes). Le certificat en biotechnologie comportait entre 28 et 39 % de résidentes et résidents permanents (cohorte totale de plus de 30 personnes). Le microprogramme de deuxième cycle en pharmacie-développement de produits pharmaceutiques comportait en moyenne 20% de résidentes et résidents permanents (cohorte totale de plus de 45 personnes). Le dernier programme court qui se démarque quant à l'intérêt que les personnes récemment immigrantes lui porte est le certificat en sciences et technologie des aliments (en moyenne 15% d'une cohorte d'environ 150 personnes). Ces programmes se caractérisent par une offre souvent à distance ou selon des horaires atypiques (soir), ce qui correspond bien aux modalités favorables à l'apprentissage tout au long de la vie.

La formation continue non créditée permet de perfectionner des habiletés ou développer de nouvelles compétences au moyen de formations courtes de quelques heures à quelques jours, sanctionnées par des unités d'éducation continue (UEC). Fortement appuyées sur les besoins du marché du travail, elles relèvent de la DGFC ou des différentes facultés et elles peuvent contribuer aux activités de perfectionnement obligatoires des ordres professionnels. À chaque année, environ 50 personnes détenant la résidence permanente s'inscrivent à ce type de formation, mais elles ne constituent que 1 % des effectifs étudiants totaux.

À l'automne 2019, l'Université Laval lançait deux nouvelles initiatives arrimées à l'apprentissage tout au long de la vie : l'offre de nanoprogrammes et l'Académie de transformation numérique. Le nanoprogramme consiste en une formation intensive de 90 ou 135 heures qui porte sur un sujet de pointe comme les chaînes de bloc, le cannabis et les dépendances ou encore les milieux humides¹⁴⁸. L'Académie de transformation numérique a été développée en partenariat avec le Gouvernement du Québec. Elle vise à accompagner les organisations dans leur processus d'adaptation aux nouvelles réalités du numérique au moyen de formations adaptées et développées avec elles¹⁴⁹. Les nanoprogrammes acceptent les inscriptions individuelles, alors que l'Académie de transformation numérique offre ses formations d'abord aux organisations, quoiqu'elle puisse s'ouvrir aussi à l'occasion à des cohortes publiques. Par ailleurs, les deux formations se recoupent, l'Académie de transformation numérique offrant notamment un nanoprogramme sur la communication accessible en cohorte. Il sera intéressant d'analyser le

¹⁴⁸ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/nanoprogrammes>. Consulté en mai 2020.

¹⁴⁹ <https://transformation-numerique.ulaval.ca>. Consulté en mai 2020.

profil des personnes qui s'inscriront à ces nouveaux programmes, y compris les personnes d'origine étrangère.

La qualification professionnelle peut aussi signifier de s'inscrire à l'offre régulière de formation de l'Université. Les données relatives à la fréquentation de nos programmes réguliers par les résidentes et résidents permanents ont été présentées dans les premières parties de l'avis. Même si nous sommes incapables de l'estimer, il est vraisemblable que certaines et certains d'entre eux aient entrepris des études universitaires dans un objectif d'apprentissage tout au long de la vie, pour obtenir un premier diplôme ou un premier grade, ou pour pallier l'absence de reconnaissance d'un diplôme acquis à l'étranger. La Politique de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires de l'Université et le Règlement des études font en sorte de faciliter l'intégration des personnes immigrantes hautement qualifiées à un programme régulier. En vertu de ces règles, une partie des crédits d'un programme suivi ailleurs peut être reconnue, accélérant l'obtention d'un diplôme québécois pour les personnes qui choisiraient cette voie.

En ce qui concerne particulièrement les professions réglementées, plusieurs obstacles se dressent devant la reconnaissance des diplômes acquis à l'étranger à moins d'avoir acquis ce diplôme d'un pays avec lequel le Québec a une entente de reconnaissance mutuelle comme la France. La reconnaissance des acquis et la requalification des personnes immigrantes dans ce contexte sont normalement pris en charge par les ordres professionnels¹⁵⁰. L'Université offre un programme d'insertion dans les ordres professionnels qui s'adresse aux personnes formées à l'extérieur du Québec ainsi qu'aux personnes dont la formation universitaire réalisée au Québec ne répond pas aux exigences d'un ordre. L'organisme d'accréditation doit d'abord procéder à l'analyse de la formation et établir les conditions d'accès à l'exercice de la profession. La porte d'entrée se fait donc par l'intermédiaire de l'ordre¹⁵¹. L'Université de Sherbrooke et l'Université de Montréal offrent des passerelles de qualification professionnelle à personne immigrante ou en processus d'immigration en partenariat avec l'Ordre des psychologues du Québec et l'Ordre des pharmaciens de Québec, respectivement¹⁵². De telles ententes exclusives n'existent pas à l'Université Laval. Par contre, certains cheminements particuliers ont été développés pour l'accès à un titre professionnel. À titre d'exemple, la Faculté des sciences de l'administration offre deux

¹⁵⁰ Cette information émane de la Direction générale de la formation continue. Le criblage de quelques sites web d'ordres professionnels nous a permis de prendre la mesure des processus qui sont complexes.

¹⁵¹ <https://www.ulaval.ca/admission/preparez-votre-dossier/programme-dinsertion-dans-les-ordres-professionnels>, Consulté en avril 2020.

¹⁵² Un diplôme supérieur spécialisé de 3^e cycle en psychologie clinique est offert à l'Université de Sherbrooke. Ce diplôme a été créé en partenariat avec l'Ordre des psychologues du Québec, qui permet à des personnes ayant immigré ou étant en processus d'immigration au Québec d'avoir accès au permis de l'Ordre. Ces personnes doivent avoir complété des études universitaires en psychologie à l'extérieur du Canada.

<https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/576/diplome-detudes-superieures-specialisees-de-3e-cycle-en-psychologie-clinique/> Consulté en avril 2020. L'Ordre des pharmaciens a conclu avec l'Université de Montréal le même type d'entente en vue de l'offre d'une formation d'appoint à l'intention des pharmaciens formés à l'étranger. <https://admission.umontreal.ca/programmes/qualification-en-pharmacie/> Consulté en avril 2020.

certificats qualifiants au cheminement par équivalence pour accéder au titre de CPA ¹⁵³ qui sont accessibles aux comptables formés à l'étranger. D'autres certificats offerts par cette même faculté, également accessibles aux personnes formées à l'étranger, permettent d'obtenir une reconnaissance professionnelle partielle (Certification avancée en comptabilité et finance/CACF, par le certificat en comptabilité appliquée) ou un titre de reconnaissance de compétences particulières (Gestionnaire canadien des risques/GRM, par le certificat en gestion des risques).

La poursuite d'un programme aux cycles supérieurs peut aussi constituer une avenue pour les personnes qui ne souhaitent ou ne peuvent pas entreprendre un processus de qualification/requalification en refaisant une formation initiale en tout ou en partie, notamment dans le cadre de professions réglementées. Si ces programmes de maîtrise ne donnent pas accès à la profession, ils permettent d'occuper un emploi de qualité, pertinent et relié à la formation initiale¹⁵⁴. On doit noter que le fait de ne pouvoir accéder à un ordre professionnel par la voie de ces maîtrises est objet de frustration si l'étudiante ou l'étudiant est mal informé des conditions d'accès à la pratique.

Formation continue à l'international, pour l'international.

L'Université Laval a élaboré en 2015 le Réseau d'excellence des dirigeantes et dirigeants universitaires en gouvernance et en gestion (Réseau Dg²), en partenariat avec l'Université de Bordeaux. Dg² regroupe les dirigeants de 12 universités provenant de 8 pays (Canada, France, Suisse, Belgique, Brésil, Chine, Colombie, Maroc) qui désirent partager de bonnes pratiques et développer une véritable communauté de pratique entre les membres sur des enjeux de gouvernance et de gestion universitaires. Une École d'été annuelle d'une semaine est notamment organisée, à tour de rôle, par un des établissements membres, suivie par des échanges et des activités de recherche.

Apprentissage tout au long de la vie soutenant le développement des compétences internationales et interculturelles, pour l'ensemble de la population.

Les ateliers de conversation, cours, microprogrammes et certificats de langues étrangères, y compris l'anglais, qu'ils soient offerts par l'ÉLUL, la DGFC ou l'Université du 3^e âge (UTA), constituent un premier exemple de formations offertes par l'Université qui contribuent au développement ou au renforcement de compétences liées à l'international et à l'interculturel, dans un contexte d'emploi ou simplement pour le plaisir.

La Commission, particulièrement son comité-conseil, a constaté que deux programmes courts récemment approuvés par le Conseil universitaire s'inscrivent dans ce même contexte de

¹⁵³ <https://www4.fsa.ulaval.ca/futurs-etudiants/visez-titre-professionnel/devenir-cpa-comptable-professionnel-agree/>

¹⁵⁴ Les programmes de maîtrise en droit ou en actuariat par exemple sont populaires auprès des professionnelles et professionnels formés à l'étranger.

développement de compétences interculturelles et ce, pour des personnes en emploi. Le rapport d'élaboration du certificat en langue et cultures du monde arabe précisait que :

Grâce aux connaissances linguistiques et culturelles acquises dans ce programme, les diplômés œuvrant dans la fonction publique et de nombreux organismes communautaires entreront plus facilement en contact avec les immigrants d'origine arabe, en particulier dans les secteurs de l'éducation, de la santé, du travail social, du droit, de la communication, de l'administration. Dans une perspective de formation tout au long de la vie, le certificat rejoindra des candidats en emploi et le cheminement à temps partiel sera bien adapté à leurs besoins.

Le DESS en sciences des religions s'adresse à des acteurs sociaux (enseignants, gestionnaires, intervenants communautaires, professionnels de la santé, journalistes, etc.) dans un contexte de pluralisme culturel et religieux qui constitue l'un des défis incontournables du vivre-ensemble.

La proposition actuelle repose sur le désir de la faculté de théologie et de sciences religieuses de répondre à un besoin d'approfondissement de la formation exprimé par les enseignantes et enseignants en éthique et culture religieuse en ce qui a trait au phénomène religieux contemporain. Il vise aussi à répondre à un besoin d'information et de formation de différents intervenants et intervenants sociaux et du milieu de la santé, sur les grandes traditions religieuses et sur l'interprétation des phénomènes religieux actuels (extrait de l'avis du comité-conseil au CU).

Les formations en ligne gratuites ouvertes à tous (MOOC) développées à l'Université visent une clientèle large qui peut s'étendre outre-frontière et elles correspondent tout à fait aux grandes lignes de l'apprentissage tout au long de la vie ¹⁵⁵. En date de mai 2020, cinq MOOC avaient été développés, portant respectivement sur : Développement durable, enjeux et trajectoires ; Le Québec nordique : enjeux, espaces et cultures (aussi offert en anglais) ; Le point sur le TDAH : comprendre, soutenir et accompagner les jeunes ; Le management responsable et Commotion cérébrale : prévention, détection et gestion dans mon milieu (aussi offert en anglais).

L'Université du 3^e âge recèle une diversité de formations courtes, sanctionnées par des UEC, qui soutiennent le développement de connaissances et de compétences pertinentes à l'international. Nous évoquons plus haut les cours de langues modernes (anglais, espagnol et italien, qui vont de l'introduction aux ateliers de conversation). L'offre comporte aussi des cours de géographie, d'histoire, d'histoire de l'art, d'arts visuels et de sciences des religions qui s'inscrivent dans la perspective internationale et interculturelle ¹⁵⁶.

¹⁵⁵ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous>. Consulté en avril 2020.

¹⁵⁶ https://uta.ulaval.ca/sites/default/files/UTA/Brochure_UTA_h20.pdf. Consulté en mai 2020. À titre d'exemples, nous soulignons les cours ARV-V003 : Initiation à l'art du pinceau chinois ; GPL-V021 : Présidents vénézuéliens de la période républicaine ; GGR-V012 : Migrants et réfugiés ; HST-V092 : Israël, ses voisins, le monde et nous... ; HST-V116 : Espagne, cultures et civilisation ; SOC-V002 : Des hommes et des femmes qui ont changé le monde ; SCR-V010 : Religions, guerres et paix au Moyen-Orient.

3 Motivations à l'engagement international

Avant d'aborder les conditions propices à une internationalité et à une internationalisation réussies et de formuler ses recommandations à cet égard, la Commission a brièvement examiné les principales motivations qui animent les membres de la communauté universitaire à s'engager vers l'international. En parallèle, et nous l'avons déjà souligné, la vaste majorité des établissements d'enseignement supérieur, y compris l'Université Laval, ont priorisé les questions liées à l'international dans leur plan de développement stratégique. L'importance de se pencher sur les motivations à s'engager dans un projet international repose entre autres sur l'adéquation que l'on peut établir entre la profondeur ou la force de la motivation et la résistance ou la persévérance, voire la résilience, face aux embûches qui pourraient faire avorter un projet, qu'il soit individuel ou institutionnel. Le lien est donc direct entre la motivation et le succès de l'internationalisation.

3.1 Les personnes

3.1.1 Étudiantes et étudiants

Aux trois cycles d'études, les possibilités de mobilité internationale sont, nous l'avons vu, fort nombreuses, le profil international constituant le programme le plus fréquenté. Qu'il s'agisse de mobilité sortante, entrante, diplômante ou non, les expériences vécues à l'étranger enrichissent la formation, tant d'un point de vue personnel et scolaire que professionnel.

Assez spontanément, on suppose qu'un projet de mobilité est motivé par le désir de vivre autrement ou d'étudier et réaliser la recherche autrement. À cela s'ajoute ou se précise le fait que l'expérience de mobilité est le plus souvent reconnue officiellement (mention sur le relevé de note et le diplôme), ce qui peut constituer une carte de visite importante pour l'entrée sur le marché du travail. La valeur que constitue la mobilité internationale réside dans la possibilité de créer et de consolider un réseau, le perfectionnement d'une deuxième ou d'une troisième langue et l'amorce d'un certain rayonnement et d'un réseau professionnel. Certaines personnes peuvent par ailleurs être motivées par la possibilité d'enrichir leur parcours par un projet humanitaire. Finalement, on peut supposer que l'attrait de la découverte d'autres cultures, le désir de se développer comme personne et d'en apprendre sur soi dans un contexte autre peuvent constituer des facteurs de motivation importants.

La Commission a saisi l'opportunité d'approfondir sa compréhension des motivations qui animent les étudiantes et étudiants de l'Université Laval à s'engager dans un projet de mobilité, grâce à la recherche doctorale réalisée par Brigitte Martin, dont il a été fait mention précédemment¹⁵⁷. Elle a adopté la perspective du récit étudiant pour examiner comment se développe un certain cosmopolitisme. Cette enquête ethnologique a pris assise sur 80 entrevues menées auprès de 53 étudiantes et étudiants inscrits au trois cycles, dans une quarantaine de programmes, et engagés

¹⁵⁷ Développement d'un cosmopolitisme, Martin, B. op. cit.

dans un des dix programmes de mobilité offerts par le BI. Ces récits ont été recueillis avant, pendant et à la suite d'un séjour à l'étranger. Son regard s'est posé entre autres sur les motivations sous-jacentes à l'expérience de mobilité.

À travers les récits analysés, elle a pu dégager trois types d'étudiantes et d'étudiants qui se distinguent en matière de noyau-source (caractéristiques, motivations et positionnement), de zone d'expérience et de zone de réflexivité. Sont ressortis les types « ingénu », « maelstromiste » et « cosmopolite » (p. 131-132).

Le type ingénu est mû par un désir d'émancipation et d'autonomie. Sa mobilité est axée sur le développement de sa carrière et l'enrichissement de son curriculum en prévision de son entrée sur le marché du travail. Il est normalement peu attiré et engagé par les causes sociales. Le fait de « sortir de sa zone de confort » présente au départ peu d'intérêt pour ces étudiantes et étudiants, préférant souvent vivre l'expérience internationale avec des collègues de l'Université. La mobilité pendant les études constitue souvent leur première expérience dans un pays étranger. Martin a constaté que le potentiel de mobilité chez ces personnes est limité par les ressources familiales et sociales et qu'il est souvent peu encouragé (p. 179). Des personnes ressources de l'Université jouent donc un rôle clé dans l'émergence de la motivation et la réussite du projet (p. ex. : enseignante ou enseignant modèle au premier cycle, direction de programme, responsable facultaire de l'international, etc.). La reconnaissance qu'apporte la réalisation d'un séjour à l'étranger est un élément significatif qui favorise la persévérance (p. 180).

Le type maelstromiste est motivé par le besoin de voyager pour assouvir une quête d'aventure, de liberté d'apprentissage de soi et de découverte culturelle (p. 132). Ces étudiantes et étudiants peuvent parfois évoquer le désir d'améliorer leur maîtrise d'une langue ou de développer certaines compétences liées à leur domaine d'étude, mais ces motivations seront assujetties à l'attrait du voyage. Les maelstromistes souhaitent sortir de la routine et utiliseront toutes les ressources disponibles pour satisfaire ce besoin d'aventure, souvent avant leur entrée à l'Université (p. 222). Il semblerait que la période de mobilité universitaire corresponde à un moment de leur vie où les engagements personnels et l'insertion professionnelle se renégocient et que le séjour à l'étranger correspond alors à un certain moment de répit (p. 229). Le ou la maelstromiste risque de disperser ses ressources et ses énergies et doit être bien conseillé et encadré par les personnes-ressources de l'Université. Typiquement, les maelstromistes vont utiliser une combinaison de programmes de mobilité (profil international et stage interculturel), vont séjourner dans des pays plus exotiques, pendant une année, voire plus longtemps (p. 230-231).

Le type cosmopolite est, de son côté, animé par une quête de soi pour « s'explorer au diapason d'une passion que peut représenter un projet de recherche, une cause sociale, un art, une langue, etc. » (p. 255). Ces personnes sont attirées par les expériences qui les amèneront à explorer de nouveaux repères, surtout dans une autre culture. Même si les cosmopolites partagent avec les maelstromistes le désir de voyager, ce ne sont pas des globetrotters. La découverte de soi à travers d'autres cultures constitue leur plus grande motivation. Ils et elles testent leurs valeurs (culturelles, politiques, environnementales, etc.) et expérimentent leur nature, et ont la capacité

de se mettre à distance de leurs propres références culturelles pour agir dans le respect de la culture d'autrui (p. 256-257). Ces personnes ne craignent pas la perte de repères et l'engagement à une cause sociale ou humanitaire est plus fréquent chez elles (p. 267).

À travers ces récits, deux axes transversaux viennent colorer la motivation ou semer le doute quant à la réalisation d'un séjour à l'international : la langue (l'anglais) et le soutien familial, et ce, quel que soit le type auquel la personne interviewée appartient. Le choix de la destination est ainsi motivé par le désir de devenir parfaitement bilingue. Par contre, une maîtrise incertaine de l'anglais ou des doutes sur ses compétences langagières peuvent faire avorter un projet de mobilité ou diriger l'étudiante ou l'étudiant vers un pays francophone. Le soutien du milieu et particulièrement le soutien familial est aussi fréquemment invoqué comme élément ayant facilité ou compliqué, voire entravé la mobilité. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant peu encouragé par sa famille à réaliser une ou deux sessions à l'international doit trouver un appui auprès des personnes-ressources de sa faculté ou du BI, particulièrement auprès des directeurs et directrices de programmes.

La Commission note aussi que les motivations qui caractérisent davantage le type ingénu sont plutôt extrinsèques, alors que les maelstromistes et les cosmopolites, à travers un parcours universitaire plus avancé en général (maîtrise et doctorat) sont davantage animés par une motivation intrinsèque, ce qui les rend plus résilients devant les embûches de tous ordres.

Les étudiantes et étudiants internationaux qui viennent à l'Université Laval sont aussi motivés par ce même désir de vivre et d'étudier autrement et par la valeur ajoutée d'une expérience internationale pour l'intégration professionnelle. Ils souhaitent créer leur propre réseau et commencer à établir leur réputation. La qualité de vie et la sécurité sont aussi des incitatifs importants pour choisir l'Université Laval comme destination pour une mobilité diplômante ou non diplômante. Similairement, la question de la langue d'enseignement (sur laquelle nous insisterons dans la chapitre suivant) et le soutien familial colorent les motivations à étudier ici.

Québec International (QI) a fait réaliser à l'automne 2018 une étude visant à connaître les motifs qui ont incité les étudiantes et étudiants internationaux détenteurs d'un Certificat d'acceptation du Québec à venir au Québec et plus particulièrement dans la région de la Capitale nationale et de Chaudière-Appalaches. La Commission a eu la chance d'avoir accès aux résultats de cette enquête et remercie QI de sa collaboration. Un peu moins de 70% des personnes sondées réalisaient des études universitaires (21 % de premier cycle, 26 % de deuxième cycle et 15 % de troisième cycle) et 42 % étudiaient à l'Université Laval. Les principales raisons de venir étudier ici sont :

- La qualité de vie (55 % des répondantes et répondants)
- La qualité de l'enseignement (51 %)
- L'offre de programmes d'études (49 %)
- Les opportunités professionnelles (48 %)
- La culture (44 %)

L'intégration professionnelle à long terme ne constitue pas une motivation prépondérante en général (26 %), mais pour la sous-catégorie des personnes qui estiment probable leur intention de demeurer au Québec, près de 80 % la motivent par les opportunités existantes ¹⁵⁸.

Pour compléter cet aperçu, mentionnons que l'OCDE a énuméré une variété de facteurs économiques et culturels qui modulent la décision d'aller étudier à l'étranger et le choix du pays pour réaliser cette expérience ¹⁵⁹.

- La langue du pays d'accueil et la langue d'enseignement. L'OCDE considère que les pays anglophones ont un avantage à cet égard ;
- La proximité géographique et culturelle du pays d'accueil ainsi que les liens historiques ;
- La présence d'un réseau d'étudiantes et étudiants actuels ou anciens du pays d'origine ;
- Le choix de formations non offertes dans le pays d'origine ;
- La réputation et la qualité de l'établissement ;
- Le coût des études ;
- La reconnaissance des compétences et des diplômes dans le pays d'origine ;
- Les infrastructures et les prestations sociales (p. ex. :assurance-maladie) ;
- Les politiques d'accueil du pays ;
- Les possibilités d'emploi durant et après les études et la valorisation de l'expérience internationale de retour dans le pays d'origine.

Les raisons invoquées par les étudiantes et étudiants en mobilité viendront teinter les motivations et les actions des universités face à l'internationalisation comme nous le verrons.

3.1.2 Corps professoral, personnel enseignant et personnel de recherche

L'engagement du corps professoral, des chargées et chargés de cours ou d'enseignement, et du personnel hautement qualifié qui oeuvrent au sein des équipes de recherche joue un rôle de premier plan dans le succès de l'internationalisation d'une université. Les compétences à développer ou les connaissances à acquérir pour bien intégrer les dimensions internationale et interculturelle à l'enseignement ou à la recherche sont bien décrites dans la littérature. Les motivations qui sous-tendent cet engagement sont nombreuses et souvent intrinsèques. Le choix d'œuvrer en milieu universitaire témoigne d'un premier intérêt marqué à s'ouvrir sur le monde.

¹⁵⁸ Ce sondage, confié à la firme Leger, couvrait beaucoup plus largement les éléments entourant un projet d'études et d'intégration éventuelle au marché du travail dans la région. Les conclusions de cette étude sont que (1) la qualité de vie et la qualité de l'enseignement sont les principales raisons pour venir étudier au Québec ; (2) les activités socioculturelles influent positivement sur l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux, mais il faudrait que les Québécoises et Québécois y participent aussi ; (3) la majorité vont privilégier les réseaux sociaux pour se renseigner sur les activités d'intégration et (4) 7 étudiantes et étudiants sur 10 ont manifesté leur intérêt à rester au Québec s'ils trouvent une opportunité professionnelle dans leur domaine.

¹⁵⁹ OCDE (2005), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264015074-fr>, pp 33-34. Consulté en juin 2020.

La Commission a d'abord examiné cette question sous l'angle des dispositions ou des motivations intrinsèques qui favorisent non seulement l'intégration, mais aussi l'innovation en matière d'intégration des dimensions internationale et interculturelle à l'enseignement et à la recherche. Elle a ensuite examiné les motivations extrinsèques à internationaliser l'enseignement et la recherche ou à y infuser une dimension interculturelle. Elle décrit enfin le rôle que l'Université doit jouer pour soutenir cette motivation.

La section 2.1.4 de cet avis a traité de l'internationalisation des activités universitaires qui émane d'initiatives individuelles portées par des championnes et champions qui puisent leurs motivations de leurs expériences positives d'un point de vue personnel, familial ou professionnel. Ces personnes intrinsèquement motivées partagent certaines dispositions ou postures que le BCEI a colligées lors d'une enquête réalisée en 2003 : souci des autres et de leur culture ; sensibilité et appréciation de l'histoire des autres cultures ; curiosité et intérêt à apprendre des autres cultures ; intérêt à enseigner dans une perspective internationale ; ouverture d'esprit ; volonté d'accepter des informations nouvelles et différentes ; volonté de partage avec les étudiantes et étudiants ¹⁶⁰. Ces dispositions ont été l'objet d'analyse par différents spécialistes de l'internationalisation de la formation supérieure. Ainsi, Sanderson établit un lien entre les connaissances et les compétences spécifiques attendues, notamment dans un contexte d'internationalisation chez soi, et les attitudes qui les caractérisent, lesquelles correspondent à celles énoncées par le BCEI ¹⁶¹.

Ces dispositions et ces attitudes caractérisent les cosmopolites, au sens où Hannerz entre autres l'entend et qui a servi de fil conducteur aux travaux de Brigitte Martin : des personnes bien ancrées dans leur héritage culturel et les savoirs qui en émanent (les racines), et qui manifestent une capacité et un désir de le mettre en relation avec celui de l'autre à l'échelle mondiale (les ailes) (p. 64 de cet avis, citant Martin). Gunesch, cité par Sanderson, estime que le cosmopolitisme embrasse le local et le mondial dans un continuum, introduisant la notion de dynamisme du développement de l'identité culturelle d'une personne. Ce concept permet de prendre la mesure du développement du cosmopolitisme des enseignantes et enseignants ¹⁶². La Commission estime que ce qui précède s'applique tout aussi bien à l'enseignement qu'à la recherche, à l'internationalisation chez soi et à la mobilité professorale, enseignante ou en recherche. Cela alimente aussi la motivation de s'engager vers l'enseignement et la recherche touchant le développement social et humanitaire à l'international. Dans le meilleur scénario, s'implante alors un cercle vertueux où les cosmopolites conçoivent et implantent des activités d'enseignement et

¹⁶⁰ Ces dispositions émanent d'une enquête réalisée auprès de 150 professeures et professeurs et de membres du personnel de bureaux dédiés à l'international par Sheryl Bond, Ed. D. pour le BCEI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549850.pdf>. Consulté en juin 2020.

¹⁶¹ Sanderson, G. (2011). Internationalisation and Teaching in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, vol 30, no 5, 661-676.

¹⁶² Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self, *Journal of Studies in International Education*, 12, 276-307. Gunesch, K. (2004). Education for Cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a Personal Culture Identity Model for and within International Education. *Journal of Research in International Education*, 3, 251-275.

de recherche visant le développement international et l'interculturel, qui, elles, contribuent à façonner et renforcer le cosmopolitisme des membres de la communauté universitaire.

Les chercheurs et chercheuses universitaires, dont les stagiaires au postdoctorat, trouvent une motivation particulière à consolider et étendre leur réseau à l'international, leur offrant des possibilités d'échanges (favorisant aussi les étudiantes et étudiants) et de diffusion des connaissances. La reconnaissance et le rayonnement international des activités professorales en recherche sont par ailleurs des éléments incontournables de l'agrégation et, plus encore, de la titularisation. Ainsi, la promotion dans la carrière constitue un facteur extrinsèque parmi d'autres venant appuyer la motivation intrinsèque à réaliser de la recherche collaborative à l'international.

D'autres facteurs extrinsèques appuient la motivation à s'engager à l'international. Ces facteurs sont généralement d'ordre financier ou symbolique. Tout soutien au développement professionnel des enseignantes et enseignants ou à l'élaboration de programmes (en formation ou en recherche), en temps ou en argent, contribue à renforcer la motivation intrinsèque des actrices et acteurs de l'international¹⁶³. Les facteurs symboliques tels que la reconnaissance de la qualité de l'engagement au moyen de prix ou d'hommages facultaires, institutionnels ou externes doivent aussi enrichir l'éventail de moyens que prend l'Université pour favoriser son internationalisation.

La pandémie de la COVID-19 viendra ébranler au cours des prochaines années des éléments clés de la motivation, tant du côté des étudiantes et des étudiants que du côté des membres du corps professoral, enseignant et de recherche. Comment assurer la vitalité des collaborations et des réseaux ? Comment vivre, étudier, enseigner et faire de la recherche autrement si la mobilité est entravée ? La Commission aura l'occasion de formuler ses recommandations à ce propos dans la section suivante.

3.2 Administration universitaire

Plusieurs organisations vouées au développement international ont réfléchi aux stratégies retenues par les établissements d'enseignement supérieur pour amorcer ou accélérer leur internationalisation. La Commission a retenu un modèle de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui propose quatre stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur : la compréhension mutuelle, les migrations de personnels qualifiés, la mobilisation des recettes, le renforcement des capacités ¹⁶⁴.

¹⁶³ Rumbley, L. E. (Dir) (2020, octobre). *Systemic University Change Towards Internationalisation for Academia in European higher education institutions: an exploratory study*. Erasmus+ Strategic Partnership Project 2019-1-PL01-KA203-065656 SUCTIA. Récupéré de <https://suctia.com/wp-content/uploads/2020/11/SUCTIA-Report-1.pdf>. Consulté en novembre 2020.

¹⁶⁴ OCDE (2005). Op. cit. pp 29-31 .

« **La stratégie basée sur la compréhension mutuelle** a des objectifs politiques, culturels, universitaires et d'aide au développement. Elle ménage et favorise la mobilité internationale des étudiants et des personnels, à la fois nationaux et étrangers, par des programmes de bourses et d'échanges universitaires et encourage les partenariats entre établissements d'enseignement supérieurs. [...] Parmi les pays qui ont adopté cette optique [...] on peut citer par exemples le Japon, le Mexique, la Corée et l'Espagne. Le programme de l'Union européenne Socrates-Erasmus est un autre exemple de cette stratégie.

La stratégie basée sur les migrations de personnels qualifiés a les mêmes objectifs que la précédente mais fait une plus grande place au recrutement de certains étudiants étrangers et vise à attirer les plus talentueux pour qu'ils deviennent des travailleurs du savoir au service de l'économie du pays hôte ou qu'ils renforcent la compétitivité des secteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur de ce pays. [...] Parmi les pays qui ont adopté cette stratégie, on peut citer l'Allemagne, le Canada, La France, le Royaume-Uni (pour les étudiants de l'Union européenne) et les États-Unis (pour les étudiants post-licence).

La stratégie visant à mobiliser les recettes [...] prévoit des services d'enseignement supérieur facturés à leur coût réel ne faisant l'objet d'aucune subvention publique. Comparés aux étudiants nationaux, les étrangers procurent un revenu supplémentaire aux établissements qui sont incités à se comporter comme des entreprises sur le marché international de la formation. [...] Parmi les pays qui ont opté pour cette stratégie figurent l'Australie, le Royaume-Uni (pour les étudiants originaires de pays non membres de l'Union européenne), la Nouvelle-Zélande et les États-Unis (pour les étudiants en pré-licence).

La stratégie fondée sur le renforcement des capacités encourage le recours à l'enseignement postsecondaire étranger, quel que soit le mode de prestation, afin de renforcer rapidement les capacités d'un pays émergent. [...] Cette stratégie est principalement mise en œuvre en Asie du Sud-Est et du Nord ainsi qu'au Moyen-Orient (en Malaisie, à Hong-Kong, en Chine, à Singapour). »

Ces quatre stratégies ne sont pas mutuellement exclusives faisant en sorte que les établissements d'enseignement supérieur, en fonction de leurs objectifs de développement, du contexte politique ou financier ou des opportunités d'alliance mettront en œuvre des initiatives qui caractérisent l'une ou l'autre des stratégies.

Jane Knight a réalisé une analyse fort pertinente des discours et des motifs sous-jacents à l'internationalisation des universités entre 1999 et 2008. Selon elle, les motifs se regroupaient traditionnellement en catégories groupes : universitaire, économique, politique et socioculturel. Au fur et à mesure de la généralisation et de la complexification de l'internationalisation, les motifs sont devenus plus nuancés. En matière de motifs de nature universitaire, elle relevait qu'en 1999, on invoquait, entre autres, le désir d'étendre les horizons universitaires, la recherche de se construire un profil et le statut à l'international, l'atteinte de standards universitaires internationaux. En 2008, l'importance de l'image de marque à l'internationale demeurait. S'y ajoutaient la génération de revenus, le développement de la communauté étudiante et

professionnelle, l'établissement d'alliances stratégiques et la production de nouveaux savoirs ¹⁶⁵. Elle poursuit son analyse en examinant les résultats des enquêtes réalisées périodiquement par l'Association internationale des universités (AIU) auprès de ses quelque 1300 établissements membres¹⁶⁶. Elle rapporte qu'en 2005 et 2009, la principale motivation à s'internationaliser consistait à préparer les étudiantes et étudiants à être interculturellement compétents et à posséder de solides connaissances relatives aux grands enjeux mondiaux. Le renforcement de la recherche et le développement du savoir passait de la deuxième place en 2005 à la quatrième place en 2009, un fait surprenant selon elle, considérant l'importance croissante de la société et de l'économie dites du savoir. Lors des deux enquêtes, la création ou la consolidation d'un profil et d'une réputation internationale arrivait en troisième place, soulignant l'importance pour les universités de se créer une image de marque. Elle précise que cette obsession pour les classements internationaux est relativement récente et que cette tendance était imprévisible il y a seulement quelques années.

La Commission a pris connaissance du sommaire des résultats des 4^e et 5^e enquêtes de l'AIU publiées en 2014¹⁶⁷ et 2019¹⁶⁸. La préparation des étudiantes et étudiants à être internationalement compétents et connaissant des grands enjeux mondiaux se trouve toujours parmi les principales motivations invoquées par les établissements, particulièrement en Asie Pacifique et en Amérique du Nord. L'amélioration de la coopération internationale et le renforcement des capacités apparaissent au premier rang des motivations, une première depuis la première enquête, sauf en Amérique du Nord où l'accroissement de la connaissance et de l'engagement de la population étudiante demeure au premier rang. Parmi les incitatifs extérieurs à s'internationaliser se trouvent le désir de répondre aux besoins du milieu des affaires et de l'industrie, la demande d'établissements partenaires et les politiques gouvernementales. En Amérique du Nord, la génération de revenus par le recrutement international est aussi importante.

L'examen du Plan stratégique 2017-2022 de l'Université et de son Plan d'action en matière d'internationalisation nous permettent de dégager les motivations qui les sous-tendent et qui s'inscrivent dans les grands courants des universités de recherche.

L'objectif 1.2 du Plan stratégique, **Intensifier l'internationalisation**, que nous nous permettons de reprendre ici, se lit comme suit :

« Définir les parcours d'études pour que la mobilité étudiante internationale, la découverte du monde et le contact avec d'autres cultures et savoirs soient accessibles au plus grand nombre.

¹⁶⁵ Knight, J. (2012). Op. cit. pp 32-33.

¹⁶⁶ Les universités membres sont en majorité des universités publiques actives en enseignement comme en recherche, qui offrent des programmes aux trois cycles d'études. Au Canada, sont membres les universités Athabaska, Concordia, McMaster, Memorial, Queen's, Ryerson, Saint Mary's, d'Ottawa, Regina, de Sherbrooke et York.

¹⁶⁷ Egron-Polack, E. & Hudson, R. (2014). 4th IAU Global Survey. Op. cit.

¹⁶⁸ Marinoni, G. (2019). 5th IAU Global Survey. Op. cit.

Accroître le recrutement international et bonifier l'accompagnement, de l'immigration à l'obtention du diplôme, tout en assurant une insertion harmonieuse et prometteuse au marché du travail. Une démarche réalisée en partenariat avec Québec, ville universitaire au potentiel remarquable et hôte de partenaires de premier ordre. Parce que la connaissance change le monde, l'Université Laval facilitera le maillage international et les partenariats mondiaux. »

Les actions envisagées pour y parvenir sont : (1.2.1) Recruter à l'international et attirer les meilleurs étudiantes et étudiants étrangers avec les partenaires de la région de Québec, (1.2.2) Accueillir, intégrer et soutenir les étudiantes et étudiants étrangers dans leur réussite, (1.2.3) Soutenir l'internationalisation des cursus et la mobilité étudiante et (1.2.4) Développer des collaborations internationales structurantes en recherche. L'Université s'inscrit ainsi de manière assez évidente dans les deux premières stratégies de l'OCDE, à savoir la stratégie basée sur la compréhension mutuelle, et, à l'instar de la majorité des autres universités canadiennes, dans la stratégie basée sur la migration de personnel qualifié.

Son Plan stratégique consacre au recrutement sa première action. Nous l'avons vu d'entrée de jeu, la nécessité d'intensifier le recrutement international pour pallier au déficit démographique local et maintenir l'offre de formation s'est imposée dès 2007 et cet objectif demeure en 2020. La consultation réalisée auprès des doyennes et doyens a révélé que toutes et tous considèrent le recrutement international comme hautement prioritaire pour la vitalité et la viabilité de leurs programmes, particulièrement aux cycles supérieurs. Par ailleurs, bien que la contribution des étudiantes et étudiants internationaux aille bien au-delà de leur apport économique à l'établissement et à la région, le financement des établissements universitaires au Québec repose en particulier sur la variation des effectifs étudiants à temps plein (EETP)¹⁶⁹. À cela s'ajoutent différents paramètres de pondération, des incitatifs variés et des mesures de tous ordres. Malgré les changements qui ont prévalu au cours des dernières années dans le financement des universités et leurs impacts à l'échelle des facultés (disparition des primes à la diplomation, disparition du financement de la croissance/décroissance, remplacement des codes CLARDER par le CAFF-classification académique aux fins de financement, financement ciblé, entre autres), le rôle prépondérant des EETP dans le financement fait en sorte que le recrutement international est non seulement attrayant pour les facultés, mais il est nécessaire. Les répercussions qu'a eues la pandémie de la COVID-19 sur le recrutement international témoignent bien de son importance pour la santé financière de notre université. Nous le verrons dans le chapitre suivant, il convient de préciser que la motivation de l'Université Laval à intensifier son recrutement international pour maintenir le financement de ses activités ne s'inscrit pas dans la stratégie de mobilisation des recettes, et ce, malgré les déréglementations des montants forfaitaires supplémentaires exigés aux étudiantes et étudiants internationaux qui se sont succédé depuis 2008 (instaurées par le MEES). La Commission insiste : le recrutement international n'a pas pour seul objectif de générer des revenus pour l'établissement et ses facultés, même s'il joue un rôle important. Il s'agit non seulement de préserver la viabilité des programmes, mais d'assurer leur vitalité.

¹⁶⁹ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles-budgetaire-universites-2019-2020.pdf. Consulté en juillet 2020. À cette date, les impacts de la COVID-19 sur le financement, particulièrement des étudiantes et étudiants internationaux n'étaient pas connus.

Au premier chef, la création d'une communauté vivante et ouverte sur le monde doit constituer la motivation première d'internationaliser notre université. À cet égard, différentes enquêtes ont révélé que la nécessité de préparer les étudiantes et étudiants à œuvrer dans un monde qui fait place à une collaboration internationale et interculturelle accrue se hisse parmi les principales motivations des universités à s'engager dans l'internationalisation de leurs activités. En énonçant son intention de soutenir l'internationalisation des cursus et la mobilité internationale, l'Université Laval s'inscrit dans ce grand courant et adhère aux stratégies d'internationalisation de l'OCDE de compréhension mutuelle et de migration de personnel qualifié. Elle veut promouvoir l'internationalisation chez soi au moyen de partenariats, en accroissant particulièrement les ententes de bidiplomation et par l'intensification de la mobilité sortante. Les alliances stratégiques jouent donc un rôle clé dans l'internationalisation de la formation. Depuis 2007, on voit l'Université s'engager dans de grands partenariats structurants sous forme d'unités mixtes internationales (UMI), de laboratoires internationaux associés (LIA) et de chaires de leadership en enseignement (CLE) et de consortiums divers soutenant surtout la recherche, mais aussi la formation ¹⁷⁰. Le Plan stratégique formule l'engagement à intégrer la formation dans toute entente de collaboration internationale. Jusqu'à présent, la formation et la recherche avaient, dans les faits, évolué en silo, la recherche ayant bénéficié de manière importante de ces collaborations, alors que les retombées pour les étudiantes et étudiants (même à la maîtrise recherche ou au doctorat) ou pour les programmes étaient souvent modestes ou difficiles à cerner.

Il appert que plusieurs facultés sont mobilisées par l'établissement de collaborations internationales ciblées, visant particulièrement l'offre de cheminements bidiplomants, y compris les cotutelles. Celles qui sont déjà engagées dans des partenariats structurants en recherche sous forme de LIA/UMI ou autres en font des leviers de recrutement, de mobilité et de bonification de la formation. Une faculté souhaiterait même voir se développer des satellites de l'Université à l'international, en créant davantage des formations délocalisées avec des partenaires. Tout en reconnaissant l'importance de la mobilité internationale, particulièrement par le Profil international, elles conviennent que d'intensifier cette mobilité constitue un défi de taille.

Les valeurs que s'est données l'Université et sur lesquelles repose son Plan stratégique sont la responsabilité, le respect, le courage, l'intégrité, l'inclusion et la solidarité. Ces valeurs se reflètent dans le processus d'internationalisation qui englobe aussi la responsabilité sociale que veut assumer l'Université, particulièrement au moyen de la coopération humanitaire dans les pays en voie de développement (axe Engagement). On propose de « développer un programme UL sans frontières pour les projets humanitaires et soutenir les initiatives de formation et de recherche en lien avec le développement humanitaire ». Les facultés particulièrement actives dans l'offre de stages interculturels et dans l'élaboration de projets de développement humanitaires ont réitéré l'importance que revêtent ces initiatives.

¹⁷⁰ <https://www.ulaval.ca/international/partenariats-et-collaborations/nos-partenariats-strategiques.html>. Consulté en mars 2020.

Les enquêtes réalisées par l’AIU ont révélé que les universités sont en général motivées par l’établissement de leur image de marque et par leur réputation internationale (grands classements des universités). L’Université Laval ne fait pas exception à la règle. Son énoncé de mission précise l’image de marque qu’elle veut alimenter en misant sur ses forces – particulièrement en développement durable – et son engagement à exceller en enseignement et en recherche. Lorsqu’il est question de réputation internationale, on réfère fréquemment aux classements des universités réalisés par différentes organisations qui publient annuellement leur palmarès. La valeur et l’objectivité de ces palmarès ont été discutées en long et en large, elles ont maintes fois été remises en question, mais ces derniers semblent maintenant incontournables. Le palmarès le plus fréquemment cité est sans doute celui du Times Higher Education (THE) au Royaume-Uni qui évalue environ 1400 établissements d’enseignement supérieur à travers le monde selon différents paramètres pondérés : bibliométrie (39 %), réputation (33 %), environnement d’apprentissage (18 %), ressources budgétaires (2 %) et ressources en recherche (9 %) ¹⁷¹. Depuis les sept dernières années, l’Université Laval a toujours fait partie du premier quintile. Étonnamment, seul le palmarès Macleans réalisé à l’échelle canadienne prend en compte la satisfaction étudiante parmi les indicateurs de performance, pour laquelle une pondération de 10 % est accordée. À cet égard, l’Université se classe au deuxième rang au Canada. On ignore comment la pandémie de la COVID-19 affectera les grands classements internationaux, même si cet effet est transitoire.

Récemment, le THE a développé un autre type de palmarès basé sur les 17 objectifs de développement durable de l’ONU : le THE impact ranking. À l’échelle mondiale, l’Université arrivait en 2020 au 41^e rang sur 768 universités de 85 pays quant à l’ensemble des objectifs ; elle se distinguait particulièrement en ce qui concerne la consommation et la production responsables (objectif 12), l’action climatique (objectif 13), la promotion de la santé et du bien-être à tous les âges (objectif 3) et les partenariats orientés vers les objectifs de développement durable (objectif 17) ¹⁷². La Commission se réjouit qu’un organisme crédible comme THE décide d’évaluer les universités à l’échelle mondiale en fonction de leur comportement éthique pour la planète et que l’Université Laval figure parmi l’élite mondiale à ce chapitre. Les efforts consentis à promouvoir des comportements responsables, à intégrer le développement durable aux objectifs de formation du premier cycle et à promouvoir la santé durable ou l’entrepreneuriat responsable, à titre d’exemples, ont porté fruit. Cette image de marque aura à n’en pas douter des retombées positives sur le recrutement à tous les cycles, à l’international comme à l’échelle nationale. Ce classement d’impact sera sans doute plus résilient vis-à-vis les effets de la pandémie.

¹⁷¹ Le BPEI a réalisé un balisage des 11 principaux palmarès mondiaux et des deux palmarès canadiens. Les indicateurs dont la pondération varie d’un classement à l’autre sont la bibliométrie, la réputation, l’environnement d’apprentissage, les ressources budgétaires, les ressources consacrées à la recherche, la satisfaction étudiante et la présence web.

¹⁷²

https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2020/overall#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined. Consulté en juillet 2020.

4 Risques, défis et conditions favorisant la réussite de l'internationalisation.

L'internationalisation de la formation universitaire comporte une part de risque comme le soulignent les chercheuses et les chercheurs du domaine, et le révèlent les enquêtes successives réalisées par l'AIU dont il a été fait mention précédemment. Il est question de marchandisation et de commercialisation de la formation, d'hégémonie de l'anglais et de perte d'identité culturelle, de perte d'expertise (*brain drain*), d'élitisme dans l'accès, de dévalorisation des autres priorités institutionnelles et de compétition malsaine entre les établissements¹⁷³. La pandémie de la COVID-19 constitue un nouvel obstacle tant pour le recrutement international que pour la mobilité et la création de nouvelles collaborations en enseignement et en recherche. Comment y faire face pour réussir l'internationalisation ? Il importe, pour l'Université, de mettre rapidement en œuvre des moyens de préserver son caractère international et de poursuivre le déploiement de sa planification stratégique en matière d'internationalisation.

4.1 L'internationalisation au gré des modèles économiques

Plusieurs craintes liées à l'internationalisation et au succès de sa mise en œuvre sont d'ordre économique et financier, tant pour les personnes que pour les organisations. Malgré le grand rêve de développer la diplomatie du savoir, ces impératifs doivent être pris en compte. Marijk van der Wende, faisant écho aux quatre stratégies d'internationalisation de l'OCDE, a exploré les défis et les occasions d'internationalisation et proposé quatre scénarios possibles pour l'avenir de l'internationalisation : le réseautage ouvert, le service aux communautés locales, la nouvelle gestion publique et l'enseignement supérieur « inc »¹⁷⁴.

Selon le scénario du **réseautage ouvert**, l'incitatif principal consiste en l'harmonisation avancée des systèmes d'éducation visant à accroître la confiance et la compréhension comme base de la reconnaissance des diplômes. L'internationalisation repose sur un réseautage intensif basé sur la coopération. Les cours de premier cycle sont souvent offerts en ligne et l'anglais est la langue commune. Il valorise la coopération par rapport à la compétition (échanges, mutualité, apprentissage interculturel...) même si dans les faits, les deux coexistent.

Le deuxième scénario, basé sur le **service aux communautés locales**, se développe en réaction à la mondialisation et à l'internationalisation. Devant une opinion publique changeante vis-à-vis des questions d'immigration, d'identité et de sécurité, les établissements peuvent être appelés (voire invités) à se replier sur eux-mêmes et sur les besoins de la communauté locale. Force est de constater qu'en 2020, ce scénario est réaliste, que l'on songe aux changements politiques dont

¹⁷³ Knight, J. (2012). Op. cit. p. 38

¹⁷⁴ Van der Wende, M. (2007). Internationalisation of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade, *Journal of International Education*, 11;274-289.

nous sommes témoins, ici comme à l'international¹⁷⁵. Selon ce scénario, seules quelques universités d'élite continuent à participer aux grands réseaux internationaux, l'état encourageant la formation et la recherche fortement orientées.

Le scénario de la **nouvelle gestion publique** est motivé par les pressions budgétaires accrues et l'application d'outils de gestion qui comprennent des incitatifs financiers¹⁷⁶. Les grandes universités performantes en recherche sont à même d'attirer les meilleurs talents et elles tirent profit d'une déréglementation des droits de scolarité.

La stratégie de **l'enseignement supérieur « inc. »** est soutenue par la libéralisation des échanges et elle repose sur un accroissement du financement privé. Selon ce scénario, les établissements compétitionnent à l'échelle de la planète pour attirer des superstars¹⁷⁷. Il soutient le développement d'antennes à l'étranger et encourage les universités à « franchiser » leur offre de formation. Il semble y avoir un découplage de l'enseignement et de la recherche de façon à ce que les universités se concentrent sur leur mission spécifique. Les grands classements sont rois et l'anglais est prédominant en recherche et aux études supérieures.

L'Université Laval s'inscrit actuellement davantage dans le scénario du réseautage ouvert, le plus favorable à une internationalisation basée sur la coopération comme modèle économique, mais elle doit composer avec les trois autres scénarios, du moins partiellement, au gré des politiques et des époques. Il importe par conséquent que ses orientations soient suffisamment robustes pour traverser des périodes plus difficiles avec résilience, y compris celle que nous traversons actuellement avec la COVID-19.

4.2 Infrastructure de soutien et d'accessibilité

L'infrastructure de soutien dont il est question ici concerne le soutien financier que l'on accorde aux étudiantes et étudiants internationaux et celui que l'on consacre aux mesures

¹⁷⁵ Nous avons en tête l'exemple du Brexit. Aux États-Unis, depuis 2016, les exemples sont nombreux. En juillet 2020, une tentative de l'administration Trump d'imposer aux étudiants internationaux sur place de suivre l'enseignement en présentiel seulement en période de pandémie de la COVID-19 a heureusement été vouée à l'échec devant la levée de boucliers des universités (U.S. Rescinds Plan to Strip Visas From International Students in Online Classes <https://www.nytimes.com/2020/07/14/us/coronavirus-international-foreign-student-visas.html?referringSource=articleShare>. Consulté en juillet 2020. À l'échelle québécoise, les changements proposés au Programme de l'expérience québécoise en 2019, puis révisés en 2020 ont fait réagir les établissements d'enseignement supérieur, étant donné leur impact sur la communauté étudiante internationale et le recrutement à venir. <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/07/2020-07-10-BCI-Communique-Reforme-PEQ-1.pdf>. Consulté en juillet 2020.

¹⁷⁶ Les contrats de performance instaurés au Québec au début des années 2000 qui liaient le financement des universités à l'atteinte de cibles précises en matière de taux de diplomation et de durée des études incarnent les principes de la nouvelle gestion publique.

¹⁷⁷ La mise en œuvre des Chaires d'excellence de recherche du Canada, des bourses doctorales Vanier et des bourses postdoctorales Banting cadre bien dans ce modèle.

d'internationalisation qui touchent l'ensemble de la population étudiante. En absence d'un soutien approprié, le risque est plus élevé que l'internationalisation ne rejoigne qu'une élite, tant locale qu'internationale.

Par ailleurs, la pandémie de la COVID-19 a fragilisé financièrement le réseau universitaire mondial et il est attendu que l'incertitude qui prévaut dure plusieurs mois, voire plusieurs années. La Commission, en formulant ses recommandations en matière de financement, reconnaît qu'elles ne sauraient être applicables dans un horizon rapproché. Elle désire toutefois les proposer pour réflexion, étant convaincue d'une part de leur pertinence, et d'autre part, du fait que le développement de la formation à l'international se réfléchit et s'opère en continu sur plusieurs années.

Les droits de scolarité annuels exigés par les établissements varient grandement selon les pays et à l'intérieur d'un même pays (annexe 5). Au Canada, ils étaient estimés en moyenne, en 2019, à un peu plus de 7000 \$ (pour un programme de grade) pour les Canadiennes et Canadiens (fourchette entre 2500 \$ et 9700 \$). Réglementés par le MEES, les droits de scolarité au Québec étaient estimés pour l'automne 2019 à 2544 \$ (84,80 \$ par crédit), ce qui place le Québec parmi les états où les droits de scolarité sont considérés comme modérés par l'OCDE¹⁷⁸. Par ailleurs, à l'instar de nombreux pays de l'OCDE, le Québec différencie ses droits de scolarité en fonction du statut de résidence, faisant en sorte qu'un montant forfaitaire est exigé aux personnes d'origine étrangère (hormis la France et la Belgique francophone). Ce montant forfaitaire est significativement plus faible que ce qui est imposé aux États-Unis, en Australie ou dans le Canada hors du Québec. Par ailleurs le Québec en général et l'Université Laval en particulier recrutent principalement dans la francophonie, où les droits de scolarité sont faibles et la différenciation modeste.

Certains scénarios de l'OCDE invoqués précédemment reposent sur une déréglementation des droits de scolarité exigés des effectifs étudiants d'origine étrangère, qui va d'un désengagement total de l'état dans le financement des effectifs étrangers à une déréglementation ciblée à l'image de celle qui prévaut au Québec. En sus des droits majorés, une première déréglementation implantée au Québec en 2008 qui ciblait six disciplines au premier cycle permettait aux universités de déterminer un montant forfaitaire supplémentaire facturé aux étudiantes et étudiants internationaux. À partir de 2018, la déréglementation s'appliquait à tout programme de premier ou de deuxième cycle, à l'exception des programmes de formation à la recherche et les personnes déjà exemptées de la majoration forfaitaire¹⁷⁹.

¹⁷⁸ OCDE (2019). Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ? *Education at Glance 2019 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9ce2620-fr>. Consulté en juillet 2020

¹⁷⁹ À partir de 2014, le MEES n'accordait plus la subvention « enseignement » pour les familles disciplinaires visées par la première déréglementation et ne récupérait plus les montants forfaitaires. Avec la déréglementation de 2018, les universités conserveront progressivement (sur une période de trois ans) le montant forfaitaire perçu, mais ne recevront plus les trois subventions du ministère (enseignement, soutien à l'enseignement et à la recherche et terrains et bâtiments). Une allocation de transition temporaire est accordée aux universités afin d'éviter une hausse

Les droits de scolarité différenciés soulèvent une question d'accessibilité à la formation universitaire et peuvent constituer un frein au recrutement international selon le contexte¹⁸⁰. Là où elle a une marge de manœuvre, l'Université a jusqu'à présent toujours limité les hausses de façon à s'assurer un niveau de financement approprié tout en demeurant attractive à l'international compte tenu de son bassin de recrutement principal. L'Université s'inscrit donc dans une logique de recouvrement des coûts (vocabulaire de l'OCDE) plutôt que de mobilisation des recettes (scénario 4 de l'OCDE).

Recommandation 1 : Là où elle a une marge de manœuvre en matière de droits de scolarité majorés et déréglementés, que l'Université poursuive ses efforts pour limiter les hausses au recouvrement de ses coûts afin d'atténuer les impacts sur l'accessibilité à la formation universitaire, prenant en compte son bassin de recrutement dans la francophonie.

En juin 2020, le MEES a publié ses prévisions de l'effectif étudiant à l'université 2019-2028 exprimées en EETP en vue d'émettre des prévisions budgétaires pour les différentes universités au Québec¹⁸¹. Il est prévu que l'effectif étudiant décline jusqu'en 2025, en raison de la situation démographique du bassin de recrutement constitué de la population québécoise âgée de 20 à 24 ans. La décroissance anticipée au premier cycle est de l'ordre de -2,3 %, alors que les effectifs des deuxième et troisième cycles devraient, au contraire, être en hausse jusqu'en 2027. Ces augmentations seraient attribuables à la croissance des effectifs étudiants internationaux. À l'Université Laval, les prévisions du ministère indiquent une hausse des effectifs internationaux en EETP aux trois cycles, bien qu'au premier cycle, cette hausse ne soit pas suffisante pour pallier la baisse des EETP en provenance du Québec jusqu'en 2024. Dans ses prévisions, le MEES n'a pu estimer l'impact qu'aura la pandémie de la COVID-19 sur le recrutement international.

L'apport de la population étudiante internationale aux effectifs totaux au doctorat est en croissance depuis 2009 (figure 1), année qui correspond à l'exonération des droits majorés à ce cycle d'études. Une hausse semblable des effectifs a été constatée en Nouvelle-Zélande qui a implanté une réforme en 2006 comprenant plusieurs mesures liées au financement des études

brusque des droits de scolarité pour les étudiants déjà inscrits. Les universités francophones ont par ailleurs reçu en 2018-2019 une allocation de 7,6M\$ leur permettant de recruter des étudiantes et étudiants internationaux déréglementés dans un programme offert en français. Des montants ont aussi été prévus au budget 2019-2020. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regles-budgetaire-universites-2019-2020.pdf. Consulté en juillet 2020.

¹⁸⁰ Selon une enquête réalisée par le Conference Board du Canada en 2016 auprès de représentants du milieu universitaire québécois et rapportée par l'Institut du Québec, une hausse des droits de scolarité ne semble pas dissuader les étudiantes et étudiants internationaux en provenance de pays anglophones pour qui des droits élevés correspondent souvent à une meilleure qualité, alors que la réalité est différente pour les universités francophones. Kareem El-Assal, en collaboration avec Mia Homsy. *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux. Six propositions pour renverser la tendance au Québec*, Montréal, Institut du Québec, 2017.

¹⁸¹ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-etudiant-a-luniversite/>. Consulté en juillet 2020.

spécifiquement au Ph. D.¹⁸². L'impact d'un allègement financier des droits de scolarité sur le recrutement est direct et immédiat.

Recommandation 2 : Que l'Université Laval maintienne l'exonération des droits majorés au doctorat de troisième cycle afin de soutenir le recrutement international à ce cycle d'études.

Les membres de la Commission ont toutefois soulevé que cette mesure, si elle a démontré son efficacité et ses retombées positives au doctorat, pourrait nuire aux efforts de recrutement à la maîtrise, bien que les données du BPEI démontrent que la hausse des effectifs au doctorat ne s'est pas accompagnée d'une baisse à la maîtrise. La Commission reconnaît qu'il n'est pas envisageable financièrement d'élargir le programme d'exonération des droits majorés à l'ensemble des programmes de maîtrise. Elle garde cependant à l'esprit que 30 % des étudiantes et étudiants internationaux diplômés de la maîtrise poursuivent au doctorat à l'Université, selon les données du BPEI. Il nous semble opportun de consentir à un investissement ciblé à la maîtrise recherche dans la perspective de faciliter le recrutement au doctorat.

Il est attendu que la stratégie internationale de l'Université établira vers quels pays elle portera ses efforts de recrutement. Nous avons vu que le recrutement international à l'Université Laval émane de la France (exonération de facto) et de l'Afrique francophone. Un éventuel programme d'exonération de droits majorés à la maîtrise devra s'inscrire dans cette stratégie. L'Université pourra intensifier ses efforts de recrutement vers les régions déjà bien représentées ou pourra décider d'explorer de nouveaux marchés. La Commission recommande de porter une attention particulière aux régions du monde pour lesquelles les barrières financières d'accès à la formation universitaire sont bien connues, dans une perspective de solidarité Nord-Sud. L'exonération pourrait par ailleurs être jumelée à des programmes de bourses internationales (programme de l'AUF par exemple).

Recommandation 3 : Que l'Université examine la possibilité d'offrir un certain nombre de bourses d'exonération des droits majorés à la maîtrise recherche. Ce programme devrait s'inscrire dans la stratégie internationale de l'Université dans un esprit de solidarité Nord-Sud.

L'accessibilité aux études passe invariablement par un financement approprié des étudiantes et étudiants. Il s'agit d'un vaste chantier que la Commission ne pourra qu'effleurer ici. On estime qu'au premier cycle, il en coûte entre 32,000\$ et 34,000 \$ pour une année d'étude à Québec pour les étudiantes et étudiants internationaux qui paient pleine scolarité, laquelle varie entre 10,000 \$ et 11,000 \$ (pour 15 crédits à l'automne 2020). Aux cycles supérieurs, ce montant est estimé à près de 30,000 \$ comprenant les droits de scolarité majorés d'environ 7,600 à 7,800 \$ (pour 12 crédits), alors qu'il est estimé à 16,500 \$ lorsque l'on bénéficie de l'exonération.

¹⁸² OCDE (2017). Réforme de frais de scolarité et mobilité internationale. *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, no. 51, avril 2017. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/8351e555-fr.pdf?expires=1595515086&id=id&accname=guest&checksum=B08789F6857013526C17AB29098D1BBE>. Consulté en juillet 2020.

Le Bureau des bourses et de l'aide financière (BBAF) a colligé dans son site web toutes les sources possibles de financement des études offertes accessibles aux étudiantes et étudiants internationaux¹⁸³. On y retrouve facilement les différents programmes de bourses et possibilités de rémunération à travers les emplois sur le campus. La version anglaise du site est à parfaire, bien que l'information y soit complète. Parmi les éléments qui ont retenu l'attention de la Commission se trouve le programme de bourses Citoyennes et citoyens du monde – volet excellence et volet engagement, qui ciblent le recrutement international à la maîtrise et au doctorat. Le volet excellence remplace le programme offert de bourses d'excellence à la maîtrise pour étudiants internationaux (BEM), alors que le volet engagement remplace la partie « étudiants étrangers » du programme de bourses de leadership et de développement durable. Il de nouvelles opportunités de bourses. La reconfiguration du programme et sa nouvelle appellation pourraient contribuer à son prestige et favoriser l'engagement philanthropique de partenaires externes.

Les sources de financement possibles sont nombreuses et variées, particulièrement aux cycles supérieurs. Par ailleurs, les facultés, les programmes et les directrices et directeurs de recherche jouent un rôle clé dans le recrutement et le financement des études par leur proximité avec les candidates et candidats potentiels. Ils sont aux premières loges en ce qui concerne l'offre de bourses de recherche, de postes d'auxiliaire de recherche et d'enseignement et connaissent les bourses soutenues par des donatrices et donateurs avec qui ils ont établis des liens privilégiés. Depuis plusieurs années, on souligne le besoin de rendre le financement plus visible, personnalisé et attrayant sous la forme d'une offre groupée (« package » financier), à l'instar des pratiques adoptées par de nombreuses universités au Québec et au Canada. Cette offre groupée devrait comprendre les différentes mesures soutenues à l'échelle institutionnelle (bourses de réussite de la FESP, programme d'exonération des frais majorés, à titre d'exemples) et celles qui émanent des facultés, y compris l'offre de bourses de recherche et les assistanats de recherche et d'enseignement. L'offre groupée devrait aussi mettre en lumière les montants que l'Université consacre annuellement au soutien financier aux études, en spécifiant les montants auxquels les étudiantes et étudiants internationaux ont accès. C'est souvent à l'occasion de congrès ou de séminaires à l'étranger que les membres du corps professoral recrutent des étudiantes et étudiants internationaux au sein de leur équipe de recherche. Une trousse d'information concernant l'offre financière groupée devrait leur être transmise afin de faciliter leurs initiatives de recrutement. À cette offre s'ajoutera, le cas échéant, le financement émanant du directeur ou de la directrice ainsi que du centre de recherche. La diffusion et la valorisation de l'offre groupée doit résolument appuyer la stratégie de recrutement international de l'Université.

Recommandation 4 : Que l'on mette en valeur le soutien financier aux études en le présentant par offre groupée. Que le VREAE et le VRAEIS, par l'intermédiaire des bureaux pertinents placés sous leur responsabilité, offrent un appui logistique aux facultés dans l'élaboration et la diffusion de leur offre groupée.

¹⁸³ <https://www.bbaf.ulaval.ca/bourses-detudes/etudiants-etrangers/resume-financement-etudiants-etrangers/>. Consulté en juillet 2020.

Les étudiantes et étudiants internationaux ont accès à un nombre très limité de programmes de bourses d'excellence en recherche offertes par les gouvernements provincial et fédéral. La FESP, avec le soutien du BBAF, a la responsabilité d'examiner les candidatures et de recommander les meilleurs dossiers aux programmes Vanier (bourse doctorale), Banting (bourse postdoctorale) et PBEEE (Programme de bourses d'excellence pour étudiants étrangers). Bien que nos taux de succès soient satisfaisants à ces concours, le nombre de personnes financées au final demeure faible. Par contre, le travail réalisé par la FESP permet de dresser une liste des candidatures méritantes qui pourraient être priorisées lors de l'attribution de bourses institutionnelles ou facultaires (différentes bourses offertes par l'intermédiaire de la FUL à titre d'exemple). Les bourses Citoyennes et Citoyens du monde ont certes été conçues pour favoriser le recrutement. Quelques bourses du volet excellence pourraient cependant être utilisées pour soutenir les meilleures candidatures identifiées par la FESP, même si ces étudiantes et étudiants ont commencé leur programme.

Recommandation 5 : Que les meilleurs dossiers de candidatures internationales identifiés par la FESP lors des concours Vanier, Banting et PBEEE mais non retenus par ces programmes soient priorisés pour l'attribution de bourses institutionnelles.

Les possibilités de financement dans les programmes de formation à la recherche sont plus nombreuses que celles qui sont offertes au baccalauréat et à la maîtrise professionnelle. Ces programmes font aussi l'objet d'une déréglementation, comme nous en avons fait mention. En contrepartie de la perte du financement des volets enseignement, soutien à l'enseignement et à la recherche et entretien des terrains et bâtiments, le MEES versera aux universités francophones une allocation visant le recrutement d'étudiantes et étudiants déréglementés inscrits dans des programmes offerts en français.

Recommandation 6 : Qu'une partie de l'allocation gouvernementale versée pour favoriser le recrutement dans les programmes déréglementés soit consacrée à la mise en œuvre d'une offre de bourses de recrutement au baccalauréat et à la maîtrise professionnelle. Que soient priorisés les étudiantes et étudiants ne bénéficiant pas de l'exonération des frais majeurs.

L'Université a placé le soutien de la mobilité internationale parmi les priorités de sa planification stratégique. Tant les associations étudiantes que les doyennes et doyens consultés ont souligné que le financement est un des principaux obstacles à la mobilité (non diplômante sortante), et ce, malgré l'existence de plusieurs programmes, institutionnels ou gouvernementaux. Récemment, l'Université a consacré un volet du programme Citoyenne et Citoyen du monde au soutien de la mobilité sortante au troisième cycle, grâce à l'appui d'un partenaire, la Fondation Famille Choquette. Il apparaît à la Commission que l'engagement philanthropique est actuellement une avenue à encourager pour soutenir la mobilité sortante. L'Université a développé des partenariats de diverses natures, ici et à l'étranger. Un certain nombre de bourses pour des séjours de durées variables pourrait être prévu dans ces ententes de partenariat. Finalement, les grands projets structurants de l'Université constituent des véhicules de choix pour promouvoir la mobilité sortante.

Recommandation 7 : Pour favoriser la mobilité sortante non diplômante, que la philanthropie, des partenaires locaux et internationaux choisis et les grands projets structurants de l'Université soient utilisés comme leviers de financement.

La mobilité sous toutes ses formes et particulièrement la mobilité étudiante sera lourdement affectée par la pandémie de COVID-19 au cours des prochains mois, voire des prochaines années. Il sera important que les montants que l'Université dédie aux échanges, aux ententes de mobilité étudiante et au soutien des étudiantes et étudiants en mobilité soient à nouveau disponibles lors du processus d'ouverture des frontières.

Recommandation 8 : Que les montants que l'Université attribue à la mobilité étudiante soient rapidement rendus disponibles lors du retour vers une situation plus favorable aux déplacements internationaux.

4.3 Maîtrise d'habiletés et de compétences

Le succès d'une formation internationale et interculturelle nécessite la maîtrise de diverses habiletés et de compétences développées en amont de l'entrée à l'Université ou qui doivent se parfaire durant le parcours universitaire curriculaire ou extracurriculaire. La Commission s'est penchée sur trois types de compétences transversales qui lui sont apparues essentielles : les compétences langagières¹⁸⁴, les compétences numériques et les compétences interculturelles.

4.3.1 Compétences langagières

Dans sa mission, l'Université Laval se définit comme chef de file de la francophonie. Elle adoptait en 2004 sa Politique sur l'usage du français à l'Université Laval, qui témoigne de sa « volonté de valorisation et de promotion de langue française comme moyen de production, de diffusion et de rayonnement de la culture scientifique, artistique, littéraire et professionnelle »¹⁸⁵. Cette politique permet non seulement de camper la langue française comme langue d'usage des membres de la communauté universitaire, mais elle s'assure de la qualité de la langue parlée et écrite. Les pages web promotionnelles de recrutement international mettent en valeur le fait que choisir l'Université Laval, c'est choisir étudier en français au Canada. En faisant valoir son caractère francophone en Amérique du Nord, elle bénéficie d'un avantage concurrentiel dans une perspective où les compétences à acquérir pour quiconque désire travailler ou interagir à l'international reposent sur la connaissance de trois langues, idéalement, et de deux au minimum.

¹⁸⁴ La CADEUL a déposé à l'hiver 2020 son Avis sur la langue d'enseignement à l'Université Laval et formule dix recommandations qui visent à assurer la vigueur et la qualité du français. Elle fait aussi part de son inquiétude face à la place que pourrait prendre l'anglais dans l'enseignement.

Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (2020). *Avis sur la langue d'enseignement à l'Université Laval*. Caucus des associations étudiantes, CADEUL. Québec : Université Laval. 31 p. https://cadeul.com/wp-content/uploads/2020/02/CAE_20_01_24_Avis_langue_enseignement_UL.pdf. Consulté en août 2020.

¹⁸⁵ https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique_usage_du_francais.pdf. Consulté en août 2020.

L'Université Laval offre un environnement de formation et d'immersion exceptionnel et dispose de ressources pour favoriser le développement des habiletés langagières et l'exploration culturelle. Il s'agit d'un levier de recrutement exceptionnel.

Il importe que les personnes que l'on recrute maîtrisent déjà le français ou qu'un processus de francisation soit entrepris en amont de la poursuite des activités du programme. Déjà, le français est la langue maternelle de 62 % des étudiantes et étudiants internationaux (donnée de 2018-19) : 73 % au premier cycle, 62 % au deuxième cycle et 44 % au troisième cycle. Tout en réaffirmant l'importance de la maîtrise de la langue française, peu importe le cycle d'études, la Commission est consciente que la réalité des études supérieures et le contexte d'internationalisation ont permis à d'autres langues que le français à faire leur place à l'Université Laval, particulièrement l'anglais.

Au premier cycle, la connaissance approfondie du français est incontournable pour la réussite du parcours universitaire, et ce, dès le départ. La population étudiante internationale dont le français n'est pas la langue maternelle est hétérogène, allant d'une personne ayant peu ou pas de notions à celle qui bénéficiera d'une simple mise à niveau qui pourra se réaliser de manière simultanée aux activités de son programme. La Commission constate que l'offre de francisation ou de perfectionnement en français de l'Université couvre bien tous les besoins. Un plan de formation en immersion française comprenant des cheminements types est proposé, en versions française, anglaise et espagnole (les versions anglaise et espagnole du site web comportent toutefois certaines informations en français)¹⁸⁶. De tels plans d'immersion sont aussi proposés ailleurs au Canada et dans le monde. Dans les institutions anglophones, les étudiantes et étudiants s'inscrivent à une année préparatoire : les *Foundation Year Programs*. Ces programmes couvrent plus largement que la mise à niveau linguistique et comprennent dans plusieurs cas des cours de connaissances générales ou de mise à niveau disciplinaire. Cette année préparatoire orientée vers l'apprentissage de l'anglais fait partie intégrante de la stratégie internationale de l'Université de Calgary *Becoming a Global Intellectual Hub* et jouit donc d'une belle visibilité¹⁸⁷. À l'Université Ryerson, le *ESL Foundation Program*, développé par la *Faculty of Arts*, en collaboration avec la *Cheng School of Continuing Education* et le *Department of Languages, Literatures and Cultures*, est offert par le *Real Institute*. Cette structure a l'avantage de regrouper au sein de l'institut les étudiantes et étudiants inscrits au programme, offrant un milieu spécifique d'apprentissage et créant un sentiment d'appartenance en amont de leur admission définitive dans un programme disciplinaire. Offrant un encadrement serré et personnalisé, le programme perçoit des droits de scolarité élevés, variant de \$23,650 à \$39,900 pour l'année selon le parcours¹⁸⁸. Comme dernier exemple, la Commission a retenu l'année préparatoire de l'Université de Toronto qui propose trois cheminements, dont un cheminement axé sur l'apprentissage de l'anglais et de

¹⁸⁶ <https://www.ulaval.ca/futurs-etudiants/planifiez-vos-etudes/soutien-lapprentissage-du-francais/plan-de-formation-en-immersion-francaise>. <https://www.ulaval.ca/en/future-students/plan-your-studies/french-language-learning-support/french-immersion-study-plan>. <https://www.ulaval.ca/es/futuros-estudiantes/planifique-sus-estudios/apoyo-para-el-aprendizaje-del-frances/plan-de-formacion-en-inmersion-francesa>. Consultés en août 2020.

¹⁸⁷ <https://www.ucalgary.ca/research/files/research/becoming-a-global-intellectual-hub.pdf>. Consulté en août 2020.

¹⁸⁸ <https://www.ryerson.ca/programs/undergraduate/esl-foundation/>. Consulté en août 2020.

méthodologie (de stratégies) d'études universitaires¹⁸⁹. L'année préparatoire est gérée par quatre facultés. Les droits de scolarité s'échelonnent de \$51 878 à 58 228 \$ pour l'année 2020-21.

L'Université Laval n'a rien à envier à ces établissements en matière d'apprentissage immersif de la langue d'enseignement, mais il serait souhaitable que l'année préparatoire d'immersion en français jouisse d'une meilleure visibilité dans nos communications et que l'on reconnaisse davantage sa notoriété. Par ailleurs, les cours de français suivis dans le cadre de l'année d'immersion ou pour une mise à niveau sont exemptés des droits majorés pour toute personne admise et inscrite à un programme de grade. Cet avantage financier disparaît si un candidat ou une candidate doit réaliser, outre les cours de langue, une scolarité préparatoire de mise à niveau disciplinaire (cours compensateurs) pour être admissible dans un programme (à l'image des *Foundation Years*). Les taux majorés s'appliquent pour ces personnes. Des cheminements types comprenant des cours compensateurs et des cours de français ne sont actuellement pas proposés dans le site internet institutionnel qui présente l'année d'immersion. Idéalement l'année d'immersion ou toute activité de francisation devrait s'arrimer à l'offre d'admission disciplinaire et ce, à tous les cycles.

Recommandation 9 : Que l'on accorde une meilleure visibilité à l'année d'immersion en français dans toutes les communications visant le recrutement d'étudiantes et étudiants au premier cycle. Que l'on développe des stratégies pour appuyer et accroître la notoriété et le prestige de cette année d'immersion en misant sur la qualité de l'enseignement et de l'encadrement offert par l'ÉLUL. Que cette année d'immersion en français soit arrimée à l'offre d'admission et intégrée dans la stratégie institutionnelle d'internationalisation.

Les étudiantes et étudiants engagés dans une année d'immersion en français en amont de la poursuite d'activités du programme doivent pouvoir développer un sentiment d'appartenance. Cela est d'autant plus vrai que, dans les prochains mois, compte tenu du contexte de la pandémie de la COVID-19, l'apprentissage du français devra manifestement se faire à distance. Il est apparu à la Commission que l'ÉLUL constitue non seulement un milieu d'apprentissage, mais aussi un milieu de vie et d'intégration qui devrait être exploité pour développer et renforcer le sentiment d'appartenance à l'Université Laval. Ce faisant l'ÉLUL pourrait être valorisée comme milieu de vie et de rassemblement au même titre que le *Real Institute* de Ryerson.

Recommandation 10 : Que l'on fasse la promotion de l'ÉLUL comme milieu de vie et d'intégration afin d'appuyer le sentiment d'appartenance des étudiantes et étudiants lors de l'année d'immersion française.

L'apprentissage du français nécessaire à la réussite au premier cycle peut se faire dans un autre contexte que par l'année d'immersion : cours intensifs d'été, cours de mise à niveau ou autres. L'ensemble des activités de formation peut être sanctionné par la délivrance d'un certificat ou d'une attestation de microprogramme, mais ce n'est pas toujours possible compte tenu de notre

¹⁸⁹ <https://internationalprograms.utoronto.ca/international-foundation-program/prospective-students/courses/#language-academic-skills>. Consulté en août 2020.

Règlement des études. En outre, plusieurs autres initiatives contribuent à renforcer la francisation et l'immersion culturelle. Il est important de reconnaître de manière plus formelle l'ensemble de la démarche de francisation des étudiantes et étudiants. Cette reconnaissance pourrait prendre la forme d'un complément officiel au relevé de notes, ou faire partie d'éléments à intégrer à un éventuel portfolio international que l'Université pourrait constituer. Les exigences d'admission à plusieurs programmes en ce qui a trait à la maîtrise de la langue française sont parmi les plus basses au Québec (TFI de 441). Cela génère un parcours d'apprentissage plus long vers la diplomation, sans qu'il en soit fait mention de manière explicite. Qu'il s'agisse du parcours d'acquisition du français, de cours de culture ou d'activité d'immersion en français (ou dans une autre langue), tous les acquis linguistiques et culturels devraient être formellement reconnus et valorisés.

Recommandation 11 : Que l'on développe des outils permettant de reconnaître formellement la démarche de francisation d'un étudiant ou d'une étudiante lorsque cette démarche ne cadre pas avec un microprogramme ou un certificat.

Les rencontres que nous avons tenues nous ont permis d'apprendre que quelques ententes paraphées avec des partenaires choisis à l'international prévoient une formation en ligne dans le pays d'origine, placée sous l'égide de l'ÉLUL et qui est réalisée en amont de l'inscription dans un programme. Il ne nous a pas été possible de savoir combien d'ententes de ce type ont été conclues et si elles ont donné lieu à des retombées tangibles en matière de recrutement et de francisation. Même si la portée de cette approche est plus limitée, elle a l'avantage d'assurer une bonne maîtrise du français avant l'arrivée à l'Université, ce qui est certainement avantageux pour les étudiantes et étudiants.

L'Université a mis en place des initiatives liées à l'appui à la réussite au premier cycle, notamment le tutorat par un pair, ouvert à l'ensemble des étudiantes et étudiants du premier cycle, afin de favoriser la réussite de cours réputés difficiles dans le programme. Du parrainage visant à aider les étudiantes et étudiants internationaux à s'installer et se familiariser avec le campus et la ville de Québec est aussi offert par le Bureau de la vie étudiante. L'Université d'Ottawa, une université officiellement bilingue, offre des cheminements d'immersion en français comme en anglais. Plus de 80 programmes de baccalauréat offrent la possibilité de suivre des cours disciplinaires en français. Différentes modalités d'encadrement et d'appui à la réussite sont offertes par des chargés de cours en français et par des collègues mentors ou des compagnons^{190 191}. Le programme d'immersion de l'Université d'Ottawa diffère à maints égards de l'immersion proposée par l'Université Laval, mais les deux cheminements ont en commun de permettre à une

¹⁹⁰ <https://immersion.uottawa.ca/fr/cours>. Consulté en août 2020. L'encadrement linguistique quasi personnalisé par une ou un chargé de cours a retenu l'attention de la Commission. Cette personne doit assister à chaque cours disciplinaire donné en français. Elle rencontre ensuite le groupe d'étudiantes et d'étudiants en immersion pour voir au développement des habiletés linguistiques liées à la discipline. Aux 3 crédits attribués au cours disciplinaire, trois crédits s'ajoutent à l'encadrement linguistique à titre de cours de français. Cette formule est rendue possible par le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui suivent le cheminement d'immersion à l'Université d'Ottawa. Ce même encadrement est offert aux francophones qui s'inscrivent dans un cheminement d'immersion en anglais.

¹⁹¹ <https://immersion.uottawa.ca/fr/avantages-immersion-en-francais#centre>. Consulté en août 2020.

personne qui choisit d'étudier en français de compléter avec succès son baccalauréat et de devenir parfaitement bilingue. Le programme de tutorat par un pair de l'Université Laval pourrait développer un volet s'adressant aux étudiantes et étudiants non francophones qui entreprennent les cours de leur programme. Il ferait appel à des collègues francophones avancés du même programme. Ce faisant, on favoriserait au premier chef la réussite des cours, mais on permettrait en outre aux personnes engagées dans l'accompagnement de développer une expérience interculturelle, pédagogique et humaine qui pourrait être formellement reconnue.

Recommandation 12 : Que l'on développe un volet spécifique du programme de tutorat par un pair avancé inscrit dans le même programme ou un programme connexe, qui s'adresserait aux étudiantes et étudiants non francophones. Ce mentorat serait formellement reconnu comme expérience interculturelle, pédagogique et humaine dans un éventuel portfolio international.

La maîtrise de l'usage fonctionnel d'au moins une deuxième langue fait partie des objectifs généraux de tout programme de baccalauréat. En ce qui concerne l'anglais, le niveau intermédiaire II (ANL-2020) est nécessaire à la diplomation selon le *Règlement des études*, mais plusieurs directions de programmes ont jugé que ce niveau était insuffisant et ont rehaussé l'exigence de diplomation à la réussite du cours ANL-3010. Plusieurs facteurs sont pris en compte dans la détermination de ces niveaux : nécessité de bien maîtriser l'anglais pour comprendre la littérature compte tenu de la discipline et les exigences de la profession future parmi d'autres. Nos rencontres nous ont permis d'apprendre que ce rehaussement n'est pas problématique pour la grande majorité des étudiantes et étudiants québécois diplômés du Cegep, qui ont déjà une très bonne maîtrise de l'anglais. Par contre, pour plusieurs étudiantes et étudiants internationaux, particulièrement mais non exclusivement les personnes originaires d'Afrique ou d'Amérique latine, la connaissance de l'anglais est beaucoup moins avancée. Elles doivent donc suivre des cours d'anglais non contributaires à leur programme (le nombre de crédits excède les crédits attribués aux activités hors du domaine du savoir), au tarif majoré. La Commission s'est interrogée sur des moyens d'alléger soit le fardeau financier, soit les exigences attendues pour la diplomation. Plusieurs étudiantes et étudiants internationaux possèdent déjà des compétences linguistiques dans au moins deux langues. Sur preuve de la maîtrise d'au moins deux langues attestée par l'ÉLUL, et en fonction du plan de carrière, il pourrait être envisageable de moduler les niveaux d'anglais requis à la diplomation de manière contextualisée. Il s'agirait de mesures d'exception qui pourraient être encadrées par les directions de programmes, le Bureau du registraire et l'ÉLUL.

Recommandation 13 : Que l'on instaure et que l'on balise des mesures de modulation des exigences d'anglais pour les personnes qui maîtrisent déjà deux langues ou plus.

La connaissance ou le perfectionnement d'une langue étrangère, particulièrement l'anglais, constitue soit une forte motivation, soit un frein à la mobilité sortante hors francophonie. Ce constat émane d'entrevues réalisées avec un nombre limité d'étudiantes et d'étudiants engagés dans la mobilité. Nous avons aussi entendu que les exigences linguistiques souvent dictées par les partenaires sont parfois insuffisantes pour assurer la réussite des cours. Il serait utile d'approfondir la question par une enquête auprès des responsables de la mobilité en faculté, des

étudiantes et étudiants et des responsables du BI et de l'ÉUL afin de bien cerner l'ampleur du problème, si problème il y a. Il a été suggéré de bonifier les activités prédépart par l'ajout un cours de préparation à la mobilité, offert exclusivement en anglais, conçu en collaboration avec l'université partenaire par l'ÉLUL et le BI. D'autres mesures pourraient être envisagées, qui ne prendraient pas la forme d'un cours. À titre d'exemple, l'ÉLUL organise des rencontres multilingues qui pourraient être mises en évidence et arrimées aux activités prédépart.

Recommandation 14 : Que l'on s'assure que les compétences langagières dans une autre langue que le français ne soient pas un obstacle à la mobilité sortante, particulièrement au premier cycle. Le cas échéant, que l'on mette en place des moyens pour pallier les lacunes en enrichissant les activités prédépart par des cours ou des ateliers orientés vers la mobilité.

En entrée de chapitre, nous avons identifié l'hégémonie de l'anglais comme un risque associé à l'internationalisation de la formation. Parmi les éléments qui caractérisent l'internationalisation chez soi (section 2.1), il est mentionné qu'elle peut comprendre l'enseignement en anglais utilisé comme lingua franca. Nous avons présenté un survol de la place faite actuellement à l'anglais à l'Université dans ses enseignements, ses règlements et ses politiques. Par ailleurs, de nombreuses voix se sont fait entendre sur la nécessité d'inclure davantage d'enseignement en anglais, particulièrement **aux cycles supérieurs**, et de faire preuve de souplesse à l'admission de candidates ou de candidats non francophones à la maîtrise recherche et au doctorat, mais aussi dans certains programmes de maîtrise professionnelle. L'Agence Campus France répertoriait 1328 formations offertes exclusivement ou en partie en anglais en 2018, un nombre en croissance constante¹⁹². Les formations en anglais sont aussi répandues dans les pays scandinaves¹⁹³. L'ouverture des pays européens à l'anglais comme langue d'enseignement exerce une certaine pression sur l'Université, particulièrement dans le cadre d'ententes de programmes conjoints (cotutelle ou bidualité), selon des témoignages recueillis en faculté. Le contexte linguistique au Québec dicte que l'on fasse preuve de prudence pour protéger une langue française vivante et de qualité, mais aussi d'ouverture et d'audace pour bien prendre sa place à l'international.

En mars 2018, la Table des responsables facultaires des études (TRFE) mettait sur pied un Comité sur la langue dans une perspective de recrutement, de réussite étudiante et d'employabilité des diplômés des cycles supérieurs. Ce comité déposait ses constats et ses recommandations qui furent adoptées par la Table en novembre 2018. À la demande du Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes, la Commission produisait un court rapport dans lequel elle faisait part de ses réflexions et ses commentaires au sujet des propositions formulées par le comité. Nous nous permettons de reprendre dans les grandes lignes les principaux éléments de ce rapport et ajoutons nos propres recommandations.

L'Université doit promouvoir des mesures qui, tout en préservant son caractère et sa mission francophones, lui permettront de s'inscrire parmi les grandes universités de recherche, accessible et attrayante pour la communauté internationale. Les choix qui seront faits en matière de langue

¹⁹² <https://www.campusfrance.org/fr/en-france-on-peut-aussi-etudier-en-anglais>. Consulté en août 2020.

¹⁹³ <https://www.lafactory.ma/etudes-a-letranger-les-bonnes-raisons-detudier-en-scandinavie/>. Consulté en août 2020.

d'enseignement relèvent aussi de la mission sociale de notre institution. Afin d'obtenir une large adhésion de la communauté, les décisions institutionnelles devront s'appuyer sur un portrait de la situation bien documenté, reposant sur des données tant quantitatives que qualitatives. Il serait opportun de profiter de l'évaluation périodique des programmes de cycles supérieurs et de l'Enquête canadienne auprès des étudiants de maîtrise et de doctorat (ECEMD) pour soumettre des questions touchant la langue de formation, les formules d'enseignement et les besoins de diversification des horizons linguistiques à l'Université Laval.

Recommandation 15 : Que les décisions institutionnelles relatives à la langue de formation aux cycles supérieurs, aux formules d'enseignement et aux besoins de diversification des horizons linguistiques s'appuient sur des données quantitatives et qualitatives. Que l'on identifie les meilleurs véhicules pour sonder l'ensemble de la communauté.

La réflexion de l'Université se situe dans le courant actuel de l'internationalisation qui touche l'ensemble des institutions universitaires dans le monde. Cependant, bien que l'Europe francophone offre déjà un grand nombre de programmes de 2^e et de 3^e cycles en langue anglaise afin de faciliter la mobilité étudiante au sein de la Communauté européenne et d'accueillir davantage d'étudiantes et étudiants internationaux, on convient qu'au Québec, et en particulier à l'Université Laval, le français doit demeurer prédominant. Le fait français dans la Ville de Québec et sa région constitue un aspect qui devrait jouer en faveur de l'ouverture souhaitée.

Une offre de formation dans une langue autre que le français n'est pas incompatible avec le renforcement du caractère francophone de l'Université Laval aux cycles supérieurs, par le développement et le soutien d'une offre de francisation variée, proposée sous différentes modalités afin de favoriser l'apprentissage du français. La mise en valeur des parcours en français langue seconde ou étrangère ainsi que des habiletés langagières acquises dans toute autre langue ne doit pas attendre l'implantation de programmes offerts dans des langues autres que le français aux cycles supérieurs. La valeur ajoutée du milieu francophone et de l'acquisition de compétences en français doit être mise de l'avant, soutenue, diffusée et reconnue lors de la diplomation, que ce soit sous forme d'attestation ou autrement. Il doit en aller de même pour les compétences acquises dans d'autres langues.

La définition des exigences des programmes en matière de compétences langagières constitue un enjeu de recrutement, de rétention et de satisfaction pour les candidates et les candidats. Ceux-ci doivent connaître d'entrée de jeu l'ensemble des paramètres pris en compte pour leur admissibilité, leur réussite et ultimement leur employabilité. Par ailleurs, la littérature dans presque tous les domaines exige une connaissance de la langue anglaise. Cette compétence est attendue, quelle que soit la langue d'usage, sans toutefois être systématiquement définie parmi les exigences des programmes.

La Commission comprend que plusieurs programmes ne souhaitent pas imposer une formation en français aux cycles supérieurs. Toutefois, des consignes claires, qui peuvent varier d'un programme à l'autre et qui prennent en compte les réalités et les besoins des facultés devraient être énoncées. Au moment du dépôt du rapport de la Commission, cette information était

lacunaire dans la description de plusieurs programmes de deuxième et troisième cycles. Nous constatons, par ailleurs, que les nouveaux programmes qui sont soumis à l'analyse de la Commission ou de son comité-conseil comportent maintenant l'information relative aux niveaux attendus de maîtrise du français et de l'anglais. Si la maîtrise du français et de l'anglais ne constitue pas une exigence d'admission, il n'en demeure pas moins qu'une bonne maîtrise des deux langues est nécessaire à la réussite des études aux cycles supérieurs. La direction et le comité de programme sont les instances les plus à même d'établir les seuils de réussite, les délais pour atteindre ces seuils et les moyens à mettre en place pour l'atteinte des standards énoncés. Un appui peut être obtenu de l'ÉLUL dans la détermination de ces seuils.

Recommandation 16 : Que lors de la mise à jour périodique des programmes, le Bureau de la qualité des programmes (BQP) s'assure que les exigences linguistiques soient explicitement formulées.

L'Université Laval a implanté depuis quelques années une procédure¹⁹⁴ qui permet la création de cours dans une langue autre que le français, et ce, aux trois cycles d'études. Cette procédure comprend plusieurs balises et prend en compte des événements ponctuels qui justifient l'offre d'un cours dans une autre langue, sans que le cours correspondant ne soit offert en français (p. ex. : la présence d'un professeur invité, l'offre dans le cadre d'une école d'été, etc.). Les facultés et les départements doivent disposer d'une bonne latitude pour créer des cours dans une autre langue que le français. Des balises permettent de s'assurer de la réussite dans ces cours, dont le niveau minimum de compétence langagière exigé pour s'inscrire au cours (établi en collaboration avec l'École de langues). La maîtrise de la langue utilisée par l'enseignante ou l'enseignant est vérifiée et une évaluation portant sur les connaissances acquises dans le domaine de formation (et non sur la maîtrise de l'autre langue) est mise en place. Enfin le droit de faire ses travaux et de répondre aux examens dans la langue de son choix doit toujours rester en vigueur.

L'offre de formation de cours dans une langue autre que le français (hormis les cours de langues) est difficile à repérer, tant dans le site web institutionnel consacré aux études que dans les sites facultaires. Il sera opportun de réfléchir à la visibilité que l'on veut donner à cette offre de formation. En outre, la Commission recommande que le niveau de compétence langagière exigé pour s'inscrire à un cours soit explicite dans la description du cours dans le site institutionnel, sans nécessiter la consultation des plans de cours.

Recommandation 17 : Que l'on s'assure de la visibilité de l'offre de cours dans une autre langue que le français et que les balises et les exigences soient clairement présentées.

La Commission a réfléchi sur le caractère exceptionnel de certains programmes qui nécessiterait que l'on établisse une procédure dérogatoire permettant une offre entièrement bilingue ou

194

https://www.ulaval.ca/fileadmin/DGPC/section_dgpc/Gestion_cours_et_programmes/Processus_pour_creation_dun_cours_dans_une_autre_langue.pdf. Consulté en septembre 2020

unilingue non francophone. En formalisant le processus de dérogation, il devient possible de conserver une vision générale de l'offre de formation bilingue ou unilingue non francophone, le cas échéant. Les membres de la Commission se sont montrés intéressés à contribuer à l'établissement du processus de dérogation.

La dérogation revêt un caractère multidimensionnel qui touche la formation, le recrutement des étudiantes et étudiants ainsi que du corps enseignant. Elle touche aussi l'accès à des réseaux internationaux. Par conséquent, les impacts découlant d'un refus devront être évalués et pris en compte au même titre que les motivations à l'origine d'une demande de dérogation. Il importe de documenter les décisions découlant de l'application des demandes de dérogation afin d'avoir un mode de gestion qui soit rapidement uniforme, de mesurer la satisfaction des étudiantes et étudiants à la suite des changements apportés et de documenter les effets de l'enseignement autre qu'en langue française afin d'inscrire ce virage institutionnel dans un processus d'amélioration continue.

Il importe d'éviter que l'offre d'un programme bilingue ait un effet dissuasif auprès des francophones qui constituent le bassin de recrutement principal de l'Université Laval quant à leur inscription aux cycles supérieurs, étant donné les seuils de compétences qui pourraient être désormais exigés. Cette question ramène l'importance de bien cerner les attentes des étudiantes et des étudiants face à la langue d'enseignement, et de bien les informer. Même si l'on affirme que la possibilité d'étudier et de réaliser l'ensemble des évaluations en français dans tous les programmes est bel et bien maintenue, il demeure que dans de très nombreux cours offerts en français, l'ensemble de la documentation n'est accessible qu'en langue anglaise.

Des cours ou des séminaires peuvent parfois être offerts en anglais, avec l'approbation des étudiantes et des étudiants inscrits, sans que ces activités soient officiellement répertoriées comme cours offerts dans une langue autre que le français. L'anglais peut aussi être la langue d'usage dans certains laboratoires où les étudiantes et étudiants proviennent de tous les horizons. Il est suggéré de rechercher des solutions originales ou de nouveaux modes de prestation pédagogiques donnant accès à une formation bilingue lorsque le programme ne peut dédoubler son offre de formation. À titre d'exemple, il pourrait s'agir d'identifier des personnes en mesure d'animer des échanges dans une langue ou l'autre, par exemple des postdoctorantes ou des postdoctorants qui pourraient ainsi acquérir une expérience en enseignement. Dans tous les cas, il est impératif que toutes et tous soient bien informés des modalités particulières du cours, en amont de l'inscription, sur le plan de la langue, et que des notes de cours de qualité soient accessibles en français et en anglais.

L'Université devra recenser les pratiques actuelles en matière d'enseignement et en faire état de manière transparente : exprimer avec précision les compétences langagières nécessaires à la réussite d'un programme et décrire les modalités linguistiques entourant le déroulement de la formation (langue dans laquelle les travaux sont acceptés, langue d'enseignement, langue des ouvrages de référence, besoins rédactionnels, accommodements, ressources disponibles).

Le recensement des données relatives au nombre d'allophones inscrits aux cycles supérieurs par programme nous a permis d'obtenir un juste portrait de la situation et de cibler les programmes qui pourraient souhaiter offrir un enseignement bilingue ou dans une langue autre que le français. L'Université devra déterminer si ces programmes doivent demeurer des exceptions et s'ils doivent faire l'objet de promotion.

Recommandation 18 : Que l'on établisse une procédure formelle de dérogation relativement à la langue d'enseignement aux cycles supérieurs et que l'on documente l'ensemble des processus, y compris l'offre de formation bilingue ou unilingue non francophone.

Recommandation 19 : Que l'on rende transparentes les compétences langagières nécessaires à la réussite d'un programme et que l'on décrive les modalités linguistiques entourant le déroulement de la formation.

L'ouverture de l'Université à une formation non exclusivement francophone ne doit pas nous faire perdre de vue l'importance d'assurer la francisation des étudiantes et étudiants inscrits aux cycles supérieurs, quel que soit le programme. Outre l'ensemble des cours de français langue étrangère ou de français langue seconde offerts par l'ÉLUL, l'Université a développé une série d'activités permettant aux non francophones de perfectionner leurs compétences en français : les ateliers « Rêver en français », développés par le Département de langues, linguistique et traduction, les ateliers de rédaction et des consultations offerts par la Bibliothèque et les rencontres multilingues sous l'édige de l'ÉLUL¹⁹⁵. Par ailleurs, l'ÉLUL offre chaque année 40 bourses de 500\$ aux étudiants non francophones des 2^e et 3^e cycles, couvrant presque entièrement les frais de scolarité et d'encadrement pour un cours de français langue seconde ou étrangère¹⁹⁶.

La Commission encourage l'Université à poursuivre son soutien à toutes formes d'activités de francisation aux cycles supérieurs et à en faire la promotion. À l'instar de la TRFE, elle recommande d'intégrer une activité d'introduction à la langue française dans la programmation d'accueil des étudiantes et étudiants internationaux aux cycles supérieurs (recommandation de la Table). Nous croyons que cette activité pourrait s'appliquer aux trois cycles d'études et être offerte à distance. L'ÉLUL a développé des outils de formation à distance en français langue étrangère qui pourraient sans doute être mis à contribution.

Recommandation 20 : Que l'offre globale de francisation aux cycles supérieurs, créditée ou non, continue de s'enrichir d'activités diverses, souples et adaptées aux exigences de ces cycles d'études, et que cette offre s'inscrive dans la stratégie d'internationalisation institutionnelle.

La collaboration des directions de programmes, des directrices ou des directeurs de recherche doit être acquise afin de permettre aux étudiantes et étudiants qui le désirent ou qui en font la

¹⁹⁵ <https://www.ulaval.ca/futurs-etudiants/planifiez-vos-etudes/soutien-a-lapprentissage-du-francais>. Consulté en septembre 2020.

¹⁹⁶ <https://repertoire.bbaf.ulaval.ca/bourse/49332/bourses-dappui-a-lapprentissage-du-francais--french-course-bursaries-ete-2020>. consulté en septembre 2020

demande de suivre des cours de français. Cet aspect doit faire partie des éléments de discussion avec les programmes et des éléments du Plan de collaboration de la FESP.

Recommandation 21 : Que le cheminement des études aux cycles supérieurs, tel qu'il est consigné dans le Plan de collaboration de la FESP, laisse une place suffisante pour permettre la francisation des personnes qui le désirent.

Il est suggéré par la Commission de bien mettre en évidence le lien avec l'employabilité et d'ajouter, à la situation observable dans la région de Québec, une description plus complète des compétences langagières nécessaires à une carrière internationale, que l'on soit basé dans la région ou ailleurs dans le monde. La valeur ajoutée des compétences langagières variées pour l'employabilité des finissantes et des finissants doit donc être énoncée de façon explicite.

L'importance de développer des capacités à communiquer dans plus d'une langue pourrait suffire à justifier l'ajout de formations bilingues ou proposées dans une langue autre que le français, afin d'optimiser l'intégration des personnes diplômées des cycles supérieurs dans des emplois de qualité, à la mesure de leurs aspirations.

Recommandation 22 : Que la description officielle des programmes précise les attentes du milieu professionnel en matière de compétences langagières.

Il importe pour la Commission de bien présenter le contexte dans lequel se situe la démarche institutionnelle et réaffirmer la prédominance du français à l'Université Laval. Il s'agira de trouver l'équilibre entre les besoins actuels que nous désirons combler et les valeurs de notre institution. L'angle choisi pour aborder la question de l'enseignement dans une langue autre que le français doit être celui de l'enrichissement et non celui d'une possible érosion de l'usage du français : enrichissement pour les allophones qui pourront développer des compétences en français et enrichissement pour les francophones qui pourront consolider leurs compétences dans des langues autres que le français, notamment l'anglais. Les qualifications des finissantes et finissants devront être évoquées afin que l'avantage de posséder des compétences en langue française occupe une place centrale et que les habiletés acquises deviennent un atout.

Recommandation 23 : Que les campagnes de promotion et de recrutement à l'international ainsi que la stratégie institutionnelle valorisent le fait d'étudier en milieu francophone, qui constitue un atout pour la carrière dans quelque milieu que ce soit.

4.3.2 Compétences numériques

On considère que les compétences numériques correspondent à la capacité de repérer, d'organiser, de comprendre, d'évaluer, de créer et de diffuser de l'information par l'intermédiaire

de la technologie numérique ¹⁹⁷. La Planification stratégique 2017-2022 place résolument le numérique au cœur des priorités institutionnelles, en s'engageant à « doter le campus d'une démarche numérique novatrice vibrant au rythme de la ville intelligente et de la 4^e révolution industrielle, et ainsi offrir des services de pointe et modernes. L'usage du numérique bonifiera l'expérience d'études et de recherche, dans toutes les sphères »¹⁹⁸.

En février 2014, la Commission des études déposait au Conseil universitaire un avis intitulé : La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique¹⁹⁹. Elle attirait l'attention sur le fait que les compétences numériques agissent en transversalité avec les compétences génériques habituelles du domaine intellectuel, méthodologique ou relationnel. Le développement des compétences telles que l'analyse et la résolution de problèmes, les relations interpersonnelles et le travail collaboratif, la création et l'innovation est affecté par l'évolution des outils numériques (avis p. 15). Les recommandations formulées par la Commission en 2014 visaient entre autres à s'assurer que la maîtrise des outils numériques fasse partie intégrante des objectifs des programmes de formation et que les étudiantes et étudiants, de même que les membres du corps enseignant, reçoivent l'appui nécessaire à la maîtrise de ces outils. La Commission misait à l'époque sur une appropriation progressive du numérique.

L'avènement de la pandémie de la COVID-19 est venu bouleverser l'ensemble des pratiques universitaires qui sont devenues tributaires des technologies numériques : migration en un temps record vers l'enseignement en ligne, formation des enseignantes et enseignants qui en exprimaient le besoin, généralisation du télétravail, appropriation de nouveaux outils de communication, etc. L'internationalisation de la formation a été certainement un des secteurs parmi les plus fragilisés, et toute la communauté a dû faire preuve de résilience et d'imagination pour permettre aux étudiantes et étudiants internationaux d'amorcer ou de poursuivre leur cheminement pendant la période où les frontières canadiennes ont été fermées. Même si, au moment de rédiger cet avis, la pandémie sévit toujours, la situation sanitaire reviendra progressivement à la normale. Selon les communications transmises par la direction, il n'est pas envisageable ni souhaitable que l'Université devienne une université à distance. Il est réitéré, et la Commission s'en réjouit, que l'expérience étudiante en présence, sur le campus, fera toujours

¹⁹⁷ Le MEES a proposé en 2019 un cadre de référence de cette compétence qui, selon ce cadre, comporte 12 dimensions : agir en citoyen éthique à l'ère du numérique, développer et mobiliser ses habiletés technologiques, exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage, développer et mobiliser sa culture informationnelle, collaborer à l'ère du numérique, communiquer à l'ère du numérique, produire du contenu à l'ère du numérique, mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés, adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation, résoudre une variété de problèmes avec le numérique, développer sa pensée critique à l'égard du numérique et innover et faire preuve de créativité avec le numérique.
MEES (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. 34 p.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-referance-competence-num.pdf. Consulté en octobre 2020.

¹⁹⁸ Université Laval (2017). *Planification stratégique 2017-2022*. Op. cit.

¹⁹⁹ <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20études/la-formation-a-lere-du-numerique.pdf>. Consulté en septembre 2020.

partie de notre identité. Malgré tout, l'imprégnation du numérique dans nos façons d'apprendre, de faire de la recherche et de travailler aura des effets durables car de nouvelles pratiques auront démontré leur valeur. L'internationalisation chez soi et les curriculums de formation internationalisés feront de plus en plus appel au numérique pour créer et consolider les liens avec les établissements partenaires.

Comment le numérique influence-t-il l'internationalisation de la formation ? Un premier niveau se situe en matière d'appropriation des outils pour la réussite des études, et cette appropriation concerne l'ensemble des étudiantes et étudiants. La population étudiante est hétérogène et si certaines personnes sont numériquement compétentes, d'autres n'ont pas eu l'occasion, pour diverses raisons, de développer ces compétences. Il s'agit donc de s'assurer que la maîtrise du numérique ne constitue pas une première barrière à l'apprentissage. L'initiation et la mise à jour des connaissances en matière de technologie numérique sont assurées par une diversité de moyens, que ce soit sous forme de cours contributives à certains programmes ou d'ateliers offerts par la Bibliothèque ou par certaines facultés. Dès leur admission, l'ensemble des étudiantes et étudiants doivent être informés de l'existence de ces formations et des modalités pour s'y inscrire, si elles ne font pas partie du cursus du programme. Le *Guide pratique pour les étudiants étrangers* développé par le Bureau de la vie étudiante fait mention du cours EDC-4000 ou EDC-7011-Réussir ses études universitaires à l'ère du numérique : rechercher et présenter l'information²⁰⁰. Ce cours est contributive dans quelques programmes. La Commission encourage les directions de programmes à envisager de l'inclure parmi les activités contributives, notamment parmi les cours hors du champ du savoir au premier cycle. Elle les encourage aussi à bien faire connaître auprès de leur clientèle internationale l'existence de toutes les formations accessibles sur le campus.

Recommandation 24 : Que l'information relative à toutes les activités permettant l'initiation et la mise à jour des connaissances en matière d'outils numériques nécessaires à la réussite soit colligée et transmise aux étudiantes et étudiants internationaux, dès leur admission.

L'internationalisation de la formation repose de plus en plus sur le numérique, contexte pandémique ou non. Qu'il s'agisse de permettre à des non-francophones d'amorcer leur francisation à distance, à des étudiantes et étudiants internationaux de commencer leur formation d'ici l'ouverture normale des frontières ou de mettre en œuvre des initiatives de co-enseignement à l'international, le numérique nous offre de formidables opportunités. L'Université Laval a développé une expertise et une capacité d'utilisation du numérique qui la place parmi les leaders dans la formation à distance au Canada²⁰¹. Le Service de soutien à

²⁰⁰ https://www.bve.ulaval.ca/wp-content/uploads/2014/10/Guide_etu_etranger_FR_2019-2021-Web.pdf. Consulté en octobre 2020.

²⁰¹ Le Service de soutien à l'enseignement nous confirmait qu'à l'hiver 2020, 122 programmes et 1100 cours pouvaient être réalisés à distance aux trois cycles. Avec la pandémie, ce sont près de 2000 cours qui ont pu être suivis à distance. En 2018, l'Université Laval était celle qui offrait le plus de cours à distance au Canada. <https://www.tonybates.ca/2018/11/22/which-canadian-university-has-the-most-online-courses-for-credit/>. Consulté en octobre 2020.

l'enseignement propose un ensemble de formations qui permet aux enseignants et enseignantes de tirer le meilleur parti du numérique dans l'innovation pédagogique. Une offre adaptée a été particulièrement populaire au printemps et à l'été de 2020, alors que l'on rapporte que plus de 6000 inscriptions aux différentes formations en technopédagogie²⁰². Des efforts ont été déployés pour assurer la poursuite de la mission d'enseignement en période de confinement et de restriction de la fréquentation du campus. Il importe que les acquis et les nouvelles habiletés développées par le corps enseignant continuent d'être alimentés par de nouvelles formations ou par des formations plus poussées.

Le milieu de l'enseignement en général et de l'enseignement supérieur en particulier est sensible aux questions d'équité, d'accessibilité et d'inclusion en matière d'accès au numérique. L'accès à la technologie n'est pas acquis partout et cette iniquité touche particulièrement les pays du Sud avec qui nous entretenons ou souhaitons entretenir des liens de coopération et de collaboration. La Commission est préoccupée par le risque d'intensifier la fracture numérique entre l'Université et ses partenaires ayant des accès plus difficiles à l'internet et à l'ensemble des technologies numériques de dernière génération. Cette fracture technologique affecte aussi les étudiantes et étudiants sur notre territoire et ailleurs, comme l'a mis en évidence la pandémie de la COVID-19. Il nous apparaît essentiel que toute formation en technopédagogie aborde cette question. Le livre blanc intitulé : *Perturbation dans et par les bureaux de soutien à l'enseignement pendant la pandémie de COVID-19. Innover pour l'avenir de l'enseignement supérieur*, préparé sous l'égide de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA), propose certaines pistes de solutions pour assurer une équité d'accès aux contenus numériques : enregistrements des cours, sous-titrage de vidéos, choix de technologies plus facilement accessibles²⁰³.

Recommandation 25 : Que les formations en technopédagogie considèrent l'adaptation des outils numériques et des pratiques pédagogiques pour l'enseignement à distance à la population étudiante internationale, particulièrement dans un contexte où l'accès à une infrastructure de pointe n'est pas acquis.

La maîtrise des compétences numériques nécessite que l'on sache non seulement comment utiliser les outils les plus courants tels que le téléphone intelligent, la tablette ou l'ordinateur personnel, mais aussi que l'on soit sensibilisé et que l'on connaisse les enjeux plus larges, relatifs à l'intelligence artificielle, aux données massives et aux données ouvertes, à la protection des renseignements personnels, à la propriété intellectuelle, à la fiabilité de l'information, à la censure

²⁰² Discours de la rentrée au Conseil universitaire du 22 septembre 2020. <https://www.ulaval.ca/notre-universite/direction-et-gouvernance/discours>. Consulté en septembre 2020.

²⁰³ Naffi, N., Davidson, A.-L., Snyder, D. M., Kaufman, R., Clark, R. E., Patino, A., Gbetoglo, E., Duponsel, N., Savoie, C., Beatty, B., Wallace, G., Fournel, I., Ruby, I., & Paquelin, D. (2020, août). *Perturbation dans et par les bureaux de soutien à l'enseignement pendant la pandémie COVID-19 : Innover pour l'avenir de l'enseignement supérieur*. Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA). <https://observatoire-ia.ulaval.ca/livre-blanc-perturbation-dans-et-par-les-bureaux-de-soutien-a-lenseignement-pendant-la-pandemie-covid-19-innover-pour-lavenir-de-lenseignement-superieur/>. Consulté en octobre 2020. Ce livre blanc a été rédigé par un collectif de chercheuses et chercheurs, sous la direction de la détentrice de la CLE sur les pratiques pédagogiques innovantes en contexte numérique-Banque Nationale de l'Université Laval, la professeure Nadia Naffi, membre de la Commission.

de l'information entre autres. Si nous voulons préparer nos diplômés et diplômées à œuvrer en contexte international, ces enjeux doivent être abordés et placés en contexte des pratiques, de l'éthique et de la législation d'autres pays en plus du nôtre. L'OBVIA, dont le siège social est à l'Université Laval, regroupe de nombreux partenaires issus des milieux de l'enseignement supérieur et de différents secteurs de la société²⁰⁴. Cet observatoire interdisciplinaire se veut un lieu d'échange et de développement de la recherche qui se développe sous neuf axes : Arts, médias et diversité culturelle ; Industrie 4.0, travail et emploi ; Environnement, villes intelligentes, territoire et mobilité ; Relations internationales, action humanitaire, droits humains ; Éthique, gouvernance et démocratie ; Droit, cyberjustice et cybersécurité ; Éducation et capacitation ; Santé durable ; et COVID-19. Ces thèmes trouvent une résonance à l'échelle nationale, mais aussi à l'échelle internationale. La Commission souhaite que l'on encourage le transfert des connaissances développées par l'OBVIA vers nos programmes aux trois cycles d'études, en les plaçant en contexte international et interculturel, compte tenu du mandat qui lui a été confié.

Recommandation 26 : Que la maîtrise des compétences numériques que l'on souhaite développer comprenne plus largement la connaissance des enjeux sociétaux en contexte international et interculturel. Que des liens soient créés entre les instances dédiées aux études et l'OBVIA afin de faciliter et d'accélérer le transfert des connaissances vers les programmes de formation aux trois cycles.

4.3.3 Compétences interculturelles

Les compétences interculturelles contribuent d'une part à la réussite de l'internationalisation, mais elles en sont aussi le résultat : elles sont intimement entremêlées. Nous avons décrit en introduction de la section 2 ce que les spécialistes entendent par la notion de compétences interculturelles. Tout comme les compétences génériques, elles sont de l'ordre du savoir (conscience culturelle de soi et de l'autre, sensibilité sociolinguistique), du savoir-faire (capacité d'écouter, d'observer, d'évaluer, d'analyser, d'interpréter en minimisant l'ethnocentrisme), et du savoir-être (respect, ouverture, curiosité et découverte valorisant la diversité culturelle vue comme une occasion d'apprentissage)²⁰⁵.

L'internationalité de l'Université (l'état de situation), comme nous l'avons présentée au début de cet avis, témoigne de l'importance qui a été accordée à ce concept au cours des dernières décennies. Toutefois, l'internationalisation (le processus) doit être soutenue par une sensibilité interculturelle pour éviter son instrumentalisation, ce qui fut identifié parmi les risques perçus. Il convient de déterminer dans quelle mesure nous désirons approfondir nos compétences interculturelles et comment les mobiliser, que ce soit dans l'exercice de nos fonctions, dans nos études ou dans la vie quotidienne.

L'article 104 du Règlement des études précise que « tout programme de baccalauréat [...] a pour objectifs de permettre à l'étudiant [...] d'être initié [...] aux questions interculturelles et

²⁰⁴ <https://observatoire-ia.ulaval.ca>. Consulté en septembre 2020.

²⁰⁵ Deardorff, D. K. (2006). Op. cit.

internationales en vue d'un usage diversifié de ses connaissances ». La Commission constate qu'il est actuellement difficile de déterminer comment cette initiation aux questions interculturelles et internationales est intégrée et évaluée dans nos programmes de premier cycle. La Commission constate aussi que le développement des compétences interculturelles aux cycles supérieurs constitue un effet collatéral positif de la formation qu'il serait bénéfique de mieux préciser.

Nous avons cherché un modèle duquel l'Université Laval pourrait s'inspirer et avons retenu le cadre de référence de l'University of Victoria²⁰⁶. Cette université a intégré parmi ses 11 objectifs d'apprentissage généraux deux objectifs pertinents au développement de compétences interculturelles : l'engagement et la compréhension civiques éclairés – du local au mondial et la connaissance et la sensibilité interculturelle. Son cadre de référence se fait explicite quant aux compétences interculturelles que l'on vise à développer au niveau de l'adaptation aux cultures, à la communication interculturelle et à l'intégration des perspectives culturelles diverses²⁰⁷. Elle définit précisément quatre compétences interculturelles alignées au référentiel de Deardorff, c'est-à-dire la motivation interculturelle, le savoir interculturel, la pensée stratégique et les comportements appropriés²⁰⁸.

La Commission invite l'Université Laval à réfléchir sur la direction qu'elle désire suivre en matière de développement des compétences interculturelles et à quel degré de profondeur elle désire s'engager. Cette réflexion serait soutenue par les personnes-ressources de différentes instances de la communauté (Bureau international, DAIF, VREAE, FESP, facultés) et associerait les membres de la communauté interpellés par cette question afin de développer une vision commune.

Recommandation 27 : Que l'Université Laval, sous le leadership du VREAE et du VRAEIS, mette en place un exercice de réflexion sur la direction qu'elle désire suivre en matière de développement des compétences interculturelles aux trois cycles et que l'ensemble de la communauté soit conviée à cet exercice.

Ce premier niveau de réflexion devrait permettre d'établir un seuil minimal de compétences attendues de toutes les personnes ayant diplômé de l'Université Laval. Par ailleurs, plusieurs programmes sont naturellement tournés vers l'international, ayant pour objet d'étude l'international ou les relations interculturelles ou pour objectifs explicites de préparer les personnes à œuvrer à l'international ou en contexte interculturel. Ces programmes et leurs facultés d'appartenance voudront considérer le développement de compétences plus avancées, quel que soit le cycle d'études.

²⁰⁶ La Commission remercie Brigitte Martin du Bureau international qui a partagé des exemples de pratiques exemplaires en matière de développement de compétences interculturelles dans la formation universitaire.

²⁰⁷ https://www.uvic.ca/studentaffairs/assets/docs/CAS_2015_StudentLearningOutcomesandAssessment-NewReferenceGuide.pdf. Consulté en octobre 2020.

²⁰⁸ <https://www.uvic.ca/coopandcareer/career/build-skills/intercultural/index.php>, consulté en octobre 2020.

L'intelligence interculturelle se développe de manière transversale dans tout le curriculum universitaire, mais à l'heure actuelle, il est difficile de déterminer à quel niveau nos programmes permettent d'aborder ou d'approfondir les compétences qui y sont associées. L'étape suivante devrait consister à déterminer quelles activités à l'échelle des cours et des programmes permettent d'aborder ou d'approfondir ces questions. La Commission a retenu comme modèle la démarche entreprise par le comité-conseil sur l'offre de formation en développement durable qui déposait un guide de reconnaissance de l'offre de formation en développement durable, lequel comprenait la liste des compétences clés à développer et une grille d'analyse des cours et des programmes²⁰⁹. Les résultats de cette démarche ont été publiés en 2020 dans les cahiers de l'Institut EDS²¹⁰. La même démarche pourrait être transposée aux compétences internationales et interculturelles. Elle présente l'avantage d'inclure les cours et les programmes aux trois cycles d'études (si telle est l'intention) et de prendre en compte le niveau des compétences développées. Un comité de concertation intersectoriel comprenant des personnes-ressources du VRAEIS et du VRAEAE, y compris la FESP, ainsi que des facultés, centres de recherche ou instituts pourrait encadrer la démarche en proposant d'abord un guide de référence et d'évaluation des compétences interculturelles, puis en accompagnant les facultés dans l'autoévaluation de leurs cours. On ne peut s'attendre à ce que chaque cours d'un programme aborde la question interculturelle, là n'est pas l'intention derrière la recommandation que nous formulons. Celle-ci vise plutôt à estimer la couverture des compétences interculturelles à l'intérieur des programmes.

Recommandation 28 : Qu'une démarche encadrée par un comité de concertation multisectoriel soit entreprise pour identifier les cours et les programmes qui permettent de développer les compétences interculturelles et internationales aux trois cycles.

La Commission reconnaît que la démarche qu'elle propose nécessitera un engagement important de la part des enseignantes et enseignants et de toutes les instances rattachées aux études. Toutefois, en réalisant un exercice structurant de cette ampleur, l'Université pourra afficher l'image de marque d'un établissement accueillant à la diversité culturelle, ce qui constituerait un atout, tant pour le recrutement international et pour son positionnement dans la société. Cette démarche serait congruente avec la définition du cosmopolitisme recherché et renforcerait les efforts et les initiatives prises par l'établissement pour favoriser l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI).

Selon la direction qui sera privilégiée, l'Université devra quand même s'assurer que l'on ait défini ce que l'on entend en matière d'initiation aux questions internationales et interculturelles ainsi que comment et par qui les compétences seront évaluées au premier cycle, afin de répondre aux

²⁰⁹

https://www.ulaval.ca/fileadmin/DGPC/section_dgpc/Directeurs_de_programmes/Guide_reconnaissance_en_DD_VF_02_oct2016.pdf. Consulté en octobre 2020. Un vaste exercice auquel ont participé les directions de programmes et le corps enseignant a permis d'identifier, à la suite d'une autoévaluation, les cours et les programmes permettant de développer des compétences en développement durable et à quel niveau. Ces cours et ces programmes sont maintenant identifiés dans le répertoire de l'offre de formation, dans le site web de l'Université.

²¹⁰ https://www.ihqeds.ulaval.ca/publications/cahiers-de-linstitut/afficher_publication/details/universite-lavals-competence-based-approach-to-identifying-sustainable-development-courses-and-prog/. Consulté en octobre 2020.

exigences du Règlement des études. L'évaluation périodique des programmes révèle que, récemment, les plans d'action des doyennes et doyens comportent des moyens pour s'assurer de l'initiation aux questions internationales et interculturelles. Ceci démontre l'importance que l'on y accorde. La démarche que nous proposons appuierait solidement les facultés dans leur engagement face à cette question.

L'encadrement pédagogique d'une population étudiante culturellement diversifiée, qu'il se situe dans un contexte de cours, de stages ou de formation à la recherche, requiert de maîtriser un ensemble de compétences à l'image de celles que l'on désire voir se développer chez les étudiantes et étudiants. La Planification stratégique 2017-2022 veut promouvoir « le développement des carrières universitaires en encourageant le personnel enseignant et les chercheuses et chercheurs à recourir à la formation continue sur les innovations pédagogiques [...] et accompagner le personnel enseignant et les chercheuses et chercheurs dans leur développement de carrière ». La rencontre des administratrices et administrateurs tenue en août 2019 avait pour thème l'accueil et l'accompagnement des nouvelles professeures et nouveaux professeurs.

La Commission recommande qu'une éventuelle formation offerte aux nouveaux membres du corps professoral comporte un volet sur l'enseignement et l'encadrement pédagogique en contexte interculturel. Elle recommande aussi que, dans un processus de formation continue, une formation similaire soit offerte à tous les membres du corps enseignant, qu'ils soient ou non en début de carrière. Le Service de soutien à l'enseignement (SSE) offre un bouquet de formations, dont « le Plaisir de faire apprendre », mais, à notre connaissance, l'enseignement et l'apprentissage en contexte interculturel ne semblent pas ou peu abordé²¹¹. Par ailleurs, certains centres de développement pédagogique facultaires ou leur équivalent proposent des ateliers qui touchent ce sujet de diverses manières.

La FESP a développé un atelier à l'intention des directeurs et directrices de recherche pour leur permettre de tirer profit de leur relation d'encadrement en contexte interculturel²¹². Les témoignages recueillis, tous enthousiastes, démontrent non seulement l'utilité, mais la nécessité de cet atelier. La Commission encourage l'Université à soutenir la FESP afin qu'elle puisse maintenir cet atelier et développer de nouveaux contenus ou de nouvelles activités.

Recommandation 29 : Que l'encadrement pédagogique en contexte interculturel fasse partie des activités de formation développées par le Service de soutien à l'enseignement (SSE) et que

²¹¹ Le SSE promeut l'approche pédagogique inclusive qui permet de diversifier les méthodes d'enseignement et les stratégies d'évaluation pour les adapter à une population étudiante diversifiée qui peut comprendre la population issue de l'international, mais elle vise surtout les personnes ayant des besoins particuliers.
<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-approche-pedagogique-inclusive>. Consulté en octobre 2020.

²¹² <https://www.fesp.ulaval.ca/webdiffusions-fesp>. Consulté en octobre 2020.

l'ensemble du corps enseignant y ait accès. Que les ateliers développés par la FESP en matière d'encadrement à la recherche en contexte interculturel soient maintenus et enrichis.

4.4 Intégration et ouverture de l'internationalisation ailleurs et chez soi

4.4.1 Mobilité

Depuis les 15 dernières années, le recrutement international (mobilité diplômante) au premier cycle connaît une certaine stabilité en pourcentage des effectifs étudiants totaux (environ 5 %, figure 1), mais elle est en pleine croissance aux cycles supérieurs. Depuis 2017, le recrutement international relève de la DAIF, rattachée au VRAEIS, qui voit aussi à l'élaboration et au renforcement des partenariats internationaux stratégiques.

Le recrutement international s'opère de multiples façons : participation à des stratégies collectives à l'échelle québécoise ou canadienne, à travers des réseaux d'établissements partenaires, par des ententes ciblées avec des partenaires internationaux régies par l'Université à l'instigation des facultés, par les membres du corps professoral pour les cycles supérieurs, etc. La mise sur pied du Pôle régional en enseignement supérieur de la Capitale-Nationale est une initiative récente qui vise à renforcer le pouvoir d'attraction de la région à l'international en mutualisant les forces de la région²¹³.

Les données colligées par le BPEI nous révèlent :

- La popularité de la maîtrise professionnelle ;
- L'importance du recrutement dans les francophonies ;
- La croissance de la place que prennent les cotutelles hors France ;
- L'importance des nouveaux programmes de mobilité sortante de courts séjours ;
- La relative stabilité de la mobilité entrante ;
- La relation privilégiée avec la France en matière de recrutement et de mobilité entrante et sortante ;
- La place qu'occupent les programmes de doctorat parmi les programmes les plus populaires pour la clientèle internationale ;
- La diversité quant aux pays d'origine des étudiants internationaux selon les facultés.

Tous cycles confondus, le recrutement dans les francophonies européennes et africaines est en croissance depuis les 20 dernières années, en nombre de personnes (fig. 6) et en pourcentage des effectifs totaux. Ce recrutement traditionnellement fructueux doit continuer d'être priorisé. Il est reconnu que l'avenir du français comme langue internationale se joue en Afrique, l'Observatoire de la langue française estimant qu'actuellement, plus de la moitié des locutrices et locuteurs sont

²¹³ <https://www.ulaval.ca/notre-universite/salle-de-presse/communiqués-de-presse/communiqués-2018/mise-sur-pied-du-pole-regional-en-enseignement-superieur-de-la-capitale-nationale-la-region-relevera>. Consulté en juillet 2020.

en Afrique et que cette proportion s'accroîtra d'ici 2070 ²¹⁴ ²¹⁵. Il apparaît à la Commission que le recrutement en Afrique francophone doit trouver sa place parmi les priorités de la stratégie internationale de l'Université. Elle recommande aussi que l'on poursuive l'exploration de nouveaux bassins de recrutement francophones ou francophiles. Ce faisant, l'Université réitère l'importance que revêt la langue française dans son identité, en cohérence avec sa mission d'être un chef de file dans la francophonie.

Recommandation 30 : Que le recrutement dans les francophonies et les pays francophiles soit priorisé dans la stratégie internationale de l'Université, notamment les francophonies européennes et africaines.

La Commission n'a pas souhaité se prononcer sur d'autres pays en particulier ou d'autres régions du monde qu'il sera souhaitable de prioriser dans la stratégie institutionnelle : poursuite des actions entreprises en Chine et auprès de certains pays d'Amérique latine et de la Caraïbe, exploration de nouveaux bassins en émergence. Elle relève toutefois l'importance de savoir réagir rapidement devant de nouvelles occasions ou des situations imprévues. Les instances universitaires vouées aux relations internationales et les facultés ont dû réagir rapidement face à la pandémie de la COVID-19 afin d'assurer le maintien et la fluidité des interactions avec les partenaires de même qu'avec les étudiantes et étudiants. Cette souplesse et cette réactivité assurent que l'Université est en mesure de répondre rapidement à de nouvelles occasions qui pourraient être favorables en matière de recrutement.

Les données du BPEI nous ont révélé que le recrutement à partir d'Iran a connu une croissance importante au cours des 20 dernières années, passant de 0,7 % à 3 % des effectifs étudiants totaux (davantage que la Chine). Plus de 60 % des étudiantes et étudiants d'origine iranienne sont à la Faculté des sciences et de génie. Ceci nous révèle que si l'on convient qu'il est stratégiquement incontournable d'établir des priorités à l'échelle de l'Université, les facultés peuvent aussi avoir des bassins particuliers de recrutement. Plusieurs facteurs contribuent à l'émergence de nouveaux bassins ou de bassins spécifiques : collaborations en recherche favorisant la mobilité diplômante et non diplômante, témoignages favorables de diplômés à la suite de leurs études, réseau d'étudiantes et d'étudiants originaires du pays. L'OCDE nous révélait d'ailleurs que la présence d'un réseau d'étudiantes et étudiants actuels ou anciens du pays d'origine constitue une des principales motivations à choisir une destination pour réaliser ses études. Nous ajoutons à cela l'importance d'un réseau similaire au sein du corps professoral, enseignant et de recherche. Ces personnes jouent un rôle clé dans le recrutement, mais aussi pour l'intégration d'étudiantes et étudiants internationaux. Ceci nous ramène au concept évoqué par Filimonova (section 2.1.4)

²¹⁴ http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf. Consulté en octobre 2020. Ce rapport appuie ses prévisions sur les travaux du professeur Richard Marcoux, du département de Sociologie de l'Université Laval et directeur de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.

Marcoux, R. (2018). La place de l'Afrique dans la Francophonie : une question de nombres ?, dans *Questions Internationales*, n° 90, *La documentation française*. p. 113-117.

d'internationalisation « naturelle », émanant des initiatives individuelles ou de plus petite échelle et à l'importance de laisser une certaine place à l'approche ascendante d'internationalisation (bottom up).

Recommandation 31 : Que la stratégie d'internationalisation qui établit les priorités institutionnelles en matière de recrutement soutienne activement les initiatives facultaires compte tenu de leurs bassins de recrutement et de leurs besoins plus spécifiques.

Nous entretenons des liens privilégiés avec de nombreux partenaires, particulièrement en France et dans la francophonie européenne, grâce à des ententes qui encadrent notamment la mobilité non diplômante. Il est attendu que cette mobilité serve de levier de recrutement aux cycles supérieurs. La Commission a constaté que, hormis la France, les principaux pays partenaires de la mobilité non diplômante sont distincts de ceux à partir desquels l'Université recrute. Aussi, nos rencontres nous ont appris que le taux de conversion mobilité-recrutement-inscription est présentement l'objet d'une attention particulière. Il est difficile de garantir à ces candidatures prospectives des bourses d'admission dans un contexte de ressources financières limitées, mais il s'agit tout de même d'une proposition qui doit être envisagée parmi la série d'incitatifs financiers présentés précédemment.

Puisque ces personnes en mobilité non diplômante connaissent déjà l'Université Laval et ses avantages, et qu'elles sont déjà relativement bien intégrées, elles devraient être prises en charge précocement pour leur faire connaître nos programmes de cycles supérieurs et l'offre de bourses groupées, pour les mettre en contact avec les directrices ou directeurs de recherche si une maîtrise recherche est envisagée de même que pour faciliter tout le processus de demande d'admission et d'obtention des permis, lors de leur retour dans leur pays. Des contacts réguliers devraient être maintenus durant l'année ou la session terminale qui précèdent leur inscription, afin de s'assurer de fidéliser leur candidature. Cette démarche se conçoit aisément entre le baccalauréat et la maîtrise. Elle s'applique tout aussi bien entre la maîtrise et le doctorat. Par ailleurs, ces actions doivent être envisagées avec doigté, de manière à préserver les relations avec nos partenaires.

L'Université a peu d'emprise sur les démarches liées à l'immigration, bien qu'il s'avère qu'elles constituent un obstacle important lorsque vient le temps de convertir une offre d'admission en inscription. Les grands réseaux universitaires (U15, BCI ou Universités Canada) jouent un rôle de sensibilisation important face aux autorités gouvernementales aux deux paliers et nous savons l'Université Laval très engagée.

Recommandation 32 : Que les personnes en mobilité entrante non diplômante soit prises précocement en charge par les responsables facultaires et les directions de programmes des cycles supérieurs afin de leur présenter l'offre de formation de l'Université Laval pertinente à leur parcours, les milieux de recherche, l'offre de bourses groupées et les occasions d'emploi étudiant. Que ces personnes soient accompagnées afin de faciliter tout le processus d'admission. Qu'un contact régulier soit assuré durant l'année terminale des études qui précède leur inscription afin d'assurer leur fidélisation.

Un arrimage intercycle entre l'international et nos programmes de maîtrise ou de doctorat faciliterait la mobilité diplômante. L'Université a mis en place des cheminements permettant l'accélération des études dans lequel se trouve le cheminement intégré baccalauréat-maîtrise et le passage accéléré maîtrise-doctorat²¹⁶. Actuellement, ces passerelles intercycles ne s'adressent qu'aux étudiantes et étudiants de l'Université, sauf en de rares exceptions. La Commission recommande que la question de passerelles intercycles fasse l'objet de discussions lors de la mise en place de protocoles d'entente avec les partenaires internationaux. Dans un souci de préserver la valeur des diplômes, il importe de bien encadrer ces passerelles dans un contexte international, comme c'est actuellement le cas à l'intérieur de l'Université : liste fermée de cours permettant la double reconnaissance et approuvée par les établissements partenaires, excellence avérée du dossier scolaire, conditions requises pour un passage accéléré maîtrise-doctorat, le cas échéant. Il reviendrait à l'Université et à ses partenaires de déterminer si ces passerelles s'appliqueraient à des cohortes de stagiaires ou à des individus.

Recommandation 33 : Que des passerelles intercycles bien circonscrites permettant l'accélération des études fassent l'objet de discussions et d'ententes avec des établissements partenaires à l'international.

La réussite de l'internationalisation qui implique des partenariats dépend de l'harmonisation des politiques. Cette harmonisation entre institutions universitaires constitue une condition préalable aux échanges de façon générale, et, en particulier, pour des programmes menant à une double diplomation dont les cotutelles. Cette question est certainement abordée avec les partenaires. Les établissements bénéficient évidemment d'une autonomie dans la détermination de leur règle et il peut être parfois difficile, voire impossible, d'harmoniser parfaitement leurs règlements et politiques. Afin de permettre aux étudiantes et étudiants d'obtenir leur diplôme ou de voir leurs activités reconnues et créditées, il importe que l'on puisse détecter précocement les embûches réglementaires et prévoir les dérogations appropriées. Il importe que tant les gestionnaires d'études que les étudiantes et étudiants connaissent ces particularités. Dans la même veine, il est essentiel que les étudiantes et étudiants internationaux soient mis au fait, dès leur arrivée, des règles et des politiques qui prévalent à l'Université.

Le recrutement international aux cycles supérieurs est en plein essor et n'eût été de la pandémie de la COVID-19, les effectifs internationaux auraient continué de croître.

Les directeurs et directrices de recherche ont fait part de leur difficulté à bien évaluer les acquis et les compétences d'étudiantes et étudiants internationaux qui les sollicitent en vue d'un encadrement. La FESP peut apporter du soutien sur différents aspects liés à l'évaluation et à la

²¹⁶ Le Conseil supérieur de l'éducation a pris position sur les cheminements accélérés en juillet 2020. Conseil supérieur de l'éducation (2020, juillet). *Cheminements rapides dans les études universitaires au Québec*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur. Québec, Le Conseil. 107p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/07/50-0525-SO-cheminements-rapides-universitaires.pdf> et <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/07/50-0525-AV-cheminements-rapides-universitaires.pdf>. Consulté en octobre 2020.

sélection de candidatures internationales grâce à l'offre d'ateliers et de conseils sur les bonnes pratiques en la matière.

On rapporte que dans certains cas, des étudiantes et étudiants internationaux sont admis au doctorat pour bénéficier de l'exonération des droits majorés alors qu'ils auraient davantage bénéficié d'une admission à la maîtrise ou de la réalisation d'une scolarité préparatoire de niveau maîtrise. La scolarité préparatoire exigée comme condition de poursuite prolonge la durée du doctorat et les crédits en sus des 90 crédits du programme. Le mode de financement par le MEES des activités de niveau troisième cycle met une pression supplémentaire sur les facultés pour intensifier les admissions au doctorat.

L'Université, à travers ses différentes politiques, règlements et guides a défini les exigences normales d'admission au doctorat, soit, au premier chef, détenir un grade de maîtrise. Il serait contreproductif et dommageable d'imposer des conditions d'admission modulées aux candidatures internationales. Les données obtenues du BPEI révèlent d'ailleurs que le taux de diplomation au doctorat des étudiantes et étudiants internationaux se compare avantageusement à celui des Canadiennes et Canadiens²¹⁷. Par ailleurs, si de l'avis de la direction de programme, une mise à niveau qui excède 12 crédits est nécessaire pour assurer la réussite du doctorat, la Commission recommande fortement une admission à la maîtrise. Elle pourra conduire éventuellement à un passage accéléré au doctorat après une année.

Le processus d'évaluation périodique des programmes révèle que dans certains secteurs disciplinaires, la préparation théorique et méthodologique de candidates et candidats internationaux est difficile à évaluer. Ces secteurs ont souvent en commun que l'admissibilité au doctorat nécessite d'avoir identifié un directeur ou une directrice de recherche qui accepte d'encadrer la formation à la recherche. Cette mise à jour théorique et méthodologique peut certes être entreprise dans le cadre d'une scolarité complémentaire ou préparatoire. Par contre, d'autres modèles faisant place à une formation plus substantielle pourraient être envisagés. Le premier modèle consiste à offrir une admission dans un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de 24 à 30 crédits comportant des cours théoriques de niveau 6000 ou 7000 et des stages de perfectionnement méthodologique. Si à l'issue du DESS une admission à la maîtrise ou au doctorat est offerte, une récupération de scolarité pertinente pourrait être considérée, dans le respect du Règlement des études. Sinon, la personne obtient tout de même un diplôme qui témoigne de sa formation. Le modèle du DESS a l'avantage de permettre aux stagiaires de se faire connaître du corps professoral.

Un DESS multidisciplinaire et multifacultaire en sciences de la vie a été offert par le passé. Il mériterait d'être réexaminé pour déterminer quelles bonifications pourraient y être apportées pour assurer son succès : rattachement facultaire, bonne connaissance du cheminement par le corps professoral, exigences facultaires en matière de soutien financier attendu des laboratoires hôtes, etc. Des mises à jour méthodologiques courtes peuvent aussi être réalisées dans le cadre

²¹⁷ Après 7 ans, 49 % ont obtenu leur diplôme, comparativement à 45 % des étudiantes et étudiants nationaux. Ces données sont issues des cohortes combinées de 2009-2010 à 2011-2012 (date de la première inscription).

d'écoles d'été créditées, mais non contributives. Ces écoles pourraient être développées par les centres de recherche ou des instituts, avec le soutien du VREAE. Une offre d'admission pourrait être faite à l'issue de la réussite de la formation. Tout comme pour le DESS, les étudiantes et étudiants peuvent ainsi se faire connaître du corps professoral qui peut mieux estimer leur préparation méthodologique.

Recommandation 34 : Que l'on examine la possibilité de structurer une mise à niveau théorique et méthodologique aux cycles supérieurs à l'intérieur d'un DESS dont une partie des activités pourrait être récupérée advenant une admission à la maîtrise ou au doctorat.

Il arrive que certaines personnes, en raison de difficultés de tous ordres (mais surtout scolaires), doivent abandonner le doctorat. Le principal motif invoqué est l'échec répété à une activité obligatoire du programme, le plus souvent à l'un des examens de doctorat. Un retour à la maîtrise est parfois proposé. Ces personnes se voient reconnaître un certain nombre de crédits de recherche et de crédits de cours, mais elles doivent réaliser quelques cours obligatoires à la maîtrise, au taux majoré dans le cas d'étudiantes ou d'étudiants internationaux. La Commission a examiné les possibilités d'obtention d'une maîtrise dans quelques cas particuliers et s'est arrêtée sur un scénario de maîtrise de sortie par conversion des activités réussies. Cette maîtrise pourrait être accordée à toute personne qui a réalisé et réussi 45 crédits au doctorat et qui a fait preuve de l'atteinte des objectifs attendus de la maîtrise. L'atteinte de ces objectifs serait attestée par un comité qui comprendrait, entre autres, le directeur ou la directrice de recherche, lors d'une activité terminale qui pourrait prendre par exemple la forme d'une présentation orale et écrite des résultats de recherche. La FESP est l'instance la plus appropriée pour réfléchir aux modalités d'attribution de la maîtrise par conversion, en particulier sur la forme que pourrait prendre l'activité terminale validant l'atteinte des objectifs attendus de la maîtrise, en conformité avec le Règlement des études²¹⁸.

Recommandation 35 : Que l'on délivre une maîtrise de sortie par conversion des activités réussies aux étudiantes et étudiants en situation d'abandon du doctorat, ayant complété au moins 45 crédits de doctorat et satisfait aux exigences attendues de la maîtrise telles que définies dans le Règlement des études. Que la FESP soit responsable de déterminer des balises et des modalités permettant la diplomation à cette maîtrise de sortie par conversion.

Selon l'enquête réalisée par l'OCDE,²¹⁹ les étudiantes et étudiants internationaux sont intéressés par des formations non offertes dans leur pays d'origine et par des formations faisant l'objet d'une reconnaissance des compétences et des diplômes dans leur pays d'origine ou ailleurs. Considérant la finalité de la formation vers l'employabilité dans une diversité de milieux et de pays, l'Université doit donc composer avec le développement équilibré de formations non traditionnelles et de formations plus classiques. Elle s'est engagée à mettre en œuvre une offre de formation

²¹⁸ Cette maîtrise de sortie, par conversion, serait accessible à toute personne mais il est attendu qu'elle revête un intérêt particulier pour les étudiantes et étudiants internationaux qui ne détiennent pas de diplôme de l'Université Laval.

²¹⁹ OCDE (2005). Op. cit.

innovante qui fait place à l'interdisciplinarité, à la collaboration et au milieu. La planification stratégique institutionnelle valorise la formation par l'expérience qui fait place, notamment, à la réalisation de stages et au développement de compétences en milieu de travail, ce qui est de nature à intéresser la clientèle internationale. Au cours des dernières années, bien des embûches réglementaires et administratives auxquelles les étudiantes et étudiants internationaux devaient faire face quant à la réalisation de stages en particulier ont été aplanies. Le Service de placement (SPLA) assume de multiples responsabilités liées à l'accompagnement des étudiantes et étudiants pour l'accès à un emploi durant la formation ou post-diplôme, ou pour la réalisation de stages durant les études²²⁰. Il s'avère que les étudiantes et étudiants internationaux font volontiers appel aux conseillers spécialistes du SPLA pour divers conseils ou pour du maillage avec des entreprises. Leur intégration à des emplois durant leur formation est en croissance. Par contre, la Commission a recueilli des témoignages selon lesquels il existe encore quelques difficultés pour trouver un lieu de stage ou pour s'y intégrer pleinement, et ce, pour des raisons diverses. Il nous apparaît que les distances culturelles dont il a été fait mention précédemment semblent jouer, du moins en partie, un rôle important. La Commission ne saurait trop recommander aux étudiantes et étudiants internationaux de faire appel aux personnes-ressources du SPLA, de la FESP (activités DVP en lien avec l'employabilité) et des facultés, de même que d'autres services tels que la Direction des services aux étudiants, en amont de toutes leurs démarches auprès des milieux de stage ou d'emploi.

Recommandation 36 : Que, pour s'assurer d'une expérience étudiante positive dans le cadre d'un stage ou d'une recherche d'emploi, les étudiantes et étudiants internationaux tirent profit de toutes les expertises en place à l'Université.

4.4.2 Internationalisation chez soi

L'internationalisation chez soi a été identifiée comme une tendance incontournable, en particulier par le BCEI, en 2016. Au premier chef, elle ne doit plus être considérée comme un plan palliatif à la mobilité physique telle qu'on l'a conçue de longue date et qui, bon an mal an, ne rejoint qu'environ 15 % de la population étudiante pour les raisons que nous avons invoquées précédemment. Elle est aussi intimement liée à l'intégration des compétences et de l'intelligence interculturelles dans l'ensemble des processus d'enseignement et d'apprentissage. La pandémie de la COVID-19 nous a obligés à réfléchir aux moyens qui nous permettent de maintenir les contacts avec le monde. Les progrès et les innovations qui ont émané de cette crise devraient servir à nous projeter vers une internationalisation chez soi pérenne.

Recommandation 37 : Que la stratégie internationale de l'Université place l'internationalisation chez soi parmi ses priorités et qu'elle la valorise au même titre que la mobilité.

L'avis que la Commission déposait en 2007 sur l'internationalisation chez soi comportait 18 recommandations regroupées sous quatre grands thèmes : enrichir les curriculums de formation (activités et programmes), mettre les expériences individuelles au service de l'éducation locale à

²²⁰ <https://www.spla.ulaval.ca>. Consulté en octobre 2020.

l'international, offrir des lieux à vocation internationale à la communauté universitaire et régionale, et planifier les moyens d'action, à court et à moyen terme, selon une stratégie institutionnelle de formation locale à l'international. L'Université a mis en œuvre un bon nombre de ces recommandations. En effet, la revue des initiatives liées à l'internationalisation chez soi nous a permis de constater les faits saillants suivants :

- Une offre de formation pour l'apprentissage des langues étrangères diversifiée, placée sous la responsabilité de l'ÉLUL ;
- Une offre de cours disciplinaires dans une autre langue que le français, particulièrement en anglais ;
- Plus d'une cinquantaine de programmes permettant de développer explicitement des compétences internationales et interculturelles ;
- L'offre d'écoles d'été internationales ;
- Un campus où la diversité culturelle est en croissance, tant au sein de la population étudiante qu'enseignante ou en recherche ;
- Un nombre difficile à préciser de cours où la matière traditionnelle est présentée de manière comparative internationale ou interculturelle.

Les deux modèles retenus par la Commission, à savoir celui de Jones et Reiffenrath (p. 47 de cet avis) et celui de Knight (tableau 3) mettent en lumière la complexité d'une véritable internationalisation chez soi. Nous croyons utile de présenter à nouveau ce que le cadre conceptuel de Jane Knight suggère, particulièrement en matière d'internationalisation des processus d'enseignement et d'apprentissage, afin d'identifier les principaux défis que nous souhaitons relever au cours des prochaines années :

- Engagement actif des étudiantes et étudiants internationaux, des étudiantes et étudiants de retour de mobilité et de la diversité culturelle de la classe dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- Mobilité virtuelle pour des cours ou des projets de recherche conjoints ;
- Mise à profit d'enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs d'origine internationale ou ayant une expertise internationale et interculturelle ;
- Intégration de l'international et de l'interculturel dans des études de cas, des jeux de rôle, des scénarios de résolution de problèmes, l'apprentissage par projets, les équipes, les communautés d'apprentissage et les ressources matérielles ;
- Intégration de l'évaluation et des résultats d'apprentissage.

Nous y dégageons deux pistes : la valorisation et le partage des expériences individuelles au profit de la collectivité (diversité culturelle, mobilité) et l'internationalisation de curriculums de formation grâce au numérique et à l'innovation pédagogique.

Le VRAEIS a organisé en 2017 une table ronde de réflexion sur la mobilité étudiante à laquelle étaient conviées toutes les facultés et instances vouées à l'internationalisation. Il nous apparaît opportun de réitérer ce type de mise en commun des visions et des expériences en axant les

discussions sur l'internationalisation chez soi, la diversité et l'innovation pédagogique²²¹. Elle devra mettre à contribution les enseignantes et enseignants qui ont intégré des pratiques innovantes, des personnes-ressources et des conférencières et conférenciers invités. Nous souhaitons que cette activité se réitère annuellement afin de mesurer les progrès accomplis et partager les succès.

Recommandation 38 : Qu'une réflexion sur l'internationalisation chez soi et l'innovation pédagogique soit soutenue par une activité annuelle organisée par le VREAE avec l'appui du VRAEIS.

Nous avons intitulé la section 2.2.2 : Cosmopolitisme et internationalisation chez soi : vers la médiation de l'internationalisation. Considérant d'abord le cosmopolitisme dans sa définition la plus simple – « qui comprend des personnes de tous les pays ; qui subit des influences de nombreux pays » (Petit Robert édition 2019) – nous avons intégré plus loin la notion enrichie par la recherche en sciences sociales, particulièrement l'anthropologie, qui l'associe à un processus dynamique et conscient d'ouverture sur l'autre²²². Comment cheminer de l'un vers l'autre pour développer et enrichir l'internationalisation locale ?

Le souhait que la Commission formulait en 2007 afin que les expériences individuelles d'internationalisation soient mises au service de l'éducation locale à l'internationale a été suivi d'actions qui ont notamment porté sur l'intégration et l'appui à la réussite des étudiantes et étudiants d'origine étrangère. L'Université collige des données pertinentes sur la persévérance et sur la réussite, ce qui permet d'apprécier l'efficacité de ses mesures. Par contre, on sait peu de choses en ce qui concerne l'apport de la diversité culturelle étudiante dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. La Commission en arrive au même constat en ce qui a trait à la diversité culturelle du corps enseignant. On désire également tirer profit des expériences de mobilité étudiante pour enrichir l'internationalisation locale. Le BI collige des rapports de mobilité dans le Contact cosmopolite²²³ qui regorge de données, de conseils et d'impressions fort pertinentes. Il est par contre difficile d'en évaluer les répercussions sur l'internationalisation chez soi.

L'enrichissement de l'internationalisation chez soi par la diversité culturelle et les expériences de mobilité nécessite que nous posions des gestes délibérés dans cette direction. Plusieurs facultés sont déjà en action, mais la Commission constate qu'il n'existe pas de forum ou de réseau interfacultaire structuré permettant l'échange de pratiques exemplaires et d'expériences. Il n'existe pas de lieux de réflexion permettant de faire avancer ces pratiques et d'en diffuser les résultats. Nous pourrions anticiper des retombées positives à l'échelle d'un cours, d'un programme, voire d'une faculté. En parallèle, afin de faire évoluer nos pratiques en ce sens, les

²²¹ En janvier 2020, l'Université d'Ottawa a tenu un colloque sur l'internationalisation des curriculums intitulé : Vers un curriculum mondialisé. <https://international.uottawa.ca/fr/journee-internationalisation>. Consulté en mars 2020.

²²² Martin, Brigitte (2019) « Cosmopolitisme », dans *Anthropen.org*, Paris, Éditions des archives contemporaines. DOI :10.17184/10.17184/eac.anthropen.120. Consulté en octobre 2020.

²²³ <https://www.contactcosmopolite.ulaval.ca/bienvenue/>. Consulté en novembre 2020.

enseignantes et enseignants doivent pouvoir trouver du temps de qualité pour s'y consacrer et une reconnaissance de leurs initiatives.

Recommandation 39 : Que l'Université favorise, par quelque canal que ce soit, l'échange, le partage et la diffusion de pratiques exemplaires et de résultats en matière d'engagement actif de la diversité culturelle et de la mobilité au service du développement de l'éducation locale à l'international. Qu'elle favorise aussi la mise en œuvre d'actions tangibles permettant d'enrichir les pratiques pédagogiques.

La deuxième piste d'action identifiée par la Commission qui pourrait faire l'objet d'une attention particulière dans les années à venir concerne l'internationalisation des curriculums, qui réfère souvent aux contenus, aux objectifs de formation et à l'intégration d'autres langues, en particulier au premier cycle. La revue que nous avons faite de l'offre de formation de l'Université démontre qu'elle est intégrée à des degrés variables en fonction des disciplines. Les spécialistes estiment qu'un curriculum internationalisé doit aussi comporter l'intégration d'une approche comparative dans l'enseignement de la matière traditionnelle et une ouverture à des traditions qualifiées de « non-dominantes ». En s'appuyant sur les travaux de Leask, nous avons évoqué les défis que pose une telle approche comparative en fonction des particularités et des traditions disciplinaires²²⁴.

Quelques stratégies faisant surtout appel à l'enseignement collaboratif ont été proposées pour relever ces défis. Par exemple, la multidisciplinarité peut permettre d'ouvrir de nouvelles perspectives à des disciplines que l'on perçoit comme plus difficiles à internationaliser. L'approche des milieux d'apprentissages réseautés internationalement (MARI) qui, grâce au numérique, permettent le codéveloppement de contenus et le coenseignement synchrone et asynchrone nous apparaît comme particulièrement stimulante. Des initiatives individuelles ont été développées à l'Université²²⁵, mais il n'existe pas, à notre connaissance, de projets structurants avec des universités partenaires choisies qui pourraient favoriser la mise en commun de cours, de modules de cours ou de blocs de cours, au sein d'une classe internationale. Le chantier mis en œuvre par l'Université York sur le développement de projets d'apprentissage en réseau mondialisé (ARM) est un exemple dont l'Université Laval pourrait s'inspirer : sensibilisation et formation des enseignantes et enseignants qui le souhaitent, appels à projets pédagogiques, élaboration d'un programme court de premier cycle reposant sur l'ARM et permettant de développer les compétences du 21^e siècle. L'arrimage d'un projet d'ARM avec les Chantiers d'avenir serait envisageable selon nous.

La pandémie de la COVID-19 a forcé les universités à revoir leurs plans en matière d'internationalisation à plusieurs niveaux. L'Université Laval a développé le concept de e-mobilité, c'est-à-dire une mobilité virtuelle qui permet de suivre un ou plusieurs cours dans des universités

²²⁴ Leask, B. (2015). Op. cit.

²²⁵ On nous a appris que le coenseignement impliquant le jumelage avec une classe dans un autre pays a été utilisé dans le cadre du cours DID-3960 Développement de la littératie en langue seconde, offert par le Département de langues, linguistique et traduction.

partenaires, membres du consortium Dg² que nous avons déjà présenté²²⁶. Cette e-mobilité s'inscrit dans une des caractéristiques des curriculums internationalisés qui peuvent comprendre des cours offerts dans une institution étrangère, enseignés par les enseignantes et enseignants locaux. À la suite d'une analyse critique de l'expérience étudiante et de l'ajustement nécessaire, la Commission souhaite qu'au-delà de la période pandémique, la e-mobilité selon le modèle proposé soit pérennisée et valorisée, au même titre que la mobilité physique. Elle pourrait même s'intégrer à des parcours de cotutelle ou de cheminement bidual, afin d'enrichir la banque de cours offerts avec des partenaires. Idéalement, nous devrions viser la consolidation de ces expériences virtuelles en MARI formels, en nous inspirant des meilleures pratiques ²²⁷ et en prenant notamment appui sur nos forces en enseignement à distance.

Recommandation 40: Que des projets pilotes de milieux d'apprentissage réseautés internationalement (MARI) formels soient élaborés en faculté, qu'ils soient soutenus par le VRAE et le VRAEIS. Que l'on procède à une évaluation des expériences après une ou deux années.

Le succès de ces développements pédagogiques repose, entre autres, sur trois éléments clés : la qualité des partenaires internationaux, l'utilisation de l'approche programme et le développement professionnel des enseignantes et enseignants.

Un projet durable de coenseignement ou de e-mobilité doit se réaliser avec des établissements avec qui l'Université a un historique de succès et une compatibilité en matière de pratiques pédagogiques et de politiques, afin d'en garantir la qualité et la satisfaction étudiante. Il est également crucial que les enseignantes et enseignants aient des affinités avec les collègues sur le plan des pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Tout en misant sur des partenaires compatibles, il faut garder à l'esprit que l'on souhaite ouvrir de nouvelles perspectives internationales et interculturelles et donc, viser s'associer à des classes suffisamment différentes pour enrichir l'apprentissage. Ces différences peuvent concerner les approches pédagogiques, la conception culturelle ou le développement historique de la discipline, à titre d'exemples. Il faudra tenir compte de la langue d'enseignement, du décalage horaire et des capacités numériques du partenaire. Les défis sont certes nombreux, mais nous croyons que les retombées attendues enrichiront significativement l'expérience étudiante.

L'approche programme constitue un élément clé du succès. Si l'on désire développer des projets de MARI pour intensifier l'internalisation du curriculum, particulièrement au premier cycle, l'approche programme permet de cibler le cours ou les cours les plus pertinents, en tenant compte de leur caractère obligatoire ou optionnel et de leur place dans le cheminement type à savoir un cours d'introduction ou d'approfondissement des connaissances. À cet égard le leadership du directeur ou de la directrice de programme est crucial. La littérature décrit plusieurs

²²⁶ <https://www.ulaval.ca/international/mobilite/etudiants-ulaval/e-mobilite>. Consulté en octobre 2020. Nous remercions Mmes Nicole Lacasse et Marie-Andrée Doran pour la présentation qu'elles nous ont faite du programme de e-mobilité et du consortium.

²²⁷ <http://coil.suny.edu/index.php/>. Consulté en novembre 2020.

initiatives de mobilisation et d'implantation dont l'Université pourrait s'inspirer^{228 229 230 231}. Les facultés devraient avoir les marges de manœuvre nécessaires pour explorer les modèles qui leur sont les plus pertinents, certaines pouvant désirer implanter plus rapidement le modèle des MARI.

L'engagement du personnel enseignant est essentiel à la réussite de l'internationalisation des curriculums. L'Université doit l'appuyer en mettant en place des conditions favorables au développement de la carrière, y compris des activités pertinentes à l'internationalisation de leur pratique enseignante et aux autres aspects des tâches professorales. Le BCEI a sondé le corps enseignant de différentes universités canadiennes pour bien cerner leurs besoins et leurs motivations²³² et propose des pistes de développement professionnel. Les expériences relatées par les spécialistes témoignent du caractère incontournable du soutien institutionnel du corps enseignant pour la réussite de l'internationalisation chez soi et de l'internationalisation des curriculums²³³.

Recommandation 41 : Que l'internationalisation des curriculums soit soutenue par des activités de formation et de développement professionnel des enseignantes et enseignants, sous l'égide du SSE ou des services de soutien pédagogique facultaires. Que des activités spécifiques soient offertes aux directrices et directeurs de programmes.

4.4.3 Formation tout au long de la vie

Nous avons passé en revue dans la section 2.3.2 les différentes facettes de l'intégration de l'internationalisation dans la formation tout au long de la vie. Cette revue a été l'occasion de reconnaître la richesse des activités offertes pour permettre aux personnes de toute provenance, à n'importe quelle étape de leur cheminement professionnel, d'approfondir leurs connaissances sur des sujets liés à l'international, d'apprendre de nouvelles langues ou de s'ouvrir à d'autres cultures. Elle nous a permis de constater le niveau d'intérêt élevé de certains programmes pour les personnes détentrices de la résidence permanente, particulièrement certains programmes courts qui peuvent servir de porte d'entrée à des programmes de grades. Notre revue nous a en outre permis de dégager des pistes de développement, en particulier pour une meilleure

²²⁸ Leask, B. (2015) op.cit. Chapitre 4: The process of internationalization of the curriculum. pp 41-52.

²²⁹ Brewer, E. & Leask, B. *The Sage Handbook of International Higher Education* (2012). Op. cit. chapitre 14: Internationalisation of the Curriculum, pp. 245-265.

²³⁰ Edwards, J. & Teekens, T. *The Sage Handbook of International Higher Education* (2012). Op. cit. chapitre 15 : Leveraging technology and the International Classroom for Cross-Cultural Learning, pp. 267-282.

²³¹ <https://www.glendon.yorku.ca/gnl/about-gnl/>. Consulté en mars 2020

²³² Bond, S. (2003) *Engaging Educators. Bringing the Word into the Classroom. Guidelines for practice*. BCEI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549850.pdf>. Consulté en mars 2020.

²³³ Korhonen V., Weil M. (2016) The Internationalization of Higher Education: University Teachers' Competencies and Professional Development. Egger R., Merkt M. (eds) *Teaching Skills Assessments*. pp. 49-71. *Lernweltforschung*, vol 17. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10834-2_4. Consulté en novembre 2020.

intégration aux forces vives du marché du travail, en prenant assise sur les observations faites par le Conseil supérieur de l'éducation qui met en lumière la diversité au sein de la population nouvellement arrivée au Québec²³⁴.

Nous avons rapporté que l'accès aux professions réglementées est semé d'embûches en raison, notamment, des difficultés à faire reconnaître un diplôme acquis dans un pays avec lequel le Québec n'a pas d'ententes de reconnaissance mutuelle. Afin de compléter les passerelles déjà en place à l'Université (en particulier certains programmes courts et le programme d'insertion à un ordre professionnel dont l'accès se fait par l'intermédiaire des ordres), la Commission recommande de promouvoir la formation aux cycles supérieurs qui, si elle n'ouvre pas nécessairement vers une reconnaissance par un ordre professionnel, permet d'accéder à un emploi de qualité, en lien avec l'expertise acquise initialement. En parallèle, l'Université doit poursuivre les démarches en collaboration avec les ordres professionnels afin d'examiner la pertinence d'une offre de formation qualifiante qui se réaliserait aux cycles supérieurs. De telles maîtrises reposeraient sur une reconnaissance appropriée des acquis scolaires et extrascolaires, l'identification des activités théoriques et pratiques à compléter afin de répondre aux exigences réglementaires d'un ordre, et l'approfondissement des connaissances à un niveau maîtrise. Une autre piste que nous encourageons consiste à structurer des activités de préparation aux examens des ordres professionnels qui pourraient prendre la forme de cours crédités, offerts dans le cadre de la maîtrise ou aux études libres. Nous sommes convaincus de l'intérêt de tels programmes.

Recommandation 42 : Que l'on fasse la promotion de la formation aux cycles supérieurs dans une approche de formation tout au long de la vie auprès des personnes qui détiennent un diplôme de l'étranger qui ne leur donne pas accès à différents ordres professionnels, afin de faciliter leur intégration à un emploi de qualité, dans leur domaine d'expertise.

Recommandation 43 : Que l'on examine en collaboration avec les ordres professionnels la possibilité de développer une formation qualifiante ou requalifiante aux cycles supérieurs, pour les détentrices et détenteurs d'un baccalauréat ou l'équivalent, donnant droit à la pratique et acquis à l'étranger.

Les programmes de doctorat sont parmi ceux qui sont les plus populaires à l'international (tableau 2). La Commission s'est intéressée à différents modèles ou modes de prestation de la formation doctorale qui pourraient susciter un intérêt nouveau à l'international. La formation doctorale à temps partagé, grâce à un cheminement souple, permet de combiner emploi et études doctorales. La Faculté de théologie et de sciences religieuses a innové en proposant dans le cadre de son doctorat professionnel (D. Th. P.) un cheminement à temps complet ou à temps partiel comportant des sessions de formation intensives. Le programme est fort populaire auprès d'une clientèle internationale. Grâce à la souplesse de la prestation (activités groupées intensives), le doctorant ou la doctorante conserve son lien d'emploi dans son pays d'origine.

²³⁴ CSE-nouveaux arrivants 2019, op. cit.

Comme autre modèle, celui du Collège doctoral andin a été proposé pour répondre aux besoins de formation doctorale du corps enseignant d'universités d'Amérique latine ²³⁵. Sous l'égide de l'AUF, le collège poursuit l'objectif de faciliter la formation par la recherche au doctorat, tout en permettant de maintenir le lien d'emploi avec les universités d'attache des personnes inscrites. L'Université Laval entretient des partenariats Nord-Sud avec des universités qui pourraient être intéressées par un tel modèle de renforcement de leurs capacités de recherche de leur corps enseignant. Le projet FOGRN-BC de la Faculté de foresterie, de géographie et de géomatique a été en partie conçu dans cette optique²³⁶, à savoir le renforcement de la formation en foresterie dans trois pays du bassin du Congo qui comprenait un volet de formation doctorale.

Ces modèles demandent que l'on fasse preuve de souplesse dans les échéanciers de réalisation du doctorat et d'ouverture à la fréquentation discontinue du programme (alternance études à l'Université et travail dans l'université d'origine). Sous le leadership de la FESP en ce qui concerne les modalités relatives aux études, et de la DAIF en ce qui concerne l'identification d'éventuels partenaires institutionnels (universitaires ou autres), l'Université pourrait examiner les perspectives de mise en œuvre de modèles innovants de renforcement de la formation doctorale. Il faut, par contre, accepter que de tels parcours se réalisent sur une période plus longue que les 12 sessions que l'on cible habituellement comme durée normale des études. Des aménagements réglementaires en matière de fréquentation (temps complet ou temps partiel) et de découpage des sessions pourraient être nécessaires.

Recommandation 44 : Que sous le leadership de la FESP et de la DAIF, l'Université s'ouvre à de nouveaux modèles de formation doctorale pour des personnes en emploi hautement qualifiées, modèles favorisant l'alternance des études à l'Université et de l'exercice de leurs fonctions professionnelles dans leur pays d'origine.

La consultation réalisée auprès des doyennes et doyens nous a permis de constater un intérêt pour la formation délocalisée, surtout dans un contexte de coopération interculturelle. La formation délocalisée est aussi pertinente à la formation tout au long de la vie, que ce soit à l'intérieur du modèle du doctorat à temps partagé, ou de toute autre formation, particulièrement aux cycles supérieurs. Sans aller jusqu'à recommander d'implanter des antennes internationales dans certains pays, la Commission encourage l'Université et les facultés à poursuivre des projets de renforcement des compétences à l'international impliquant la mobilité enseignante.

L'engagement de l'Université dans la formation tout au long de la vie des personnes d'origine étrangère, immigrantes ou non, et déjà hautement qualifiées lui permettra de jouer ce rôle catalyseur qu'elle veut avoir dans la société.

²³⁵ <https://www.auf.org/nos-actions/toutes-nos-actions/college-doctoral-regional-andin-soutien-aux-etudes-doctorales/>. Consulté en octobre 2020.

²³⁶ <https://www.projetfogrn-bc.ulaval.ca/actualite/>, Consulté en avril 2020.

4.5 Intégration recherche et formation

Nous avons souligné la richesse que recèle la formation à la recherche en ce qui concerne les opportunités d'internationalisation de la formation. Nous avons aussi constaté qu'il est actuellement difficile de dresser un bilan précis des retombées réelles pour les étudiantes et étudiants des activités internationales associées, soutenues par la recherche. La mobilité entrante et sortante est comptabilisée lorsqu'un soutien financier est obtenu du BI à travers ses programmes. Si elle est soutenue au moyen de subventions ou d'allocations gérées à l'échelle des laboratoires ou des centres de recherche, elle est plus difficile à estimer. L'Université fait état annuellement du nombre de partenariats internationaux actifs en recherche et de leurs retombées financières. Elle développe des partenariats internationaux structurants en recherche sous forme d'UMI ou de LIA. La Commission croit qu'il serait important que l'on connaisse l'impact qu'ont ces collaborations sur les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs et les stagiaires au postdoctorat en matière de mobilité et de copublications avec un partenaire international. Ces partenariats structurants en recherche donnent-ils lieu à des ententes de cotutelles privilégiées ? La Commission souhaiterait que le Conseil universitaire soit informé de manière plus précise des impacts positifs des partenariats internationaux en recherche sur la formation.

Recommandation 45 : Que, lors de la présentation d'avis, de projets ou de rapports au Conseil universitaires par diverses instances, des indicateurs témoignant des retombées des partenariats internationaux en recherche pour la formation soient considérés.

4.6 Internationalisation, éthique et valeurs

L'actuelle Politique sur l'internationalisation de la formation adoptée au CU en 1996 fait état des valeurs qui la sous-tendent : les droits et libertés de la personne ; la dignité humaine et la justice sociale ; l'équité entre les personnes ; l'harmonie et la paix entre les peuples ; la promotion de la connaissance comme moteur du développement humain ; le respect de l'environnement ; la créativité et la liberté d'enseignement et de recherche ; l'éthique humaniste dans la recherche et l'application du savoir ; et la rigueur scientifique dans la recherche d'une connaissance approfondie des choses et de leur compréhension. La Commission souhaite que la prochaine politique fasse également état des valeurs qui habitent notre université et qui la guident dans ses actions avec ses partenaires, qu'ils soient locaux ou internationaux. L'énoncé de valeur peut être actualisé dans sa formulation, simplifié ou contextualisé, mais il est essentiel qu'on y fasse explicitement mention.

Plusieurs projets de collaboration internationale en formation et en recherche impliquent des partenariats avec des universités du Sud. La Commission souhaite que la politique d'internationalisation à venir et la stratégie qui en découlera énoncent clairement l'importance de maintenir et d'intensifier les collaborations Nord-Sud dans un esprit d'échange réciproque des

savoirs et des connaissances. La Commission souhaite aussi que la politique s’inscrive dans les 17 objectifs de développement durable de l’UNESCO²³⁷.

Recommandation 46 : Que la prochaine politique d’internationalisation de la formation fasse état de valeurs qui la sous-tendent et que celles-ci s’inscrivent explicitement dans les objectifs de développement durable de l’UNESCO.

L’Université ne doit pas être limitée dans les relations qu’elle veut entretenir avec des partenaires universitaires, dans quelque pays que ce soit. Elle encadre bien la mobilité de l’ensemble de ses membres vers des régions du monde présentant des risques pour la santé et la sécurité²³⁸. Toute personne qui fréquente l’Université Laval pour quelque durée que ce soit doit aussi respecter tous ses règlements et ses politiques. L’OCDE a passé en revue certains défis en matière de codes de conduite et d’éthique que peuvent poser les relations internationales pour les universités²³⁹. Nous constatons que les pratiques actuelles, nos politiques et nos règlements nous permettent de faire face à la majorité de ces défis. Par ailleurs, des membres de la communauté en mobilité peuvent être confrontés à des situations où certaines de nos valeurs notamment en matière de droits de la personne, de liberté d’expression et d’indépendance universitaire ne sont pas interprétées de la même façon dans le pays d’accueil. Les consultations que nous avons réalisées convergent vers la nécessité de disposer de lignes de conduite claires afin de préserver l’intégrité et la réputation de l’Université et protéger nos étudiantes et étudiants. Réciproquement, il est essentiel que les partenaires internationaux, les étudiantes et étudiants internationaux, les chercheuses et chercheurs visiteurs et les stagiaires adhèrent aux pratiques mises en place par l’Université en matière de conduite responsable en recherche, en création et dans les études, encadrées par différentes politiques.

Recommandation 47 : Que les membres de la communauté en mobilité, en particulier les étudiantes et étudiants, puissent disposer de lignes de conduite claires qui permettront de les protéger et d’agir en accord avec les valeurs de l’Université. Que les partenaires internationaux de l’Université et les personnes accueillies par l’Université respectent ses politiques, notamment en matière de conduite responsable en recherche, en création et dans les études.

4.7 Reconnaissance formelle de l’engagement international

En examinant les principales motivations qui animent tant les étudiantes et étudiants que les membres du corps enseignant et professoral dans leur engagement à l’international, on constate qu’elles sont à la base intrinsèques. Ces personnes ont des intérêts et des dispositions qui les

²³⁷ <https://fr.unesco.org/sdgs>. Consulté en novembre 2020.

²³⁸ <https://www.ulaval.ca/international/securite/deplacements-a-international>. Consulté en novembre 2020.

²³⁹ <http://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>, p. 32-34. Consulté en décembre 2019.

incitent à cet engagement. Par ailleurs, la reconnaissance formelle par l'Université contribue à leur rayonnement, les encourage et les valorise.

La Commission avait été déçue de constater la disparition de la catégorie « Internationalisation de la formation » des Prix d'excellence en enseignement en 2017 et en 2018. Heureusement, cette catégorie a été réinstaurée en 2019. Elle recommande que l'on maintienne ce prix, dans sa forme actuelle ou non. Elle recommande aussi aux facultés qui ont leur propre programme de reconnaissance en pédagogie universitaire de réserver un prix pour l'internationalisation de la formation. Hormis les prix, il serait possible d'encourager le développement de projets d'internationalisation en ouvrant une catégorie particulière au programme d'appui à l'innovation pédagogique du SSE²⁴⁰.

Recommandation 48 : Que l'excellence dans le développement de l'internationalisation de la formation soit reconnue, valorisée et promue au moyen de prix institutionnels ou facultaires, ou d'un appui financier aux initiatives pédagogiques innovantes.

La mention du profil international, du cheminement bilingue ou de la cotutelle sur le relevé de notes et le diplôme constitue un moyen privilégié de reconnaissance formelle pour les étudiantes et étudiants. Des conditions bien précises liées à la mobilité et aux exigences de diplomation doivent être satisfaites pour en bénéficier. Par ailleurs, au cours de leur cheminement, d'autres activités de nature et d'envergure variées peuvent enrichir l'expérience étudiante. À quelques reprises, nous avons évoqué la possibilité de constituer un portfolio international qui reconnaît toutes les expériences internationales hors profil/cotutelle/cheminement bilingue : maîtrise d'au moins trois langues, tutorat de pairs pour l'apprentissage du français, séjours de courte durée à l'international. Le modèle qui est proposé est celui de l'université Elon en Caroline du Nord²⁴¹. Il consiste en un complément visuel au relevé de notes (*Elon University Visual Transcript*) qui consigne tout enrichissement expérientiel au parcours de l'étudiant ou de l'étudiante. Chaque activité doit être validée par la direction de programme. Ce complément au diplôme, délivré par le registraire de l'université, a un caractère officiel. L'outil « mon Portail » permet déjà la saisie d'activités à valeur ajoutée pour l'expérience étudiante qui peuvent être validées par la direction de programme. Les conditions favorisant la mise en œuvre d'un complément officiel de diplôme sont déjà en place.

Recommandation 49 : Que l'on développe, à partir de « mon Portail », un complément au diplôme qui consigne toute activité d'enrichissement expérientiel, y compris les activités liées à l'international et à l'interculturel. Que l'on examine les modalités afin que ce document ait un caractère officiel.

²⁴⁰ <https://www.enseigner.ulaval.ca/appui-a-l-innovation/programme-d-appui-l-innovation-pedagogique>. Consulté en novembre 2020.

²⁴¹ <https://www.elon.edu/u/elon-experiences-transcript/visual-experiential-transcript/>. Consulté en novembre 2020.

5 Résultats attendus

Les progrès et les succès en matière d'internationalisation de la formation doivent être examinés sous une perspective étudiante et une perspective institutionnelle. On constate que, dans les deux cas, l'évaluation que l'on en fait est davantage quantitative (nombre de personnes recrutées ou en mobilité, montant de subventions à l'international, nombre d'ententes, nombre de pays), alors qu'une analyse qualitative est aussi riche d'information. On tend aussi à associer les performances internationales en termes de mobilité entrante et sortante alors que l'internationalisation chez soi sera appelée à prendre de plus en plus de place au cours des prochaines années.

La définition, l'intégration et l'évaluation des résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) dans une perspective internationale sont complexes²⁴². La recherche en pédagogie universitaire est cruciale pour nous permettre de cerner les nouveaux paradigmes de l'internationalisation et de proposer des référentiels et des cadres conceptuels bien adaptés à notre réalité. L'approche programme est également centrale pour s'assurer de l'intégration des savoirs et des compétences à travers le curriculum. L'évaluation périodique des programmes est un exercice que l'Université a formalisé et qui est encadré par une politique²⁴³. Nous souhaitons qu'à travers ce processus, l'internationalisation de la formation fasse l'objet d'une attention particulière. Au-delà de la métrique quantitative dont nous avons besoin, il est important d'avoir une évaluation de la satisfaction de toutes et tous en matière d'expérience internationale et d'intégration dans le programme. Le regard des experts externes normalement sollicités constitue un levier supplémentaire pour l'amélioration continue de nos programmes. L'internationalisation pourra en bénéficier.

L'internationalisation des curriculums implique que certains cours aient ou auront intégré des objectifs d'apprentissage spécifiques. L'appréciation des cours régie par SEVE permettra de recueillir les commentaires des étudiantes et étudiants dans un esprit d'amélioration continue. L'Université offre aux étudiantes et étudiants d'autres occasions de se prononcer sur la qualité de leur expérience universitaire, en particulier lors des enquêtes NSSE au premier cycle (*National Survey of Student Engagement*) et ECEDM (Enquête canadienne auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat) administrées par le BPEI. Des questions spécifiques à l'évaluation de leur expérience internationale pourront être posées. Le BI s'est doté d'outils pour recueillir les commentaires des étudiantes et étudiants de retour de mobilité ou des étudiantes et étudiants internationaux en mobilité chez nous. Les témoignages déposés sur le site Contact Cosmopolite²⁴⁴

²⁴² Beelen, J. (2016). Global at home. *Global and Local Internationalization*. pp 55-65. E. Jones, R. Coelen, J. Beelen et H. de Wits (Ed). Sense Publishers.

²⁴³ Vice-rectorat aux études et aux activités internationales (2005). *Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval.
https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique_d_evaluation_periodique_des_programmes_de_formation_de_l_Universite_Laval.pdf. Consulté en novembre 2020.

²⁴⁴ <https://www.contactcosmopolite.ulaval.ca//bienvenue/>. Consulté en novembre 2020.

recèlent des informations extrêmement précieuses pour évaluer la qualité de l'expérience de mobilité. Une utilisation stratégique de cette information pourra permettre de bonifier l'ensemble des paramètres, normalement quantitatifs, qu'utilisera l'Université pour développer son plan d'action international.

Le processus d'élaboration de nouveaux programmes de grade est aussi l'occasion de développer la vision facultaire de l'internationalisation de la formation sous toutes ses facettes. Le BQP et la Commission des études devront s'assurer qu'elle est bien prise en compte et que les objectifs d'apprentissages et le profil de sortie liés à l'internationalisation y soient bien définis, compte tenu du grade visé.

Recommandation 50 : Que l'Université évalue ses progrès, ses succès et ses projets en matière d'internationalisation de la formation de manière quantitative et qualitative et que toutes les facettes de l'internationalisation soient valorisées.

Recommandation 51 : Que les politiques, règlements et procédures officielles de l'Université en matière d'évaluation et de création des programmes soient explicites sur les objectifs d'internationalisation poursuivis.

L'Université Laval a fait preuve de vision en adoptant dès 1996 une politique de l'internationalisation de la formation qui, encore aujourd'hui, démontre sa pertinence. Par ailleurs, en nous confiant ce mandat particulier, la rectrice de l'Université Laval soulignait que dans le contexte actuel de mondialisation, les besoins de formation évoluent et se diversifient et que l'Université devait réfléchir aux moyens à privilégier pour que sa contribution à la formation consolide sa réputation d'envergure internationale.

Les dernières étapes de la rédaction de cet avis ont été réalisées en 2020, une année où les enjeux sociétaux nous ont interpellés sur notre conception d'ouverture sur le monde. La pandémie de la COVID-19 nous a, d'une part, isolés physiquement du reste du monde. Mais elle nous a obligés à mobiliser nos forces pour préserver nos liens avec « notre monde », qu'il soit à proximité ou outre-mer. Notre confiance en nos moyens pour franchir les frontières nous permettra de développer l'internationalisation chez soi de manière durable. Par ailleurs, nous avons pu mesurer l'importance d'être une université d'accueil, d'échanges et de présence.

L'année 2020 a vu s'intensifier les discussions sur la liberté d'expression, la diversité sous toutes ses formes, les inégalités, les changements climatiques ou la démocratie. Elles ont mis en lumière l'importance de former des diplomates du savoir, des citoyennes et citoyens du monde, aptes à considérer ces questions complexes de manière globale.

L'Université Laval est forte de l'expertise de ses membres. Cette expertise et la vision qu'elle a développée sont propices à maintenir et accroître son rôle international dans l'exercice de sa mission. La Commission des études souhaite vivement, par cet avis, contribuer à l'avancement des idées et à l'enrichissement de la vision institutionnelle sur l'internationalisation de la formation.

Pour la Commission des études,



Marie Audette
Présidente

Le 6 novembre 2020

Liste des recommandations

- RECOMMANDATION 1 : LA OU ELLE A UNE MARGE DE MANCEUVRE EN MATIERE DE DROITS DE SCOLARITE MAJORES ET DEREGLEMENTES, QUE L'UNIVERSITE POURSUIVE SES EFFORTS POUR LIMITER LES HAUSSES AU RECOUVREMENT DE SES COUTS AFIN D'ATTENUER LES IMPACTS SUR L'ACCESSIBILITE A LA FORMATION UNIVERSITAIRE, PRENANT EN COMPTE SON BASSIN DE RECRUTEMENT DANS LA FRANCOPHONIE.
- RECOMMANDATION 2 : QUE L'UNIVERSITE LAVAL MAINTIENNE L'EXONERATION DES DROITS MAJORES AU DOCTORAT DE TROISIEME CYCLE AFIN DE SOUTENIR LE RECRUTEMENT INTERNATIONAL A CE CYCLE D'ETUDES.
- RECOMMANDATION 3 : QUE L'UNIVERSITE EXAMINE LA POSSIBILITE D'OFFRIR UN CERTAIN NOMBRE DE BOURSES D'EXONERATION DES DROITS MAJORES A LA MAITRISE RECHERCHE. CE PROGRAMME DEVRAIT S'INSCRIRE DANS LA STRATEGIE INTERNATIONALE DE L'UNIVERSITE DANS UN ESPRIT DE SOLIDARITE NORD-SUD.
- RECOMMANDATION 4 : QUE L'ON METTE EN VALEUR LE SOUTIEN FINANCIER AUX ETUDES EN LE PRESENTANT PAR OFFRE GROUPEE. QUE LE VRAEAE ET LE VRAEIS, PAR L'INTERMEDIAIRE DES BUREAUX PERTINENTS PLACES SOUS LEUR RESPONSABILITE, OFFRENT UN APPUI LOGISTIQUE AUX FACULTES DANS L'ELABORATION ET LA DIFFUSION DE LEUR OFFRE GROUPEE.
- RECOMMANDATION 5 : QUE LES MEILLEURS DOSSIERS DE CANDIDATURES INTERNATIONALES IDENTIFIES PAR LA FESP LORS DES CONCOURS VANIER, BANTING ET PBEEE MAIS NON RETENUS PAR CES PROGRAMMES SOIENT PRIORISES POUR L'ATTRIBUTION DE BOURSES INSTITUTIONNELLES.
- RECOMMANDATION 6 : QU'UNE PARTIE DE L'ALLOCATION GOUVERNEMENTALE VERSEE POUR FAVORISER LE RECRUTEMENT DANS LES PROGRAMMES DEREGLEMENTES SOIT CONSACREE A LA MISE EN ŒUVRE D'UNE OFFRE DE BOURSES DE RECRUTEMENT AU BACCALAUREAT ET A LA MAITRISE PROFESSIONNELLE. QUE SOIENT PRIORISES LES ETUDIANTES ET ETUDIANTS NE BENEFICIANT PAS DE L'EXONERATION DES FRAIS MAJORES.
- RECOMMANDATION 7 : POUR FAVORISER LA MOBILITE SORTANTE NON DIPLOMANTE, QUE LA PHILANTHROPIE, DES PARTENAIRES LOCAUX ET INTERNATIONAUX CHOISIS ET LES GRANDS PROJETS STRUCTURANTS DE L'UNIVERSITE SOIENT UTILISES COMME LEVIERS DE FINANCEMENT.
- RECOMMANDATION 8 : QUE LES MONTANTS QUE L'UNIVERSITE ATTRIBUE A LA MOBILITE ETUDIANTE SOIENT RAPIDEMENT RENDUS DISPONIBLES LORS DU RETOUR VERS UNE SITUATION PLUS FAVORABLE AUX DEPLACEMENTS INTERNATIONAUX.
- RECOMMANDATION 9 : QUE L'ON ACCORDE UNE MEILLEURE VISIBILITE A L'ANNEE D'IMMERSION EN FRANÇAIS DANS TOUTES LES COMMUNICATIONS VISANT LE RECRUTEMENT D'ETUDIANTES ET ETUDIANTS AU PREMIER CYCLE. QUE L'ON DEVELOPPE DES STRATEGIES POUR APPUYER ET ACCROITRE LA NOTORIETE ET LE PRESTIGE DE CETTE ANNEE D'IMMERSION EN MISANT SUR LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ENCADREMENT OFFERT PAR L'ÉLUL. QUE CETTE ANNEE D'IMMERSION EN FRANÇAIS SOIT ARRIMEE A L'OFFRE D'ADMISSION ET INTEGREE DANS LA STRATEGIE INSTITUTIONNELLE D'INTERNATIONALISATION.
- RECOMMANDATION 10 : QUE L'ON FASSE LA PROMOTION DE L'ÉLUL COMME MILIEU DE VIE ET D'INTEGRATION AFIN D'APPUYER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ETUDIANTES ET ETUDIANTS LORS DE L'ANNEE D'IMMERSION FRANÇAISE.

RECOMMANDATION 11 : QUE L'ON DEVELOPPE DES OUTILS PERMETTANT DE RECONNAITRE FORMELLEMENT LA DEMARCHE DE FRANCISATION D'UN ETUDIANT OU D'UNE ETUDIANTE LORSQUE CETTE DEMARCHE NE CADRE PAS AVEC UN MICROPROGRAMME OU UN CERTIFICAT.

RECOMMANDATION 12 : QUE L'ON DEVELOPPE UN VOLET SPECIFIQUE DU PROGRAMME DE TUTORAT PAR UN PAIR AVANCE INSCRIT DANS LE MEME PROGRAMME OU UN PROGRAMME CONNEXE, QUI S'ADRESSERAIT AUX ETUDIANTES ET ETUDIANTS NON FRANCOPHONES. CE MENTORAT SERAIT FORMELLEMENT RECONNU COMME EXPERIENCE INTERCULTURELLE, PEDAGOGIQUE ET HUMAINE DANS UN EVENTUEL PORTFOLIO INTERNATIONAL.

RECOMMANDATION 13 : QUE L'ON INSTAURE ET QUE L'ON BALISE DES MESURES DE MODULATION DES EXIGENCES D'ANGLAIS POUR LES PERSONNES QUI MAITRISENT DEJA DEUX LANGUES OU PLUS.

RECOMMANDATION 14 : QUE L'ON S'ASSURE QUE LES COMPETENCES LANGAGIERES DANS UNE AUTRE LANGUE QUE LE FRANÇAIS NE SOIENT PAS UN OBSTACLE A LA MOBILITE SORTANTE, PARTICULIEREMENT AU PREMIER CYCLE. LE CAS ECHEANT, QUE L'ON METTE EN PLACE DES MOYENS POUR PALLIER LES LACUNES EN ENRICHISSANT LES ACTIVITES PREDEPART PAR DES COURS OU DES ATELIERS ORIENTES VERS LA MOBILITE.

RECOMMANDATION 15 : QUE LES DECISIONS INSTITUTIONNELLES RELATIVES A LA LANGUE DE FORMATION AUX CYCLES SUPERIEURS, AUX FORMULES D'ENSEIGNEMENT ET AUX BESOINS DE DIVERSIFICATION DES HORIZONS LINGUISTIQUES S'APPUIENT SUR DES DONNEES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES. QUE L'ON IDENTIFIE LES MEILLEURS VEHICULES POUR SONDER L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTE.

RECOMMANDATION 16 : QUE LORS DE LA MISE A JOUR PERIODIQUE DES PROGRAMMES, LE BUREAU DE LA QUALITE DES PROGRAMMES (BQP) S'ASSURE QUE LES EXIGENCES LINGUISTIQUES SOIENT EXPLICITEMENT FORMULEES.

RECOMMANDATION 17 : QUE L'ON S'ASSURE DE LA VISIBILITE DE L'OFFRE DE COURS DANS UNE AUTRE LANGUE QUE LE FRANÇAIS ET QUE LES BALISES ET LES EXIGENCES SOIENT CLAIREMENT PRESENTEES.

RECOMMANDATION 18 : QUE L'ON ETABLISSE UNE PROCEDURE FORMELLE DE DEROGATION RELATIVEMENT A LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT AUX CYCLES SUPERIEURS ET QUE L'ON DOCUMENTE L'ENSEMBLE DES PROCESSUS, Y COMPRIS L'OFFRE DE FORMATION BILINGUE OU UNILINGUE NON FRANCOPHONE.

RECOMMANDATION 19 : QUE L'ON RENDE TRANSPARENTES LES COMPETENCES LANGAGIERES NECESSAIRES A LA REUSSITE D'UN PROGRAMME ET QUE L'ON DECRIVE LES MODALITES LINGUISTIQUES ENTOURANT LE DEROULEMENT DE LA FORMATION.

RECOMMANDATION 20 : QUE L'OFFRE GLOBALE DE FRANCISATION AUX CYCLES SUPERIEURS, CREDITEE OU NON, CONTINUE DE S'ENRICHIR D'ACTIVITES DIVERSES, SOUPLES ET ADAPTEES AUX EXIGENCES DE CES CYCLES D'ETUDES, ET QUE CETTE OFFRE S'INSCRIVE DANS LA STRATEGIE D'INTERNATIONALISATION INSTITUTIONNELLE.

RECOMMANDATION 21 : QUE LE CHEMINEMENT DES ETUDES AUX CYCLES SUPERIEURS, TEL QU'IL EST CONSIGNE DANS LE PLAN DE COLLABORATION DE LA FESP, LAISSE UNE PLACE SUFFISANTE POUR PERMETTRE LA FRANCISATION DES PERSONNES QUI LE DESIRENT.

- RECOMMANDATION 22 : QUE LA DESCRIPTION OFFICIELLE DES PROGRAMMES PRECISE LES ATTENTES DU MILIEU PROFESSIONNEL EN MATIERE DE COMPETENCES LANGAGIERES.
- RECOMMANDATION 23 : QUE LES CAMPAGNES DE PROMOTION ET DE RECRUTEMENT A L'INTERNATIONAL AINSI QUE LA STRATEGIE INSTITUTIONNELLE VALORISENT LE FAIT D'ETUDIER EN MILIEU FRANCOPHONE, QUI CONSTITUE UN ATOUT POUR LA CARRIERE DANS QUELQUE MILIEU QUE CE SOIT.
- RECOMMANDATION 24 : QUE L'INFORMATION RELATIVE A TOUTES LES ACTIVITES PERMETTANT L'INITIATION ET LA MISE A JOUR DES CONNAISSANCES EN MATIERE D'OUTILS NUMERIQUES NECESSAIRES A LA REUSSITE SOIT COLLIGEE ET TRANSMISE AUX ETUDIANTES ET ETUDIANTS INTERNATIONAUX, DES LEUR ADMISSION.
- RECOMMANDATION 25 : QUE LES FORMATIONS EN TECHNOPEDAGOGIE CONSIDERENT L'ADAPTATION DES OUTILS NUMERIQUES ET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE A LA POPULATION ETUDIANTE INTERNATIONALE, PARTICULIEREMENT DANS UN CONTEXTE OU L'ACCES A UNE INFRASTRUCTURE DE POINTE N'EST PAS ACQUIS.
- RECOMMANDATION 26 : QUE LA MAITRISE DES COMPETENCES NUMERIQUES QUE L'ON SOUHAITE DEVELOPPER COMPRENNE PLUS LARGEMENT LA CONNAISSANCE DES ENJEUX SOCIETAUX EN CONTEXTE INTERNATIONAL ET INTERCULTUREL. QUE DES LIENS SOIENT CREEES ENTRE LES INSTANCES DEDIEES AUX ETUDES ET L'OBVIA AFIN DE FACILITER ET D'ACCELERER LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES VERS LES PROGRAMMES DE FORMATION AUX TROIS CYCLES.
- RECOMMANDATION 27 : QUE L'UNIVERSITE LAVAL, SOUS LE LEADERSHIP DU VREAIE ET DU VRAEIS, METTE EN PLACE UN EXERCICE DE REFLEXION SUR LA DIRECTION QU'ELLE DESIRE SUIVRE EN MATIERE DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INTERCULTURELLES AUX TROIS CYCLES ET QUE L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTE SOIT CONVIEE A CET EXERCICE.
- RECOMMANDATION 28 : QU'UNE DEMARCHE ENCADREE PAR UN COMITE DE CONCERTATION MULTISECTORIEL SOIT ENTREPRISE POUR IDENTIFIER LES COURS ET LES PROGRAMMES QUI PERMETTENT DE DEVELOPPER LES COMPETENCES INTERCULTURELLES ET INTERNATIONALES AUX TROIS CYCLES.
- RECOMMANDATION 29 : QUE L'ENCADREMENT PEDAGOGIQUE EN CONTEXTE INTERCULTUREL FASSE PARTIE DES ACTIVITES DE FORMATION DEVELOPPEES PAR LE SERVICE DE SOUTIEN A L'ENSEIGNEMENT (SSE) ET QUE L'ENSEMBLE DU CORPS ENSEIGNANT Y AIT ACCES. QUE LES ATELIERS DEVELOPPES PAR LA FESP EN MATIERE D'ENCADREMENT A LA RECHERCHE EN CONTEXTE INTERCULTUREL SOIENT MAINTENUS ET ENRICHIS.
- RECOMMANDATION 30 : QUE LE RECRUTEMENT DANS LES FRANCOPHONIES ET LES PAYS FRANCOPHILES SOIT PRIORISE DANS LA STRATEGIE INTERNATIONALE DE L'UNIVERSITE, NOTAMMENT LES FRANCOPHONIES EUROPEENNES ET AFRICAINES.
- RECOMMANDATION 31 : QUE LA STRATEGIE D'INTERNATIONALISATION QUI ETABLIT LES PRIORITES INSTITUTIONNELLES EN MATIERE DE RECRUTEMENT SOUTIENNE ACTIVEMENT LES INITIATIVES FACULTAIRES COMPTE TENU DE LEURS BASSINS DE RECRUTEMENT ET DE LEURS BESOINS PLUS SPECIFIQUES.
- RECOMMANDATION 32 : QUE LES PERSONNES EN MOBILITE ENTRANTE NON DIPLOMANTE SOIT PRISES PRECOCEMENT EN CHARGE PAR LES RESPONSABLES FACULTAIRES ET LES DIRECTIONS DE PROGRAMMES DES CYCLES SUPERIEURS AFIN DE LEUR PRESENTER L'OFFRE DE FORMATION DE L'UNIVERSITE LAVAL PERTINENTE A

LEUR PARCOURS, LES MILIEUX DE RECHERCHE, L'OFFRE DE BOURSES GROUPEES ET LES OCCASIONS D'EMPLOI ETUDIANT. QUE CES PERSONNES SOIENT ACCOMPAGNEES AFIN DE FACILITER TOUT LE PROCESSUS D'ADMISSION. QU'UN CONTACT REGULIER SOIT ASSURE DURANT L'ANNEE TERMINALE DES ETUDES QUI PRECEDE LEUR INSCRIPTION AFIN D'ASSURER LEUR FIDELISATION.

RECOMMANDATION 33 : QUE DES PASSERELLES INTERCYCLES BIEN CIRCONSCRITES PERMETTANT L'ACCELERATION DES ETUDES FASSENT L'OBJET DE DISCUSSIONS ET D'ENTENTES AVEC DES ETABLISSEMENTS PARTENAIRES A L'INTERNATIONAL.

RECOMMANDATION 34 : QUE L'ON EXAMINE LA POSSIBILITE DE STRUCTURER UNE MISE A NIVEAU THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE AUX CYCLES SUPERIEURS A L'INTERIEUR D'UN DESS DONT UNE PARTIE DES ACTIVITES POURRAIT ETRE RECUPEREE ADVENANT UNE ADMISSION A LA MAITRISE OU AU DOCTORAT.

RECOMMANDATION 35 : QUE L'ON DELIVRE UNE MAITRISE DE SORTIE PAR CONVERSION DES ACTIVITES REUSSIES AUX ETUDIANTES ET ETUDIANTS EN SITUATION D'ABANDON DU DOCTORAT, AYANT COMPLETE AU MOINS 45 CREDITS DE DOCTORAT ET SATISFAIT AUX EXIGENCES ATTENDUES DE LA MAITRISE TELLES QUE DEFINIES DANS LE REGLEMENT DES ETUDES. QUE LA FESP SOIT RESPONSABLE DE DETERMINER DES BALISES ET DES MODALITES PERMETTANT LA DIPLOMATION A CETTE MAITRISE DE SORTIE PAR CONVERSION.

RECOMMANDATION 36 : QUE, POUR S'ASSURER D'UNE EXPERIENCE ETUDIANTE POSITIVE DANS LE CADRE D'UN STAGE OU D'UNE RECHERCHE D'EMPLOI, LES ETUDIANTES ET ETUDIANTS INTERNATIONAUX TIRENT PROFIT DE TOUTES LES EXPERTISES EN PLACE A L'UNIVERSITE.

RECOMMANDATION 37 : QUE LA STRATEGIE INTERNATIONALE DE L'UNIVERSITE PLACE L'INTERNATIONALISATION CHEZ SOI PARMIS SES PRIORITES ET QU'ELLE LA VALORISE AU MEME TITRE QUE LA MOBILITE.

RECOMMANDATION 38 : QU'UNE REFLEXION SUR L'INTERNATIONALISATION CHEZ SOI ET L'INNOVATION PEDAGOGIQUE SOIT SOUTENUE PAR UNE ACTIVITE ANNUELLE ORGANISEE PAR LE VREAE AVEC L'APPUI DU VRAEIS.

RECOMMANDATION 39 : QUE L'UNIVERSITE FAVORISE, PAR QUELQUE CANAL QUE CE SOIT, L'ECHANGE, LE PARTAGE ET LA DIFFUSION DE PRATIQUES EXEMPLAIRES ET DE RESULTATS EN MATIERE D'ENGAGEMENT ACTIF DE LA DIVERSITE CULTURELLE ET DE LA MOBILITE AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION LOCALE A L'INTERNATIONAL. QU'ELLE FAVORISE AUSSI LA MISE EN ŒUVRE D'ACTIONS TANGIBLES PERMETTANT D'ENRICHIR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.

RECOMMANDATION 40 : QUE DES PROJETS PILOTES DE MILIEUX D'APPRENTISSAGE RESEUTES INTERNATIONALEMENT (MARI) FORMELS SOIENT ELABORES EN FACULTE, QU'ILS SOIENT SOUTENUS PAR LE VREAE ET LE VRAEIS. QUE L'ON PROCEDE A UNE EVALUATION DES EXPERIENCES APRES UNE OU DEUX ANNEES.

RECOMMANDATION 41 : QUE L'INTERNATIONALISATION DES CURRICULUMS SOIT SOUTENUE PAR DES ACTIVITES DE FORMATION ET DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS, SOUS L'EGIDE DU SSE OU DES SERVICES DE SOUTIEN PEDAGOGIQUE FACULTAIRES. QUE DES ACTIVITES SPECIFIQUES SOIENT OFFERTES AUX DIRECTRICES ET DIRECTEURS DE PROGRAMMES.

RECOMMANDATION 42 : QUE L'ON FASSE LA PROMOTION DE LA FORMATION AUX CYCLES SUPERIEURS DANS UNE APPROCHE DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE AUPRES DES PERSONNES QUI DETIENNENT UN DIPLOME DE L'ETRANGER QUI NE LEUR DONNE PAS ACCES A DIFFERENTS ORDRES PROFESSIONNELS, AFIN DE FACILITER LEUR INTEGRATION A UN EMPLOI DE QUALITE, DANS LEUR DOMAINE D'EXPERTISE.

RECOMMANDATION 43 : QUE L'ON EXAMINE EN COLLABORATION AVEC LES ORDRES PROFESSIONNELS LA POSSIBILITE DE DEVELOPPER UNE FORMATION QUALIFIANTE OU REQUALIFIANTE AUX CYCLES SUPERIEURS, POUR LES DETENTRICES ET DETENTEURS D'UN BACCALAUREAT OU L'EQUIVALENT, DONNANT DROIT A LA PRATIQUE ET ACQUIS A L'ETRANGER.

RECOMMANDATION 44 : QUE SOUS LE LEADERSHIP DE LA FESP ET DE LA DAIF, L'UNIVERSITE S'OUVRE A DE NOUVEAUX MODELES DE FORMATION DOCTORALE POUR DES PERSONNES EN EMPLOI HAUTEMENT QUALIFIEES, MODELES FAVORISANT L'ALTERNANCE DES ETUDES A L'UNIVERSITE ET DE L'EXERCICE DE LEURS FONCTIONS PROFESSIONNELLES DANS LEUR PAYS D'ORIGINE.

RECOMMANDATION 45 : QUE, LORS DE LA PRESENTATION D'AVIS, DE PROJETS OU DE RAPPORTS AU CONSEIL UNIVERSITAIRES PAR DIVERSES INSTANCES, DES INDICATEURS TEMOIGNANT DES RETOMBEES DES PARTENARIATS INTERNATIONAUX EN RECHERCHE POUR LA FORMATION SOIENT CONSIDERES.

RECOMMANDATION 46 : QUE LA PROCHAINE POLITIQUE D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION FASSE ETAT DE VALEURS QUI LA SOUS-TENDENT ET QUE CELLES-CI S'INSCRIVENT EXPLICITEMENT DANS LES OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT DURABLE DE L'UNESCO.

RECOMMANDATION 47 : QUE LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTE EN MOBILITE, EN PARTICULIER LES ETUDIANTES ET ETUDIANTS, PUISSENT DISPOSER DE LIGNES DE CONDUITE CLAIRES QUI PERMETTRONT DE LES PROTEGER ET D'AGIR EN ACCORD AVEC LES VALEURS DE L'UNIVERSITE. QUE LES PARTENAIRES INTERNATIONAUX DE L'UNIVERSITE ET LES PERSONNES ACCUEILLIES PAR L'UNIVERSITE RESPECTENT SES POLITIQUES, NOTAMMENT EN MATIERE DE CONDUITE RESPONSABLE EN RECHERCHE, EN CREATION ET DANS LES ETUDES.

RECOMMANDATION 48 : QUE L'EXCELLENCE DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION SOIT RECONNUE, VALORISEE ET PROMUE AU MOYEN DE PRIX INSTITUTIONNELS OU FACULTAIRES, OU D'UN APPUI FINANCIER AUX INITIATIVES PEDAGOGIQUES INNOVANTES.

RECOMMANDATION 49 : QUE L'ON DEVELOPPE, A PARTIR DE « MON PORTAIL », UN COMPLEMENT AU DIPLOME QUI CONSIGNE TOUTE ACTIVITE D'ENRICHISSEMENT EXPERIENTIEL, Y COMPRIS LES ACTIVITES LIEES A L'INTERNATIONAL ET A L'INTERCULTUREL. QUE L'ON EXAMINE LES MODALITES AFIN QUE CE DOCUMENT AIT UN CARACTERE OFFICIEL.

RECOMMANDATION 50 : QUE L'UNIVERSITE EVALUE SES PROGRES, SES SUCCES ET SES PROJETS EN MATIERE D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DE MANIERE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE ET QUE TOUTES LES FACETTES DE L'INTERNATIONALISATION SOIENT VALORISEES.

RECOMMANDATION 51 : QUE LES POLITIQUES, REGLEMENTS ET PROCEDURES OFFICIELLES DE L'UNIVERSITE EN MATIERE D'EVALUATION ET DE CREATION DES PROGRAMMES SOIENT EXPLICITES SUR LES OBJECTIFS D'INTERNATIONALISATION POURSUIVIS.

Membres de la Commission des études qui ont participé aux travaux entre 2017 et 2020

Présidente	AUDETTE, Marie
Arts et lettres	BONNEAU, Guy, FTSR BERGERON, Patrice, FTSR FERRARO, Angela, FP DEFFIS, Emilia Ines, FLSH LAVIGNE, Alain, FLSH CLERC, Isabelle, FLSH
Sciences humaines	AUDET, José, FSA LABERGE, Maude, FSA DEBLOIS, Lucie, FSE NAFFI, Nadia, FSE FENCHEL, François, FSS
Sciences de la santé	SANTOS, Juliana, FMD CLOUTIER, Karine, FPHA LECLERC, Pierre, FMED
Sciences pures et appliquées	AIDER, Mohamed, FSA JEAN, Julie, FSA CHOUINARD, Jean-Yves, FSG GOULET, Vincent, FSG COCARD, Marc, FFGG
Chargés et chargées de cours ou d'enseignement	FONTENEAU, Anne PRÉVOST, André ÉMOND, Louis

	NÉRON, Louise SHEEHAN, Cynthia-Ann
Étudiantes et étudiants de 1^{er} cycle	BÉRUBÉ-LEPAGE, Camille GAUCHER, Ève RAYMOND, Alexa-Maude ALLARD, Ève-Marie BOURQUE, Marie-Lyne COULOMBE-ROZON, François TREMBLAY, Samy-Jane GAGNON, Cyndelle LECLERC, William
Étudiantes et étudiants des 2^e et 3^e cycles	FOURNIER, Isabelle GRONDIN, Nicolas CARRIER, Micaël SIDIBE, Aboubacar DÉRY, Geneviève DEUTCHA NGUELIEU, Aurele Fanny ARSENAULT, Patrick AUBÉ, Sophie
Membres d'office	D'AMOURS, Sophie, rectrice BEAUREGARD, Robert, vice-recteur, VREAE, représenté par DE WAELE, Michel, adjoint au vice-recteur BASTIEN, Josée, doyenne FESP FAUCHER, Alain, directeur DGPC SENÉCAL, Caroline, vice-rectrice adjointe, VREAE et directrice par intérim DGPC
Secrétaire permanente	OUELLET, Marise

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Affaires étrangères et commerce international Canada (2012, août). *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*. Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale.

www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report-rapport_sei-fra.pdf.

Amit Chakma et coll. (2012). *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*. Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale.

www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report-rapport_sei-fra.pdf.

Applebaum, P., Friedler, L.M., Ortiz, C.E. & Wolf, E.F. (2009). Internationalizing the University Mathematics Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 365-381.

Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (2012). *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*. Mémoire présenté au sommet L'enseignement supérieur pour tous, 2^e thème : L'accessibilité et la participation aux études supérieures, Chambly (Québec), L'Association, 35 p.

AUCC (2009). *Internationalization of the curriculum: A practical guide to support Canadian universities's efforts*. Canada.

https://www.massey.ac.nz/massey/fms/NCTL/VC%20symposium/curriculum-primer_e.pdf

Azzi, Stephen. "Mondialisation". *l'Encyclopédie Canadienne*, 30 janvier 2015, *Historica Canada*.

<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/mondialisation>.

Beelen, J. et Jones, E (2015). Redefining internationalization at home. *European higher education area: Between critical reflections and future policies*. pp 59-72. Ed. Adrian Curaj et coll. Dordrecht, Springer.

Beelen, J. (2016). Global at home. *Global and Local Internationalization*. pp 55-65. E. Jones, R. Coelen, J. Beelen et H. de Wits (Ed). Sense Publishers.

Bégin-Caouette, O., Khoo, Y, & Afridi, M. (2015). The processes of designing and implementing globally networked learning environments and their implication on college instructors' professional learning: The case of Québec CÉGEPs. *Comparative and International Education*, 43(3).

Bégin, Maxime Steve (2019). *Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46p. www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/nouveaux-arrivants-50-2105/

Bond, S. (2003) *Engaging Educators. Bringing the Word into the Classroom. Guidelines for practice*. BCEI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549850.pdf>

Brandenburg, U. Federkeil, G. (2007, juillet). *How to measure internationality and internationalization of higher education institutions! Indicators and key figures*. CHE – Centre for higher education development, Working paper No.92.

https://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf

Brewer, E. et Leask, B. (2012). Internationalization of the Curriculum. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. pp. 245-265. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl, Tony Adams. Los Angeles, CA: Association of International Education Administrators.

Bureau canadien de l'éducation internationale (2016). *Un monde à apprendre : résultat et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. ISSN : 2292-1966 [version électronique]. <https://cbie.ca/fr/notre-travail/recherche/research-archives/>

Bureau Canadien de l'éducation internationale (2018, août). Étudiants internationaux au Canada. *Recherche en bref* n°10. <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/09/International-Students-in-Canada-FR.pdf>

Bureau international (2010). *Rapport annuel 2009-2010*. 24 p. Québec : Université Laval. 24p. www.ulaval.ca/fileadmin/ulaval_ca/Documents/Documents_BI/RA_BI_2010.pdf

Commission des affaires étudiantes (2006). *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. 52 p. https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Rapports/AvisfinalCAE.pdf

Commission des études (1993). *L'internationalisation de la formation dans les programmes du premier cycle*. Rapport au recteur. Québec : Université Laval.

Commission des études (2007). *S'éduquer au monde chez soi : La formation locale à l'international*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. 30p.

Commission des études (2017). *L'avenir de la formation à l'Université Laval*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. 75 p.

https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Commisions/Avis-avenir-formation-a-UL.pdf

Confédération des associations d'étudiants et étudiants de l'Université Laval (2019). *Avis sur la mobilité étudiante internationale*. Caucus des associations étudiantes, CADEUL. Québec : Université Laval. <https://cadeul.com/wp-content/uploads/2019/05/Avis-sur-la-mobilité-internationale-2019-2.pdf>

Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (2020). *Avis sur la langue d'enseignement à l'Université Laval*. Caucus des Associations étudiantes, CADEUL.

Québec : Université Laval. 31 p. https://cadeul.com/wp-content/uploads/2020/02/CAE_20_01_24_Avis_langue_enseignement_UL.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2005, novembre). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Sainte-Foy. Le Conseil. 109 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2020, juillet). *Cheminements rapides dans les études universitaires au Québec*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur. Québec. Le Conseil. 107 p.

Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. et Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home. A position paper*. European Association for International Education (EAIE). 42p.

Deardorff, D.K. (2006) The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education*, 10:241-266.

Dikli, S., Etheridge, B., Rawls, R. (dir.) (2018). *Curriculum Internationalization and the Future of Education*. IGI Global, Hershey, PA. 2018, 360p.

Egron-Polack, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, essential values* (IAU 4rd Global Survey Report). Paris, France: IAU

Faculté des études supérieures et postdoctorales (2015). *Guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat*. Conseil de la FESP. Québec : Université Laval. 29 p.

Filimonova, E. (2015). « Université-monde » : *l'internationalisation des politiques universitaires en France et en Russie*. [thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux, France]. Récupéré de [<NNT : 2015BORD0452>](#). [<tel-01252411>](#)

Groupe d'étude sur l'éducation mondiale (2017, novembre). *Éducation mondiale pour les Canadiens. Outiller les jeunes Canadiens pour leur réussite au Canada et à l'étranger*. [Rapport] Centre d'études en politiques internationales, Université d'Ottawa et Munk School of Global Affairs, University of Toronto. <https://www.cepi-cips.ca/projects/groupe-detude-sur-leducation-mondiale/>

Gunesch, K. (2004). Education for Cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a Personal Culture Identity Model for and within International Education. *Journal of Research in International Education*, 3, 251-275.

Harari, M. (1992) The internationalization of the curriculum. Ed. C.B. Klasek, *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*, pp. 52-79. Carbondale, IL : Association of International Education Administrators.

Kareem El-Assal, en collaboration avec Mia Homsy. *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux. Six propositions pour renverser la tendance au Québec*, Montréal, Institut du Québec, 2017

- Knight, J. (2004) Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, March, vol. 8 n° 1, p. 31
- Knight, J. (2011). Five myths about Internalization. *International Higher Education*, no. 62, pp 14-15.
- Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. pp. 27-59. Ed. Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl, Tony Adams., Los Angeles, CA: Association of International Education Administrators.
- Korhonen V., Weil M. (2016) The Internationalization of Higher Education: University Teachers' Competencies and Professional Development. Egger R., Merkt M. (eds) *Teaching Skills Assessments*. pp. 49-71. *Lernweltforschung*, vol 17. Springer VS, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10834-2_4.
- Leask, B. (2005). Internationalisation of curriculum: An institutional approach. Ed. J. Carroll & J. Ryan, *Teaching international students: Enhancing learning for all students*, pp 119-129. London:Routledge Falmer.
- Leask, B (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge, Taylor & Francis Group, London; New York. 198 p.
- Leask, B., Beelen, J., Kaunda, L. (2013). Internationalisation of the curriculum : international approaches and perspectives. *In Possible Futures : The next 25 years of the internationalisation of higher education*. pp 188-203. Ed. Hans de Wit, Fiona Hunter, Linda Johnson & Hans-Georg van Liempd.
- Livermore, D.A. (2009) *Cultural Intelligence*. Baker Academic, Grand Rapid, Michigan. Traduit par Gaétan Gaucher, <https://adpe.org/wp-content/uploads/2019/04/Intelligence-culturelle.pdf>.
- Marcoux, R. (2018). La place de l'Afrique dans la Francophonie : une question de nombres ? *Questions Internationales*, n° 90, *La documentation française*. p. 113-117.
http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2020/02/Edition-2019-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2020-.pdf
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape Locally and Globally*. IAU 5th Global Survey. Paris, France. Association Internationale des Universités.
- Martin, B. (2016). Développement d'un cosmopolitisme : l'expérience des étudiants participant à un programme de mobilité de l'Université Laval. [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. CORPUS^{UL} <http://hdl.handle.net/20.500.11794/26741>
- Martin, B. (2017). Le développement d'un cosmopolitisme. BCEI recherches, mai 2017, pp1-10, <research-recherche@cbie.ca>.
- Martin, B. (2019). Cosmopolitisme. *Anthropen.org*, Paris, Éditions des archives contemporaines. DOI :10.17184/10.17184/eac.anthropen.120.

MEES (2019, avril). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. 34 p. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf

Naffi, N., Davidson, A.-L., Snyder, D. M., Kaufman, R., Clark, R. E., Patino, A., Gbetoglo, E., Duponsel, N., Savoie, C., Beatty, B., Wallace, G., Fournel, I., Ruby, I., & Paquelin, D. (2020, août). *Perturbation dans et par les bureaux de soutien à l'enseignement pendant la pandémie COVID-19 : Innover pour l'avenir de l'enseignement supérieur*. Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA). <https://observatoire-ia.ulaval.ca/livre-blanc-perturbation-dans-et-par-les-bureaux-de-soutien-a-lenseignement-pendant-la-pandemie-covid-19-innover-pour-lavenir-de-lenseignement-superieur/>

OCDE (1996). *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris.

OCDE (2005), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264015074-fr>.

OCDE (2017). Réforme de frais de scolarité et mobilité internationale. *Indicateurs de l'éducation à la loupe*. no. 51, avril. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/8351e555-fr.pdf?expires=1595515086&id=id&acname=guest&checksum=B08789F6857013526C17AB29098D1BBE>

OCDE (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>

OCDE (2019). Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ? *Education at Glance 2019 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9ce2620-fr>.

OECD (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264015067-en

Otten, M. (2000). Impact of cultural diversity at home. Dans Crowther, P. et al *Internationalisation at home. A position paper*. European Association for International Education (EAIE), pp. 15-20.

Picard, F., Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises* (Ser. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport). 104 p.

Pencer-Oatey, H. et Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*, Basingstroke, UK. Palgrave Macmillan

Université Laval (s.d.) Politique de communication de l'Université Laval. https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_communication.pdf

Rumbley, L. E. (Dir) (2020, octobre). *Systemic University Change Towards Internationalisation for Academia in European higher education institutions: an exploratory study*. Erasmus+ Strategic Partnership Project 2019-1-PL01-KA203-065656 SUCTIA. Récupéré de <https://suctia.com/wp-content/uploads/2020/11/SUCTIA-Report-1.pdf>.

Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self, *Journal of Studies in International Education*, 12, pp 276-307.

Sanderson, G. (2011). Internationalisation and Teaching in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, vol 30, no 5, pp. 661-676.

Starke-Meyering, D., Duin, A.H., Palvetzian T. & Wilson, M. (2008) Enabling and sustaining globally networked environments. Dans D. Starke-Meyering & M. Wilson (Eds), *Designing globally networked learning environments*, pp. 19-36. Boston, MA: Sense Publisher.

Statistiques Canada (2014). *Internationalisation des universités canadiennes : faits saillants*. Récupéré de www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/internationalisation-des-universites-canadiennes-faits-saillants/

The Globally Network Learning (s.d.). *Guide de conception de cours, modules et activités d'apprentissage en réseau mondialisé à l'intention du corps professoral*. Glendon : York University. 8 p. Récupéré de https://www.glendon.yorku.ca/gnl/wp-content/uploads/sites/212/GNL-Instructors-Guide_FR.pdf

UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. Récupéré de : https://wayback.archive-it.org/10611/20170211184513/http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf

Universités Canada. (2014, décembre). *Internationalisation des universités canadiennes. Faits saillants*. www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/internationalisation-des-universites-canadiennes-faits-saillants/

Université Laval (1996). *Politique sur l'internationalisation de la formation*. Conseil universitaire. Québec : Université Laval. Récupéré le 8 novembre 2018 de ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Politiques/Politique-internationalisation-formation.pdf

Université Laval (2007). *Rapport annuel (2006-2007)*. Québec : Université Laval. www.ulaval.ca

Université Laval (2011). *Politique d'accueil et d'encadrement des stagiaires postdoctoraux*. Conseil universitaire. www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Politiques/Politique_accueil_encadrement_postdoc2011.pdf

Université Laval (2017). *Oser, Inspirer, Entreprendre, Ensemble l'avenir. Planification stratégique 2017-2022*. 24 p. ulaval.ca/fileadmin/notre_universite/Plan-strategique-UL-2017-2022.pdf

Université Laval (2017). *Oser, Inspirer, Entreprendre, Ensemble l'avenir. Plan d'action 2017-2022*. 20 p. ulaval.ca/fileadmin/notre_universite/Plan-action-UL-2017-2022.PDF

Université Laval (2018, 1^{er} novembre). *Nos indicateurs repères*. www.ulaval.ca/fileadmin/ulaval_ca/Documents/indicateurs/indicateurs-reperes-Universite-Laval-2018.pdf.

Université Laval (2020). *Règlement des études*. [https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Règlements/Reglement des etudes.pdf](https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Règlements/Reglement_des_etudes.pdf)

Van der Wende, M. (1996). Internationalizing the Curriculum in Higher Education. Report on a OECD/CERI Study. Dans *Tertiary Education and Management*, vol. 2, no 2, pp 186-195.

Van der Wende, M. (2007). Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*, 11: pp 274-289.

ANNEXE 1

Recommandations du Groupe de travail sur l'internationalisation de l'Université Laval, mai 1998.

Sur les profils de formation

1. Que sur un horizon de cinq ans, la *formation internationale de base* touche tous les diplômés.
2. Que sur un horizon de cinq ans, le *profil international* touche 10 % des diplômés.
3. Que les facultés, par leurs directions de programmes, soient les premiers interlocuteurs des personnes-ressources rattachées aux services d'appui de l'Université en matière de mobilité étudiante.
4. Que soit mis sur pied un programme de bourses (en collaboration avec la Fondation de l'Université Laval) ainsi qu'un service d'appui logistique centré sur les facultés (en collaboration avec les services institutionnels) pour appuyer les étudiants qui désirent effectuer un séjour d'études, de recherche ou de travail dans un établissement extérieur au Québec.
5. Que soit renforcé le rôle de l'École des langues vivantes en vue d'accroître chez nos étudiants la connaissance d'usage d'au moins une autre langue que le français ou l'anglais (langue maternelle).
6. Que soient constitués des cheminements interdisciplinaires autour de thématiques internationales ou touchant certaines régions du monde.
7. Que les facultés avec, au besoin, le support [sic] de la Direction générale de la formation continue (DGFC) poursuivent le développement de l'enseignement à distance et tentent d'identifier des créneaux qui constitueraient les forces et la marque de l'Université Laval au plan [sic] international.

Sur la recherche et les transferts de technologies :

8. Que l'Université Laval soutienne les centres et les équipes de recherche reconnus qui assurent un rôle de leadership au niveau international.
9. Que l'Université et les facultés aident les chercheurs à diversifier leurs sources de financement en les appuyant dans leur démarche auprès de certains organismes

multilatéraux et en diffusant adéquatement l'information sur les programmes internationaux de recherche.

10. Que l'Université encourage les initiatives visant à créer une chaire sur les Amériques.
11. Que l'Université s'associe à des partenaires, en particulier régionaux, pour la valorisation et la commercialisation des procédés, produits ou technologies issus de ses activités de recherche et d'enseignement au plan [sic] international.
12. Que l'Université continue d'exercer un leadership dans l'internationalisation de la région de Québec en ayant une participation active au sein des instances régionales appropriées (CRCDDQ, SPQM, GATIQ, Parc technologique, etc.).

Sur la coopération et les relations internationales

13. Qu'en développement international, les facultés accordent la priorité à des projets innovateurs, proches des missions d'enseignement et de recherche de l'Université en s'associant au besoin à des firmes privées pour les volets qui ne relèvent pas immédiatement de sa compétence.
14. Que la direction de l'Université accroisse ses contacts au plus haut niveau auprès des organismes comme l'ACDI, le CRDI et les Nations Unies, et informe la direction des facultés et la communauté des chercheurs des opportunités de projets au sein de ces organismes.
15. Que soit créée sur Alérion une véritable vitrine internationale identifiée comme telle sur la page d'accueil de l'Université.

Sur le recrutement

16. Que les facultés, pour recruter des étudiants étrangers, recourent aux nombreuses ententes institutionnelles et fassent la promotion des programmes des trois cycles qui répondent aux besoins de formation des pays francophones, des pays d'Europe de l'est et du continent américain ainsi que des programmes et les centres de recherche dont la capacité d'accueil et d'encadrement est supérieurs à la demande.
17. Que les facultés, de concert avec le Bureau d'accueil des étudiantes et étudiants étrangers, les associations d'étudiants étrangers, la CADEUL et l'AELIÉS, participent à l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers et qu'elles leur offrent un encadrement plus serré en les référant, au besoin, aux services appropriés.

Sur l'organisation

18. Que chaque faculté désigne un professeur, responsable des activités internationales, pour agir à l'intérieur de sa propre faculté et pour collaborer à des activités interfacultaires.

19. Que les facultés soient encouragées à mettre sur pied des carrefours internationaux, facultaires ou multifacultaires, pour favoriser la coordination de leurs activités internationales, et appuyer les professeurs et les étudiants dans leurs initiatives et projets.

20. Que soit créée une Table de concertation des activités internationales pour assurer une coordination pour l'ensemble de l'Université.

21. Que des mesures soient prises pour permettre le rapprochement, au Pavillon Alphonse-Desjardins, des personnes venant en appui aux activités internationales; que cette entité porte le nom de Laval-International; qu'un professeur y soit détaché à temps plein pour en assurer la supervision et la coordination, à titre de directeur.

ANNEXE 2

Recommandations de la Commission des affaires étudiantes sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval, novembre 2006

RECOMMANDATIONS D'ORDRE STRATÉGIQUE

Recommandation I

Que la direction de l'Université fasse de la question des étudiants étrangers et de la diversité culturelle un axe de développement stratégique de notre institution et que cela se traduise concrètement dans son discours, ses priorités et ses actions.

Recommandation II

Que la politique d'internationalisation de l'Université Laval soit révisée dans les meilleurs délais pour prendre en considération la nouvelle réalité de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et, plus particulièrement, la présence accrue des étudiants étrangers à l'Université Laval et la richesse qu'ils représentent.

Recommandation III

Que l'Université Laval assure le développement et la cohérence des actions mises en place par les différents services et unités académiques concernant les étudiants étrangers en prenant les mesures appropriées :

- nomination d'un responsable universitaire qui en assumerait le leadership;
- mise sur pied d'une table de concertation réunissant les principaux intervenants;
- mise sur pied d'un guichet unique consolidant la structure d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers;
- nomination de répondants facultaires.

Recommandation IV

Que l'Université Laval joue un rôle accru et assume une position de leadership en matière d'intégration, d'emploi et d'immigration des étudiants étrangers dans la région de Québec.

Recommandations concernant le processus d'admission

Recommandation 1

Que l'Université Laval, de concert avec d'autres universités québécoises, accentue ses représentations auprès des différentes instances gouvernementales afin de simplifier les formalités et les modalités de séjour des étudiants étrangers.

Recommandation 2

Que des objectifs précis en matière de recrutement des étudiants étrangers soient établis au niveau universitaire et facultaire, en vue notamment de faciliter le traitement des demandes d'admission.

Recommandation 3

Que le Bureau du registraire et les facultés en charge de l'évaluation des demandes d'admission des étudiants étrangers améliorent leurs pratiques d'évaluation des acquis scolaires, en particulier la maîtrise de la langue française et le niveau de mathématiques.

Recommandation 4

Que les étudiants étrangers soient formellement testés en matière de connaissance du français avant leur inscription dans le programme.

Recommandation 5

Que le Bureau du registraire et le Bureau d'accueil et d'animation du Service des affaires étudiantes améliorent la diffusion de l'information, notamment en ce qui a trait à la distinction entre l'admission et l'inscription dans les guides pratiques destinés aux étudiants étrangers.

Recommandations concernant l'accueil et l'information

Recommandation 6

Qu'une personne en charge de la coordination du dossier des étudiants étrangers à l'Université soit nommée afin d'assurer la cohérence des actions mises en place par les différentes unités.

Recommandation 7

Que l'on mette sur pied une table de concertation qui réunit les principaux intervenants.

Recommandation 8

Que soit consolidée la structure d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers, notamment par la mise en place d'un « guichet unique » clairement défini o l'étudiant peut se rendre dès son arrivée à l'Université Laval.

Recommandation 9

Que chaque faculté identifie un répondant facultaire pour la coordination du dossier des étudiants étrangers au sein de son unité.

Recommandation 10

Que des moyens additionnels d'ordre financier et humain soient alloués aux services chargés d'accueillir et d'informer les étudiants étrangers et que des nouveaux programmes et activités d'accueil structurés soient instaurés.

Recommandation 11

Que l'on poursuive, sur une base expérimentale, le système de parrainage mis en place par le Service des affaires étudiantes pour les étudiants étrangers qui souhaitent un plus grand accompagnement

Recommandation 12

Que l'Université Laval actualise les sites Internet des principaux services destinés aux étudiants étrangers et que l'information soit également diffusée en anglais et en espagnol.

Recommandation 13

Que le personnel de l'Université, notamment celui en contact avec les étudiants étrangers participe aux activités de formation sur la communication interculturelle qui sont offerts sur le campus.

Recommandations concernant l'encadrement pédagogique et administratif

Recommandation 14

Qu'un cours sur la préparation aux études universitaires soit proposé à tous les étudiants étrangers de premier cycle de culture différente.

Recommandation 15

Que les facultés offrent aux étudiants étrangers un encadrement adapté à leurs besoins et qu'elles favorisent leur intégration aux travaux d'équipe et en classe. Les enseignants devraient fortement recommander que les équipes soient formées d'étudiants étrangers et québécois.

Recommandation 16

Que le corps enseignant soit davantage sensibilisé à la dimension interculturelle et qu'il ait accès à des activités de formation sur la communication interculturelle.

Recommandations concernant l'encadrement personnel

Recommandation 17

Que les services spécialisés (SAE et autres) continuent de développer des programmes d'intervention et d'accompagnement destinés aux étudiants étrangers en difficulté et qu'ils veillent à diffuser l'information sur l'existence de ces programmes auprès de ces personnes.

Recommandation 18

Que les services spécialisés (SAE et autres) apportent leur soutien aux instances en lien avec les étudiants étrangers, notamment les directions de programme et le personnel enseignant.

Recommandations concernant les conditions de vie

Recommandation 19

Que de nouvelles résidences pouvant héberger les étudiants et leur famille soient construites

Recommandation 20

Que des services alimentaires variés et adaptés aux besoins des étudiants étrangers soient offerts.

Recommandations concernant les ressources financières et l'emploi

Recommandation 21

Que l'Université Laval octroie des bourses supplémentaires, notamment aux étudiants étrangers des cycles supérieurs.

Recommandation 22

Que le fonds spécial d'urgence du Bureau des bourses et de l'aide financière soit doté de moyens financiers plus importants pour venir en aide aux étudiants vivant une situation financière précaire.

Recommandation 23

Que des partenariats entre l'Université Laval et les entreprises de la région de Québec, en coordination avec les autres intervenants (ville de Québec, chambres de commerce, Immigration-Québec) soient créés en vue de favoriser une première intégration des étudiants étrangers au marché de l'emploi en portant une attention particulière aux stages.

Recommandations concernant l'intégration à la communauté universitaire

Recommandation 24

Que des activités culturelles et sociales soient organisées plus fréquemment et pas seulement en début de session. Que les unités organisatrices veillent à diffuser le plus largement possible ces informations à l'aide d'un bulletin électronique.

Recommandation 25

Que les associations étudiants facultaires jouent un plus grand rôle dans l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers.

Recommandation 26

Qu'une « Maison internationale » comme lieu de mixité sociale, culturelle et linguistique soit créée.

Recommandations concernant l'intégration à la ville de Québec et l'immigration

Recommandation 27

Que l'Université Laval demande à la ville de Québec d'organiser une journée d'accueil pour les étudiants étrangers sous forme de visite guidée de la ville et d'une réception à la mairie de Québec

Recommandation 28

Que l'Université Laval contribue activement, en coordination avec les autres intervenants de la région (ville de Québec, chambres de commerce, employeurs, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, Citoyenneté et Immigration Canada) aux efforts de la région en matière d'immigration de ses étudiants et diplômés étrangers.

Annexe 3

Recommandations de la Commission des études sur la formation locale à l'international, juin 2007

R1. Enrichir les curriculums de formation (activités et programmes)

1.1 revoir les objectifs de formation et l'ensemble du Règlement des études pour favoriser l'internationalisation locale de la formation (dont les articles 100, 104 et 114) dans le sens non pas d'une simple sensibilisation aux questions interculturelles et internationales, mais l'acquisition d'une véritable compétence;

1.2 mobiliser et rassembler à divers paliers de l'Université la maximum de personnes ayant une expérience pertinente pour travailler à l'internationalisation des activités de formations existantes et en proposer de nouvelles;

1.3 veiller à ce que tous les diplômés aient acquis, au terme de leurs études, des compétences langagières en français, en anglais et, idéalement, dans une autre langue;

1.4 continuer de développer des activités internationales conjointes et privilégier les institutions partenaires francophones, en étant conscient que la francophonie doit s'intégrer dans un univers polyglotte et interculturel; établir des liens avec des universitaires de pays non francophones spécialistes de la langue française et des cultures de la francophonie.

R2. Mettre les expériences individuelles au service de l'éducation locale à l'internationale

2.1 établir des mécanismes de réinsertion systématique de l'expérience vécue par les étudiants qui effectuent un séjour d'études ou un stage hors-Québec et de celle des enseignants qui ont dispensé un enseignement à l'étranger afin d'en faire bénéficier à la fois toute la communauté universitaire et les personnes des programmes d'études concernés;

2.2 inviter les personnes d'origines diverses, notamment les étudiants, à participer activement aux activités de formation, de diffusion, de promotion et de gestions;

2.3 aider les étudiants québécois et d'origine étrangère à contribuer à l'organisation ainsi qu'à la tenue de congrès et colloques internationaux et les inviter, tous cycles confondus, à y assister en grand nombre;

2.4 préparer annuellement un programme de conférences internationales, sous la forme de journées internationales de l'Université Laval et y convier la population régionale;

2.5 favoriser la venue de professeurs invités en visant une croissance progressive de leur nombre et mettre en place des mécanismes d'accueil de manière à ce qu'ils soient non seulement bien intégrés à l'Université, mais aussi dans la région; voir à ce que cela s'inscrive dans une dynamique d'échanges avec les enseignants de l'Université Laval;

2.6 offrir aux professeurs invités des cours de français adaptés à leur situation, le cas échéant;

2.7 favoriser le perfectionnement du corps enseignant et du personnel administratif dans une optique d'internationalisation de leur action, par l'apprentissage de langues et par des cours sur différentes cultures notamment, et tenir compte de ces compétences dans la nature et la reconnaissance de leur travail.

R3. Offrir des lieux à vocation internationale à la communauté universitaire et régionale

3.1 aménager des sites de formation, physiques et virtuels, constituant par leur caractère rassembleur et visible, un environnement plurilingue et multiculturel;

3.2 entretenir des liens plus étroits, à l'Université et dans la région, avec des instances à vocation internationale pour mieux collaborer avec elles;

3.3 concevoir et créer une Maison internationale qui servira de lieu d'accueil et de carrefour.

R4. Planifier les moyens d'action, à court et à moyen termes, selon une stratégie institutionnelle de formation locale à l'internationale

4.1 mandater les instances institutionnelles appropriées pour soutenir le développement de l'internationalisation locale de la formation;

4.2 demander aux facultés et aux directions de programme de préciser quels moyens seront privilégiés;

4.3 confier au Vice-rectorat aux études le soin d'évaluer périodiquement la manière dont les étudiants reçoivent une formation internationalisée localement et si cela a contribué à augmenter leur employabilité;

4.4 assurer plus de visibilité à l'internationalisation de la formation dans le site Web de l'Université

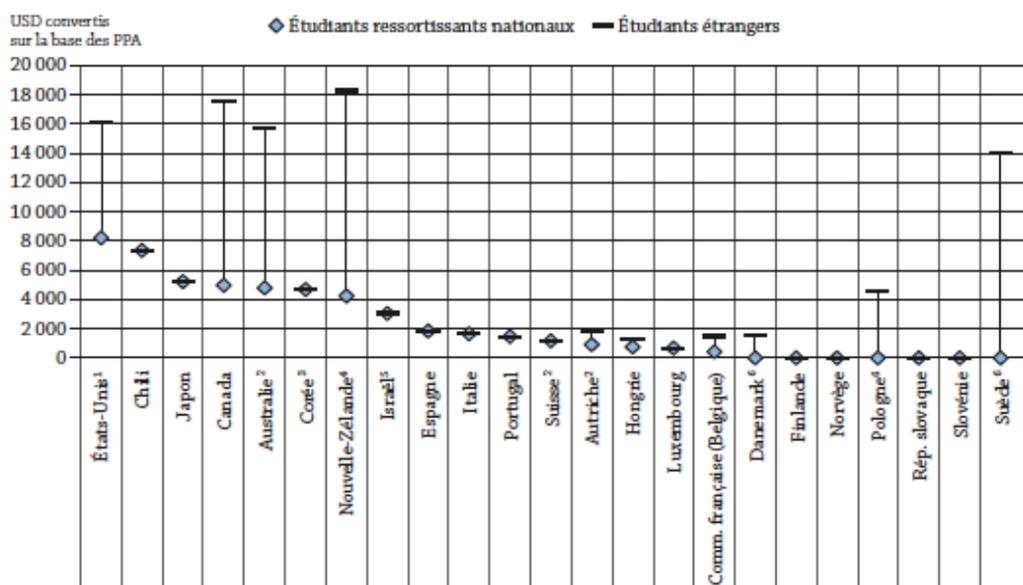
Annexe 5

Différenciation des droits de scolarité majorés à l'international

C5

Graphique C5.2. Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux/étrangers par les établissements d'enseignement tertiaire publics en licence ou niveau équivalent (2015/16)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants scolarisés à temps plein, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. Année de référence : 2011/12.

2. Année de référence : 2014/15.

3. Année de référence : 2016.

4. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les deuxièmes formations du niveau 6 de la CITE, telles que les certifications et diplômes de troisième cycle.

5. Année de référence : 2013/14.

6. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen ou de l'Union européenne (voir le tableau C5.1).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés aux étudiants ressortissants nationaux.

Source : OCDE (2018), tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933804736>

Copyright OCDE

OCDE (2018), « Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ? », dans *Education at glance 2018 : OECD Indicators*, Editions OCDE, Paris.
DOI : <https://doi.org/10.1787/eag-2018-25-fr>